



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Pedagogisk atmosfär och syfte med högläsning

- I förskola och förskoleklass

Namn: Camilla Singmyr,
Ebba Sandell
Program: Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2016
Handledare: Peter Andersson
Examinator: Susanne Garvis
Kod: HT16-2920-024-LÖX1G

Nyckelord: Förskola, förskoleklass, pedagogisk atmosfär, högläsning, boksamtal, literacy, sociokulturellt perspektiv.

Abstrakt

Syftet med den här studien är att undersöka pedagogers syfte med högläsning i förskola och förskoleklass samt att undersöka vilka pedagogiska atmosfärer man kan urskilja inom verksamheten vid högläsningstillfällen.

Pedagoger har intervjuats och högläsningstillfällen har observerats i fem verksamheter för att besvara studiens frågeställningar. Studien bygger på den sociokulturella teorin där lärande anses ske i samspel med andra. Vi har genom studien kunnat urskilja tendenser av alla Johanssons (2011) pedagogiska atmosfärer i samtliga verksamheter, dock var det alltid en av atmosfärerna som var mer framträdande vid varje observation. Vi har även genom studien kunnat se att det ofta sker ett skifte mellan de pedagogiska atmosfärerna under olika delsituationer av högläsning. Genom studien har vi fått reda på att pedagogernas samlade syften för högläsning med barn är att de förväntas få ett utökat ordförråd, förståelse för sociala samspel, kunskap kring problemlösning, erfarenheter av andra kulturer samt utökade möjligheter till att själva bli goda läsare. Pedagogerna har även nämnt böcker och boksamtal som goda källor till utvecklad kunskap inom andra skolämnen. En annan viktig aspekt av högläsningen enligt pedagogerna i studien är att tillgodose barnens behov av vila eller en paus under dagen.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
2	Syfte och problemformulering	2
3	Teoretisk anknytning	3
3.1	Literacy ur ett sociokulturellt perspektiv	3
3.2	Läsinlärning och språkutveckling	3
3.2.1	Högläsning	5
3.2.2	Boksamtal	6
3.3	Pedagogisk dialog	8
3.3.1	Delaktighet	8
3.3.2	Barnsyn	8
3.4	Pedagogisk atmosfär	9
3.4.1	Samspelande atmosfär	10
3.4.2	Instabil atmosfär	10
3.4.3	Kontrollerande atmosfär	10
3.5	Sammanfattning	11
4	Metod och tillvägagångssätt	12
4.1	Metodval	12
4.2	Hur har frågorna besvarats?	12
4.2.1	Intervju	12
4.2.2	Observation	13
4.3	Litteraturgenomgång och analysmetod	14
4.4	Avgränsningar och urval	14
4.5	Utvärdering och svagheter	15
4.6	Etik	15
5	Resultatredovisning	16
5.1	Pedagogisk atmosfär vid högläsning	16
5.1.1	Samspelande atmosfär	16
5.1.2	Instabil atmosfär	17
5.1.3	Kontrollerande atmosfär	19
5.2	Pedagogers syfte med högläsning	20
5.2.1	Vila	21
5.2.2	Problemlösning och konflikthantering	22
5.2.3	Literacy	22

5.2.3.1	Skapa inre bilder och fantasi.....	23
6	Diskussion	25
6.1	Pedagogers syfte med högläsning.....	25
6.2	Urskilja pedagogiska atmosfärer	27
6.3	Slutsats	29
7	Referenslista.....	30
8	Bilagor	32
8.1	Intervjuformulär förskollärare	32
8.2	Observationsmall	34
8.3	Missivbrev	35
8.4	Tillståndsbrev vårdnadshavare	36

1 Inledning

Dagens samhälle blir mer och mer digitaliserat och böcker får mindre utrymme, inte minst i skola och förskola. Barn behöver lära sig dessa digitala färdigheter för att kunna skolas in i vårt samhälle. Läsning för barn uppmärksammas dock mer och mer i nutida medier där till exempel McDonalds har belyst vikten av läsning med barn genom att under en period byta ut leksaken i Happy Meal mot en barnbok. Det finns även ett initiativtagande från Adlibris för att gynna barns läsförståelse som heter Läs kvarten, där barn och föräldrar uppmanas att läsa serietidningar tillsammans under en kvart om dagen. Eftersom även vi anser att böcker är viktigt att hålla fast vid så vill vi med denna studie uppmärksamma den klassiska bokens roll i förskola och förskoleklass. Vi har utgått ifrån tidigare forskning kring just högläsning men valt att fokusera vårt problemområde kring pedagogiska atmosfärer samt pedagogers syfte med högläsning i förskola och förskoleklass.

År 1979 grundades arbetsplanen *Samtal, samvaro, språk för förskolan*, det ansågs att litteraturläsning och samtal hade stor betydelse för barns språkutveckling. Fokus lades då inte på barns egen skriv- och läsinlärning. Den främsta tanken med god språkförmåga hos barn var att underlätta för inlärning av kunskap kring logik och de naturvetenskapliga ämnena. Man ansåg att goda språkkunskaper gav inlärningen av dessa ämnen märkbar effekt (Vallberg Roth, 2011). Innan dessa tankar ägnades mesta delen av läsningen i skolan åt bibliskt sagoberättande och faktaböcker ansågs vara viktigast för barn i skolan, varpå sagoböcker begränsades. Under 70-talet var socialrealistisk litteratur det som skulle finnas i skolor, där barn fick lära sig om omvärldsorientering och verkligheten på ett informativt sätt. Böcker om trafik, andra kulturer, döden och svåra familjesituationer var vanligt förekommande och ansågs nyttiga för barn (Vallberg Roth, 2011). I dagens förskola är det vanligare att man finner klassiska sagor, fiktiva berättelser och figurer, där man istället lär kring omvärlden utifrån dessa påhittade berättelser.

Högläsning i förskolan är ett mycket beforskat område sedan tidigare och vi har fått olika uppfattningar av högläsning under vår tid som studenter och tidigare vikarier. Vi har diskuterat mycket kring hur en typisk högläsningssituation har sett ut i olika verksamheter där vi arbetat eller praktiserat. Vi har delade erfarenheter av hur högläsning med barn kan gå till. En erfarenhet är att det stundvis är läraren som har makten och en kontrollerande atmosfär uppstår där barnen ses som objekt som endast ska lyssna och vara tysta. En annan erfarenhet av högläsning är en mer tillåtande atmosfär med ett engagerat samspel mellan barn och lärare där innehållet i boken diskuteras och barnen lyssnar intresserat till berättelsen utan vidare tillsägelser från läraren. Det kan kopplas till förskolans läroplan (Skolverket, 2016) där det står att förskollärare ska se till att barn får vara delaktiga i verksamhetens innehåll och arbetssätt. Det har dock inte alltid varit lika självklart för barn att ha inflytande i utformandet av verksamhetens aktiviteter, utan förskolor var tidigare till för att förvara barnen medan mödrarna skulle kunna utföra sysslor i hemmet. I de första förskolorna, så kallade barntädgårdar, vistades barnen i en hemliknande miljö där de fick omsorg men pedagogik var inte inkluderad. Så småningom infördes pedagogiken i förskolan men då främst genom katederundervisning där läraren hade makten och förmedlade kunskap till barn som förväntades sitta tysta och lära sig (Vallberg Roth, 2011).

2 Syfte och problemformulering

Högläsning i förskola och skola är ett fenomen som länge varit aktuellt, både inom forskning och i samhället. Vi är intresserade av högläsning och boksamtal samt hur det kan påverka barn i positiv bemärkelse. I studien har vi utgått ifrån det sociokulturella perspektivet med fokus på pedagogiska atmosfärer för att få svar på våra frågeställningar då vi undersöker just samspelet mellan individer samt barns möjligheter för kunskapsbildning vid högläsning.

Vi har valt att observera verksamheterna för att urskilja pedagogiska atmosfärer samt att intervjua förskollärare för att få syn på hur de anser att högläsning kan gynna barns lärande samt om och i så fall hur de arbetar med barnlitteratur i sina respektive verksamheter.

Vi har därför valt att undersöka följande frågeställningar:

- Vilket syfte har pedagoger med högläsning?
- Vilka pedagogiska atmosfärer kan man urskilja vid högläsning i förskolan?

3 Teoretisk anknytning

Högläsning i förskola och skola skapar många möjligheter till lärande. Vi har här valt att fokusera på vad högläsning och boksamtal kan bidra till för barns lärande inom läsinlärning och framtida intresse för litteratur. Vi har även beskrivit tre pedagogiska atmosfärer som synliggör pedagogiskt klimat inom förskolor och skolor. Utöver det har vi beskrivit pedagogers olika barnsyn eftersom det har stor betydelse för barns möjligheter till lärande. Vi har valt att använda oss av dessa begrepp för reflektion och analys eftersom vi anser att de påverkar vid högläsning med barn. När man talar om språkinlärning och språkutveckling, speciellt för barn, så är literacy ett begrepp som är övergripande för ämnet, vilket vi kommer att redogöra för kort i kommande avsnitt.

3.1 Literacy ur ett sociokulturellt perspektiv

Literacy är ursprungligen en benämning på språklig kompetens och är ett komplext begrepp. Många forskare har även försökt att översätta det till en svensk benämning men vi väljer att utgå ifrån den engelska betydelsen av ordet "literacy" i denna redogörelse.

Fast (2008) beskriver literacy som ett traditionellt samlingsbegrepp för förmågan att läsa och skriva. Säljö (2005) menar att innebörden av begreppet literacy är att man utvecklar en förmåga för att kunna dra slutsatser ur en text och göra kopplingar till sina tidigare erfarenheter kring omvärlden (Fast, 2008). För att det ska bli en literacyinlärning anser Barton (1994) att det finns ett specifikt ändamål som sker vid en specifik tid och plats som sker i samspel med andra individer men kan även ske på egen hand (Fast, 2008).

Ordet literacy har skapat huvudbry hos många forskare under årtionden och det har varit svårt att enas om en svensk översättning av det engelska ordet. Från att tidigare ha betraktats som ett snävt begrepp för läs och skrivförmåga har det kommit att stå för en bred läs och skrivkompetens som inkluderar olika typer av språkliga aktiviteter (Andersson & Ramshage Wilhelmsson, 2010). Säljö (2005) beskriver tydligt vår slutgiltiga förståelse för literacy i vår studie. Han menar att literacy är en språklig behärskning som gör det möjligt att associera till tidigare språkliga erfarenheter, att förstå innebörder i text och kunna tolka dessa utifrån och i förhållande till hur man uppfattar världen i övrigt samt till det man läst tidigare i andra kontexter.

Eftersom en bred syn på literacy är förankrad i den sociokulturella teorin, utgår vi från att individer lär tillsammans med andra i sociala sammanhang. Det sociokulturella perspektivet grundar sig i Vygotskijs teori om utveckling, lärande och språk (Säljö, 2012). Vygotskij anser att det är genom interaktion med andra människor som vi kan uttrycka oss vilket bidrar till att vi kan vara med och omstrukturera vår världssyn. Han menar att kommunikation är nyckeln till en gemensam förståelse för våra medmänniskor (Säljö, 2012). I vår syn på literacy utgår vi alltså ifrån att delaktighet är ett krav för literacy i den sociala och kulturella kontext som råder inom förskolan. Aktiviteter kring läsning utförs ofta i grupp om två eller fler barn och minst en pedagog. I följande stycke beskriver vi grundstenarna för läsinlärning vidare.

3.2 Läsinlärning och språkutveckling

Som tidigare nämnt utgår vi ifrån den sociokulturella teorin i vår syn på högläsning med barn där lärandet sker i en viss situationell kontext. Här beskriver vi läsinlärningens viktigaste aspekter utifrån ett förskoleperspektiv.

Begränsat effektivt läsande är det första barn kommer i kontakt med när de självständigt börjar läsa och Liberg (2006) har valt att dela upp det i tre delar; preläsande, situationsläsande och tidig form av helordsläsande. Preläsande är det första barn försöker sig på när de ska läsa, där barnet betar sig som en kunnig läsare som exempelvis håller riktigt i boken och bläddrar i

sidorna. Det ses som en slags rollek där barn är i behov av en förstående omgivning som ger barnet bekräftelse som en läsare, vilket lägger en god grund för barns fortsatta läsutveckling (Liberg, 2006). Preläsande kan bestå av återberättande av en text eller en egen påhittad historia. Liberg (2006) menar att man redan i det här stadiet kan urskilja barns sätt att läsa olika texter, de läser olika beroende på vilken text och genre som läses, exempelvis faktatext eller en saga.

Preläsande utvecklas senare till ett situationsläsande som innebär att barnet redan innan är medveten om i vilket sammanhang texten vanligtvis förekommer, vilket gör att barnet drar en slutsats om vad som står i texten. Ett tydligt exempel som Liberg (2006) redogör för är när ett barn ser ordet "mjölk" på ett papper, barnet kan då inte läsa och urskilja vilket ord som är skrivet, men när barnet däremot ser ordet "mjölk" på mjölkpaketet så kan barnet läsa det. Liberg (2006) menar att barn i detta stadie nu kan läsa olika typer av etiketter och skyltar som är tydligt kopplat till ett föremål eller ett specifikt sammanhang, där barnet drar slutsatser om vad vissa ord betyder. Den här delen av läsutveckling kallas ibland även för "gissningsläsning" av andra forskare, men Liberg (2006) hävdar att barn enbart gissar ord om sammanhanget är missledande eller otydligt och om barn då ofta gissningsläser när sammanhanget istället är tydligt så anser hon att de är kvar i ett preläsande stadie. Barn läser nu enbart enstaka ord och kan skilja på om det är en skriven text, krumelurer eller bild, Liberg (2006) menar att situationsläsning är ett effektivt sätt för att komma vidare i sitt läsande.

Sista delen av ett begränsat effektivt läsande kallas för "tidig form av helordsläsande" och innebär att man kan läsa skrivna texter som inte är kopplat till ett sammanhang eller ett objekt. Barn läser då ett ord som en helhet, utan att bryta ned ordet i bokstäver. Liberg (2006) menar att det framförallt är sitt eget namn och närståendes namn som är vanligast att läsa i tidig form av helordsläsning. Det beror på att det ofta är en emotionell koppling för barn samt att namn inte förändras i olika sammanhang, utöver ändelsen -s ibland. Barn börjar i det här stadiet att samla på sig flera ord som de kan helordsläsa och de kommer att känna sig säkrare på orden efter träning och diskussion, här är vuxnas stöttning av stor betydelse. Liberg (2006) anser att det ibland kan vara svårt att avgöra i vilket av dessa stadier barnet befinner sig i. Det är därför av stor betydelse att man som vuxen är medveten om barnets tidigare erfarenheter och kunskaper för att kunna avgöra var barnet befinner sig.

Utöver barns läsinlärning så är språkutveckling en betydande del inom literacy där den fonologiska medvetenheten är av stor vikt. Fonologi är läran om ordens ljud och läten och är en viktig aspekt i barns tidiga språkinlärning. Genom högläsning övar barn på att höra skillnaderna i orden och ökar sin förståelse för språkets ljudbild. Även barns syntaktiska förståelse ökar vid högläsning, då de får höra en variation på språkanvändning och på vilka sätt meningar byggs upp och samman (Damber et al., 2013).

Bjar (2010) anser att det är vuxna i barns omgivning som präglar barns språkutveckling genom hur de använder talspråket. Hon menar hur vuxna omedvetet använder sig av språket såsom; grundton, betoning och vilken hastighet som talas, men även ordval och meningsbyggnad. Bjar (2010) menar att det är vanligt när vuxna pratar med barn att de använder sig av kortare meningar samt att de betonar de ord som de vill göra barnet uppmärksam på.

För att språkutveckling ska vara möjlig är det viktigt för pedagogen att ha goda kunskaper om barnets hemkultur, att känna till barnets bakgrund. Damber et al. (2013) menar att barns inlärning är starkt sammankopplad med dess självbild och för att barnet ska känna sig tryggt och vara mottagligt hjälper det om pedagogen visar förståelse för barnets livssituation och kulturella bakgrund.

Kiwimetoden är en metod som fokuserar på språk- och läsinlärning för barn men används även som inlärningsmetod inom andra ämnen. Metoden kommer ursprungligen från Nya

Zeeland, därav namnet. Metoden bygger på en "Storbok" som är en stor bok med bilder som ställs på ett staffli framför barngruppen.

Högläsningen inleds med att barnen ska försöka minnas vad som hände sist de läste i boken, därefter sker ett gemensamt samtal kring det som sker i bilden. Gemensamt reflekterar barn och lärare kring ord och synonymer till dessa för att tillsammans skapa nya förståelser. Barnen uppmanas av läraren att leva sig in i bilden och försöka förklara anledningar till varför händelserna i bilden sker, hur karaktärerna hamnade där och utifrån det försöka föreställa sig och delge vad de tror kommer hända närmast. Barnen får även försöka lista ut vad de tror att det är för en typ av bok. Det här första steget kallas för en språkpromenad och sker gemensamt i gruppen där barnen får dela med sig av egna tankar och funderingar kring bilden (Hedström, 2009).

Hedström (2009) beskriver hur en lärare arbetar med Storboken då barnen inleder sin lästräning på höstterminen i förskoleklass. Läraren beskriver hur barnen kommer med olika erfarenheter och kunskaper och genom att gemensamt mötas kring den här typen av bilder kan de delge varandra sina kunskaper kring ord och läsförståelse samt vinna nya kunskaper. Läraren berättar hur hon tillsammans med barnen brukar vrida och vända på ord för att skapa nya syften, användningsområden och associationer till orden. De talar om metaforer och genom att reflektera tillsammans når de nya förståelser för användandet av språket. Läraren som Hedström (2009) skriver om berättar att det är viktigt att alla barn har en någorlunda liknande förståelse för innehållet vid dessa samtal och vid den gemensamma högläsningen. Hon börjar därför alltid med att prata om ord som eventuellt kan vara svårbegripliga så att alla barn ska kunna förstå betydelsen när de sedan börjar läsa.

Efter att de har gjort den så kallade bildpromenaden läser de den tillhörande texten, som de utifrån bildpromenaden redan har fått en förning om vad den handlar om. Efter några veckor har läraren en uppfattning om var i språkutvecklingen de olika barnen befinner sig och delar upp dem i grupper utifrån detta. Inom Kiwimetoden arbetar barnen i kategoriserade läsgrupper, grupperna kan även utformas utifrån intressen eller erfarenhet skriver Hedström (2009).

Alla barnen i en grupp blir tilldelade en "Småbok" var, dessa småböcker finns i olika svårighetsgrader och läraren avgör vilken bok som passar vilken grupp. Nu sker den gemensamma läsningen där eleverna själva läser en sida var för varandra i gruppen. På den här mer avancerade nivån, med böcker innehållande svårare ord, arbetar barnen innan läsningen med att diskutera innehållet i boken, vilka karaktärerna är och eventuella svåra ord och meningsuppbyggnad. De diskuterar även gemensamt lässtrategier. Om de stöter på problem under läsning så ingriper läraren och stöttar barnen. Efter att de läst boken gemensamt läser barnen boken tyst var för sig vilket avslutas med att de tillsammans diskuterar handlingen och om det finns någon underliggande mening i boken (Hedström, 2009).

Det finns en uppfattning om att Kiwimetoden endast bygger på Whole Language, alltså att barnen lär sig fullständiga ord och meningsbyggnad utifrån sammanhang utan att arbeta med bokstavsljud och ordbildning. Detta stämmer dock inte då alla barn lär sig på olika sätt, menar läraren som Hedström (2009) skriver om. Hon säger att vissa barn i klassen vill dela upp orden i bokstavsljud innan de sätter ihop dem och andra lär sig att känna igen ordbilden för ord och kan sedan genom sammanhanget koppla samman dessa till andra ord.

3.2.1 Högläsning

För att kunna utveckla sin språkkunskap är högläsning som sagt ett bra verktyg. Vi har valt att beskriva högläsning i denna redogörelse eftersom vårt syfte är knutet till att observera högläsning och boksamtal samt undersöka pedagogers syfte med högläsning. Vi anser att högläsning är något som alla förskolor bör erbjuda alla barn dagligen.

Dominkovic, Eriksson och Fellenius (2006) nämner tre huvudsakliga effekter av högläsning vilka är socialisation, interaktion och språkinläring. De menar att barns literacyutveckling ses ur ett socialisationsperspektiv där omgivningen fungerar som ett stöd som ger barn instruktioner och uppmuntran, framförallt familjen och närstående har stor inverkan. Interaktion beskriver Dominkovic et al. (2006) som en anpassbar process som sker från två håll. Barn tar in ny information och blandar det med sina tidigare erfarenheter medan den vuxne anpassar sig till barnets kommunikativa utveckling. Samspel från de vuxna i hemmet har stor påverkan för barns intresse för exempelvis skriv- och läsinriktade aktiviteter menar Dominkovic et al. (2006) Vi menar att det är minst lika viktigt med engagerade vuxna i förskolan som i hemmet eftersom att barn tillbringar den mesta av sin vakna tid där.

Barns språkinläring påverkas mer av böcker än berättade historier eftersom de har ett skrivet språk som är mer utförligt. Böcker innehåller även begrepp som kan ge möjligheter till nya samtalsämnen, ord, tankar och reflektioner. Dominkovic et al. (2006) skriver även att när det sker ett samspel kring böcker så kan det göra att barn skapar ett intresse för skriftspråket.

Redan i tidig ålder kan man genom högläsning påverka barns framtid som skickliga läsare. En viktig förutsättning för att det ska ske är att ge barnen ett brett ordförråd och meningsskapande kring ords användning, detta sker delvis genom högläsning, så att de vid framtida läsning kan förutse mer komplicerade ords betydelse (Damber et al., 2013). Genom att läsa skapar man sig erfarenhet av hur en text är uppbyggd och man förser sig även med strategier för hur man angriper en text. För att barn ska vilja läsa krävs det att vuxna i barns omgivning tidigt skapar ett intresse kring litteratur hos barn. Det innebär att barn med intresse för böcker kommer att läsa mer medan de som inte funnit intresset i litteratur kommer att avstå och därmed inte utveckla lika omfattande strategier för läsning (Damber et al., 2013).

Genom barnlitteratur så utvecklar barn sin förmåga att läsa av bilder. Dominkovic et al. (2006) anser att det är en stor skillnad mellan att se något skrivet och att se en bild som föreställer samma ting. Bilden berör olika sinnen såsom synen och känslan på ett sätt som barn har svårt att uppleva genom text. Dock anser de att man behöver någon slags erfarenhet kring bildens motiv för att kunna uppleva känslan och även för att kunna föreställa sig egna mentala bilder (Dominkovic et al., 2006). Vissa gånger kan det vara svårt att beskriva hur någonting ser ut med ord medan en bild skapar en tydligare illusion. I många fall i dagens barnböcker samspekar bild och text med varandra, det som står skrivet är med största sannolikhet illustrerat i bild intill texten. Även Thuresson (2013) menar att barns uppfattning och förståelse kring vad bilden föreställer präglas av tidigare erfarenheter men påverkas även av de barn och vuxna som är delaktiga i verksamheten då de delger varandra sina erfarenheter. Dominkovic et al. (2006) anser att det är viktigt att ge bild och text lika mycket uppmärksamhet vid högläsning av barnböcker.

3.2.2 Boksamtal

För att högläsning ska bli så givande som möjligt är boksamtal ett bra arbetssätt inom skolväsendet. Damber et al. (2013) menar dock att många studier om högläsning i förskolan visar på att det inte sker på ett effektivt sätt, det finns inget tydligt syfte med högläsningen och pedagoger läser *för* barn istället för *med* barn. För att högläsningen ska vara didaktiskt utvecklande för barn krävs att pedagog och barn samtalar om innehållet i texten före, under och efter högläsningen. Denna interaktiva delaktighet för barn gör att de får möjlighet att samtala kring förhållandet mellan de olika delarna i boken och det är mycket effektivt för barns språkutveckling om de får möjlighet att förutspå vad som kommer att ske näst i handlingen. Genom denna typ av reflekterande får barnen möjlighet att finna synonymer och konstruera egna meningar med ord från bokens tidigare innehåll och på så vis träna hur dessa ord kan relateras till varandra och skapa nya innebörder (Damber et al., 2013).

Uppfattningen om att text motsvarar en betydelse anses vara första steget i språklig utveckling. För att bygga vidare på detta och skapa intresse för läsning är djupare samtal om bokens handling och innehåll viktigt samt att koppla innehållet till egna erfarenheter i barnets livsvärld menar Damber et al. (2013). För att detta ska vara möjligt inom förskolan är det av största vikt att pedagogen ser till att barnen snart hamnar inom samma referensvärld där de har liknande typ av erfarenheter kring det som läses. På så vis skapas en gemenskap där man kan blicka framåt men även tillsammans minnas de språkerfarenheter man bemästrat vid tidigare läsning. Den här typen av didaktiskt genomtänkt läsning skapar en samhörighet mellan pedagog och barn samt barn och barn för att de sedan ska kunna reflektera ihop kring den lästa texten vid andra aktiviteter inom verksamheten. Man skapar gemensamma erfarenheter som kan kopplas till lek, dramatiseringar och estetiska aktiviteter bortanför högläsningen vilket ger barnen möjlighet till att använda orden på sitt egna vis i en liknande kontext som den i boken (Damber et al., 2013).

Chambers (2011) betonar att boksamtal är av stor vikt för barns utvecklande av kritiskt tänkande och reflekterande. Han anser att bra samtal kring böcker skapar en grund för att kunna föra givande konversationer och hjälpa barn att kunna uttrycka sig om annat i livet. Chambers (2011) skriver att det inte finns en färdig mall för hur man på bästa sätt samtalar kring böcker utan att man lär sig genom övning och av vägledning från erfarna lärare. Barn som varje dag får lyssna till högläsning, omges av böcker och blir uppmuntrade till att vardagsprata med varandra om böcker de läst eller hört anses vara väl förberedda för att delta i boksamtal (Chambers, 2011). Han menar att det inte går att förvänta sig att ett boksamtal kommer att fungera om läraren inte har reflekterat kring barns tidigare läserfarenheter.

Dominkovic et al. (2006) skriver att det är skillnad mellan att läsa för ett till två barn och att läsa för en större barngrupp. De menar att när man läser en bok med barn så ingår det dialog, närhet, gemensamt fokus och gemensam tid där de olika delarna ser olika ut beroende på storlek på den aktuella barngruppen. Dominkovic et al. (2006) menar att vid högläsning med en större barngrupp i en verksamhet blir ofta högläsningen passiv, anledningen till detta är att det uppstår svårigheter att skapa ett samtal som är givande för alla deltagare. De menar att det kan påverka barns koncentration kring själva handlingen av boken om alla deltagare får återge sina personliga associationer under läsningens gång (Dominkovic et al., 2006). En vanlig lösning är att läraren ställer frågor kring boken under läsningen för att fånga barnen. Samtalen bör dock ske innan eller efter högläsningen när den sker i stora barngrupper, exempelvis i förskoleklass där man ofta läser i helgrupp (Dominkovic et al., 2006).

När vuxna däremot läser med en mindre barngrupp kan det uppstå en dialog under läsningen, där barn och den vuxne kommenterar bokens innehåll. Det innebär att barn är tillåtna att avbryta läsningen med egna associationer kring innehållet och att läraren i sin tur ställer frågor till barn för att utvidga innehållet i boken samt relatera till barns egna erfarenheter menar Johansson (2011). Dock menar Johansson (2011) att ett dialogiskt samspel även kan innebära instruktioner från den vuxne som leder till en dialog, så som frågor kring bokens handling. Hon skriver även att en pedagogisk dialog skapar möjligheter för ett utbyte av information mellan parterna samt att läraren har som syfte att utveckla barns kunskaper (Johansson, 2011).

Ovan har vi beskrivit språkutveckling utifrån en bred syn på literacy och tagit upp det mest centrala för denna uppsats, högläsning och boksamtal. Vi vänder oss nu mot en annan viktig aspekt av vår uppsats, nämligen barnsyn och det pedagogiska samspelet mellan barn och lärare.

3.3 Pedagogisk dialog

Vi har här ovan kort benämmt innebörden av en pedagogisk dialog under boksamtal. Den pedagogiska dialogen beskrivs som mötet mellan barn och pedagog där tanken är att alla parter delaktighet och bidragande med sina kunskaper och åsikter är av betydelse.

Burbules och Bruce (2001) skriver att dialog kan ses som något jämlikt men blir sällan det då läraren har sitt pedagogiska ansvar och makten medan barnets medverkan sällan är frivillig (Johansson, 2011). I denna typ av intersubjektiva samtal involveras alla parter, det finns en öppenhet för meningsskillnader kring en boks innehåll som diskuteras med olika infallsvinklar utifrån deltagarnas erfarenheter och perspektiv. Burbules och Bruce (2001) syftar på att detta skapar en kontext där rollerna barn - lärare inte längre är synonymt med lärande - undervisande utan kunskap och erfarenheter kan utbytas åt bägge håll. Burbules och Bruce (2001) skriver att en pedagogisk dialog består av två eller fler deltagare där ett ömsesidigt utbytande av information görs men att en av deltagarna har för avsikt att undervisa de(n) andra om någonting i ett samspel där alla parter är delaktiga (Johansson, 2011).

3.3.1 Delaktighet

Både delaktighet och samspel mellan barn och vuxen under högläsning är en förutsättning för att lärande ska kunna ske.

Att vara delaktig innebär att man ingår i en gemenskap i en specifik kontext, högläsning är en typisk sådan aktivitet. Förskolan ska inkludera alla barn och de har rätt att känna sig delaktiga, behovet av att känna sig delaktig varierar dock från person till person. Huvudansvaret för att varje barn ska känna sig delaktig ligger hos pedagogerna. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) menar att barn bör erbjudas möjligheter till delaktighet vid beslutsfattande i förskolan, exempelvis genom möjlighet att påverka form av aktivitet. Vid just högläsning och boksamtal innebär det inte att barn får välja om de ska delta, dock får de vara med och utforma boksamtalets innehåll. Även om pedagogen har ett bakomliggande lärandesyfte så ska olika möjligheter till utveckling inom detta lärande erbjudas barnen. Genom detta förstår barn att människor kan ha olika åsikter och attityder och en begynnande förståelse för demokrati träder fram i barns medvetande (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006).

En viktig förutsättning för att lärare ska förstå barn är att de tar utgångspunkt i hur barn tänker och vad deras funderingar är, samt att de är medvetna om att alla barn tänker och förstår sin omvärld på olika sätt (Doverborg och Pramling Samuelsson, 2012). Det blir därför lärarens uppgift att utmana barn i sin förmåga i hur de ser sin omvärld, vilket innebär att barnen själva behöver bli medvetna om hur de tänker kring saker och ting. Doverborg et al. (2012) menar att när ett barn ställs inför att förklara eller reflektera kring något så tränar de upp sitt sätt att uttrycka hur just de ser på sin omvärld. Just vid högläsning finns goda möjligheter till att skapa förutsättningar för barn att reflektera tillsammans om andra människors levnadsvillkor och andra viktiga samhällskonstruktioner. Genom delaktighet i högläsningsaktiviteter lyfts deltagarnas åsikter och genom samspelet mellan pedagog och barn kan nytt lärande äga rum då ämnen diskuteras öppet. Vilken typ av barnsyn som pedagogen har är dock avgörande för att dessa lärandesituationer ska kunna uppstå.

3.3.2 Barnsyn

Som pedagog inom förskola och skola finns det olika sätt att se på barn. I dagens samhälle är det önskvärt och vanligt att se på barn som egna individer som har samma värde som vuxna. Det innebär att vi som pedagoger ska se barn som medmänniskor med egna viljor och villkor som ska respekteras.

Eva Johansson (2011) menar att pedagogers syn på barnet som person är en viktig fråga inom verksamheten. Johansson (2011) tar utgångspunkt i Hundeide (2010) som menar att den barnsyn som pedagogen har speglas i dess bemötande av barn samt vilken omsorg som ges. Hur vi bemöter barn handlar även om vilken typ av människosyn vi har; hur vi väljer att bemöta, uppfatta samt förhålla oss till andra individer. Grunden i detta, menar Hundeide (2010), ligger i att man ser barn som medmänniskor som förtjänar respekt, tilltro, kärlek och omtanke (Johansson, 2011). Att man som pedagog har förståelse för att barn har sina erfarenheter utifrån vilka de har behov av att få ta egna initiativ och visa sina avsikter. I Läroplanen för förskolan tydliggörs pedagogens ansvar för att:

varje barn får sina behov respekterade och tillgodosedda och får uppleva sitt eget värde.
(Skolverket, 2016, s. 8)

Johansson (2011) menar att för att detta ska vara möjligt krävs att pedagogen förstår barn som människor med liknande behov som sina egna.

Pedagogers barnsyn beskrivs i följande teman av Eva Johansson (2011):

- Barn är medmänniskor
 - utgår från barns erfarenheter.
 - ge barn kontroll.
- Vuxna vet bättre
 - barns rätt att välja; -utifrån vuxnas struktur.
 - barns bästa; - ur vuxnas perspektiv.
- Barn är irrationella
 - begränsa barn.

Vi har valt att dra liknelser mellan dessa olika typer av barnsyn och Johanssons (2011) pedagogiska atmosfärer som synliggör pedagogiskt klimat inom förskolor och skolor. Dessa är den samspelande-, den instabila- och den kontrollerande atmosfären, vilka vi redogör för nedan. Vi förstår den första typen av syn på barn, som medmänniskor, tillhörande den *Samspelande atmosfären*. Den andra synen på barn, att vuxna vet bättre, ser vi tillhörande den *Instabila atmosfären* där barn tycks behövas kontrolleras. Den sista synen på barn, som irrationella, ser vi således som tillhörande den *Kontrollerande atmosfären*. Detta är tolkningar som vi har valt att göra och det framgår inte i boken "Möten för lärande" (Johansson, 2011) om författaren hade som avsikt att dra dessa paralleller men för oss framgår det en tydlig koppling mellan dessa i hur man väljer att bemöta barn.

3.4 Pedagogisk atmosfär

Vi har valt att nedan beskriva de pedagogiska atmosfärerna eftersom det är dessa vi utgått ifrån när vi analyserat våra videoobservationer.

Johansson (2011) anser att den atmosfär som finns i ett rum är viktig för den pedagogiska verksamheten eftersom att ett bra klimat betraktas som en förutsättning för en bra arbetsmiljö. Hon menar att atmosfär är ett komplext begrepp och kan förstås på olika sätt, vår tolkning bygger på Johanssons sätt att beskriva de olika pedagogiska atmosfärerna. Vi anser att den atmosfär som präglas i verksamheten är avgörande för i vilken utsträckning omsorg och lärande kan samspela i den dagliga miljön. De olika atmosfärer som Johansson (2011)

beskriver är den *Samspelande atmosfären*, den *Instabila atmosfären* samt den *Kontrollerande atmosfären*.

3.4.1 Samspelande atmosfär

Det som är talande för en samspelande atmosfär är lyhördhet för barnet, närvaro i dess livsvärld samt ett lugn inför att gränser överträds menar Johansson (2011). Man ser till barnets lärande och anser att tillsägelse istället kommer att hämma lärandet, vilket gör att lärare således ser att när en gräns överträds så är det ett tillfälle för att bejaka barns intresse, fantasi och drivkraft. Johansson (2011) tar upp ett exempel där ett barn brukar få gräva i blomkrukor, där pedagogen i exemplet förklarar att det går att sopa upp jorden och det viktigaste är att barnen ska trivas och ha roligt. I en samspelande atmosfär finns en önskan om ett ömsesidigt möte där acceptans, stöttning och närvaro är avgörande. För att nå ett ömsesidigt möte med barn är det viktigt med glädje och full närvaro både psykiskt och fysiskt genom delaktighet i lek och ögonkontakt (Johansson, 2011). I en samspelande atmosfär ger sig pedagogerna in i barns lek och utspelanden och uppmuntrar dem i deras aktivitet. Bland pedagoger där en samspelande atmosfär råder är engagemanget stort, barnen bemöts med uppmuntran samt ett glatt och nyfiket tonfall från pedagogerna. Pedagogerna är delaktiga i barns lekar genom att exempelvis delta i rollekar och de visar en stolthet i det de gör (Johansson, 2011).

3.4.2 Instabil atmosfär

Den andra pedagogiska atmosfären som Johansson (2011) redogör för är den instabila atmosfären. I denna finns många av de delar som karakteriserar den samspelande atmosfären. Däremot skiftar pedagogen i den instabila atmosfären mellan att vara emotionellt närvarande och att ha en vänlig distans. Barns initiativ uppmärksammas inte alltid vilket kan bero på yttre faktorer i verksamheten som stressar pedagogen (Johansson, 2011). Utöver påverkande faktorer inom verksamheten så kan en instabil atmosfär även präglas av pedagogens privata dagsform, vilket påverkar dess humör samt tålamod i arbetet med barnen. Pedagogerna kan sinsemellan diskutera olika behov inom verksamheten medan barnen får sköta sig själva, de får endast pedagogernas uppmärksamhet då de uppmanas att uppföra sig på ett annat önskat sätt (Johansson, 2011). En instabil atmosfär präglas av starka motsägelser där pedagoger svänger mellan starka känslouttryck av både positiv och negativ karaktär. Johansson (2011) lyfter Baes (2009) diskussion om två olika typer av dialoger, *trånga* och *rymliga*. De trånga dialogerna består av tillsägelser, tillrättavisningar och ledande frågor medan den rymliga dialogen handlar om ömsesidig respekt mellan barn och pedagoger där barn får möjlighet till delaktighet. Johansson (2011) drar slutsatsen att den instabila atmosfären kan beskrivas som ett pendlande mellan ett rymligt- och trångt samspel.

3.4.3 Kontrollerande atmosfär

Till skillnad från de två tidigare atmosfärerna så har pedagogerna här en stark maktposition, där lite utrymme ges till barns delaktighet i vad som sker runt omkring dem. Makten utövas på ett sätt som kan verka hindrande för barns lärande och de kan känna sig missförstådda eller förbisedda i sina intentioner. Det innebär inte att pedagoger medvetet väljer att inte lyssna på barnen utan att det sker ett missförstånd och bristfällig kommunikation mellan barn och vuxen. Den här typen av atmosfär präglas ofta av stress och oro där pedagogerna försöker återta den makt som de anser sig förlorat vilket gör stämningen negativ och hotfull (Johansson, 2011). I den kontrollerande atmosfären är det ordning och struktur som präglar verksamheten, till skillnad från i den samspelande atmosfären där gränser får överträdas.

Johansson (2011) menar att när atmosfären är både kontrollerande och dämpad är det svårt att känna in känslouttryck, både positiva och negativa. Pedagogerna försöker att kontrollera vad som sker i verksamheten, vilket således präglas av ett vänligt men bestämt tonfall. Bristen på samspel och närvaro i barns livsvärld blir tydlig. Johansson (2011) anser att lärare i en kontrollerande atmosfär inte ser en möjlighet att ge barn större inflytande i verksamhetens dagliga aktiviteter. Värt att nämna är att pedagoger tillfälligt kan falla in i en kontrollerande atmosfär i stunder av hög arbetsbelastning, då de inte anser sig mäkta med sitt pedagogiska ansvar (Johansson, 2011).

3.5 Sammanfattning

De olika begreppen vi beskrivit ovan tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt perspektiv där samspel är en avgörande faktor i barns kunskapsöverförande. Vi har beskrivit hur literacy, språkutveckling och läsinlärning kan se ut för barn i förskoleåldern. Vi har även kopplat till hur man kan föra ett boksamtal samt vad högläsning kan bidra med för barns lärande. Därefter har vi redogjort för vikten av en sund barnsyn, hur en pedagogisk dialog kan se ut samt en förklaring kring vad samspelande-, instabil och kontrollerande atmosfär innebär och kan ha för påverkan i en verksamhet.

I nästa avsnitt, metod, kommer vi att redogöra för insamling av vårt material till denna studie samt hur vi analyserat och bearbetat materialet. Vi har valt att studera vårt observationsmaterial utifrån de pedagogiska atmosfärerna, medan intervjuerna istället har legat till grund för mer specifika frågor om högläsningens syfte.

4 Metod och tillvägagångssätt

4.1 Metodval

Vi har varit i kontakt med tre olika förskolechefer i Mölndals kommun som vi visste arbetade i litteraturprofilerade förskolor. Vi fick kontaktuppgifter till några av deras anställda men tyvärr hade ingen tid att ta emot oss. Vi skickade även ut ansökan om observation till andra förskolor i kommunen men de hade inte heller möjlighet att bli observerade. Vi valde därför att kontakta förskolor och förskoleklasser som vi har en tidigare koppling till. På grund av det är förskolorna och förskoleklasserna i vår studie spridda runt Göteborgsområdet. Vi har besökt två förskoleklasser i Mölndal, en förskoleklass i Hovås, en förskola i Ale och en förskola i Björlanda.

Vår inledande kontakt började med att vi skrev fram ett missivbrev som skickades ut till femton förskolor och skolor för att kontakta dem angående vår fältstudie, där fem stycken förskollärare kunde tänka sig att delta. Förskollärarna fick en tillståndsblankett av oss via e-post som de förde vidare till vårdnadshavarna som fick fylla i om deras barn fick delta i studien eller ej. Efter godkännande åkte vi ut till förskolorna och genomförde videoobservationer vid högläsningstillfällen och intervjuer med de medverkande pedagogerna för att samla in vårt material. Det insamlade video- och ljudmaterialet transkriberade vi sedan till text som vi bearbetade och analyserade. Alvehus (2013) menar att det i intervjuer kan uppstå att den intervjuade omedvetet följer vissa ramar och modeller kring hur denne förväntas svara samt att både intervjuare och intervjupersonen kan svara på ett sätt för att tillämpa romantiserade bilder av sig själva. För att undvika detta valde vi att utföra observationer av högläsning innan intervjun av förskolläraren inom varje verksamhet.

4.2 Hur har frågorna besvarats?

Studien tar en kvalitativ ansats och utförs som ett mindre empiriskt arbete för att undersöka pedagogernas syfte med högläsning samt rådande pedagogisk atmosfär. Ahrne & Svensson (2015) menar att kvalitativa metoder är ett samlingsbegrepp för olika typer av datainsamling såsom observation och intervju, där datainsamlingen inte statistiskt sammanställs utan det räcker att materialet finns tillgängligt. Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström (2013) syftar på att kvalitativ ansats innebär att man fokuserar forskningen på personers upplevelser i den specifika kontexten. I enighet med detta har vi valt att ta reda på förskollärares individuella syfte med högläsning genom intervju samt observation av deras verksamhet för att ta reda på den pedagogiska atmosfär som råder.

För att svara på våra forskningsfrågor har vi valt att använda oss av observation med hjälp av videospelning och observationsmall samt intervjuer med röstupptagning och intervjuformulär. Därefter har vi transkriberat allt material och analyserat materialet utifrån olika infallsvinklar. Vi har sökt nyckelord i materialet utifrån studiens frågeställningar och på så sätt fått fram pedagogers huvudsakliga syfte med högläsning samt vilken pedagogisk atmosfär som råder under dessa högläsningssituationer.

4.2.1 Intervju

Alvehus (2013) anser att intervju är den vanligaste metoden att använda sig av för att synliggöra personers upplevelser och åsikter. Då det var detta vi ville undersöka föll det sig naturligt att använda oss av intervjuer som del av vår metod för att få fram vårt material. Intervjuerna utfördes för att ta reda på vilket syfte pedagoger har med sin högläsning tillsammans med barn men även för att få syn på hur de arbetar med högläsning.

Intervjuerna har vi utfört under ljudupptagning där en av oss även samtidigt antecknade i ett intervjuformulär. Vi var dock noga med att formulera frågorna på så sätt att vi inte specifikt frågar efter syftet med högläsningen utan vi ville själva utifrån pedagogernas svar kunna utläsa vad syftet kunde tänkas vara, allt för att undvika att pedagogen anpassar sitt svar efter vad denne tror att vi förväntar oss som Alvehus (2013) skriver. Vi intervjuade fem stycken förskollärare utifrån frågor där vi fokuserade på hur de arbetar med högläsning i förskolan. Intervjuformuläret finns bifogat i bilaga 8.1. Vi besökte förskollärarnas respektive arbetsplatser för att både kunna observera och intervjua samma dag. För att ge ett lugnt och trevligt intryck valde vi att bjuda på kaffe/te och bulle under intervjuerna så att det fanns större chans att det skulle bli ett behagligt och avslappnat samtal. Under de flesta av intervjuerna var vi placerade i ett arbetsrum i verksamheten för att vi inte skulle bli störda under intervjuens gång, i ett fall satt vi dock kvar i klassrummet när barngruppen var ute på rast.

Under intervjuerna använde vi oss av ljudupptagning för att kunna återgå till materialet vid senare tillfälle. Ebba ställde frågor vid tre tillfällen medan Camilla skrev ned svaren under tiden. Camilla intervjuade de två resterande förskollärarna medan Ebba antecknade. Vi båda var aktiva och ställde vissa följdfrågor när vi ansåg oss vilja veta mer kring svaret. En intervju blir i regel kortare när det är förutbestämda frågor och kan innebära ett mer ytligt samtal (Alvehus, 2013). Dessutom kan en alltför strukturerad intervju göra att det interaktiva i samtalet faller bort. Dock anser Alvehus (2013) att det positiva med strukturerade frågor är att flera intervjuare kan genomföra intervjun. Vi har valt att använda oss av strukturerade frågor för att alla förskollärare skulle få möjlighet att svara på samma frågor men vi har varit öppna med följdfrågor vilket är en konst i sig, att ställa bra och givande frågor till intervjupersonen (Alvehus, 2013). Dessa intervjuer är våra första professionella intervjuer vilket har varit en utmaning.

4.2.2 Observation

Vi observerade högläsning vid fem olika tillfällen i olika förskolor och skolor. Observationerna av högläsning dokumenterades med hjälp av videoinspelning samt med ett observationsprotokoll (bilaga 8.2.).

Vi valde att använda oss av videoobservation i enighet med Björklund (2010). Hon menar att metoden används för att samla in data för att senare analysera denna inom valda tolkningsramar. Hon menar också att man inte ska analysera enstaka ord, utan tänka på hur ord och handling gemensamt kan skapa ett annat samband än vad det specifika ordet i sig betyder (Björklund, 2010). Det kan vara svårt att minnas små väsentliga detaljer som uppstår under en observation, Bjørndal (2010) anser att videoobservation är en bra metod för att kunna fokusera på rätt saker under själva observationen och för att kunna gå tillbaka till videon för att analysera den flera gånger samt få syn på händelser man kan ha missat under observationstillfället.

När man använder en stationär kamera så är fördelen att man under hela inspelningen får en bra inspelning och att man kan anteckna under tiden (Bjørndal, 2010). Vi valde att ställa upp Ipaden så att vi båda kunde anteckna i var sitt observationsprotokoll under tiden. Fördelen vi såg med det var att vi såg olika saker under observationen. Barnen som deltog vid observationerna var medvetna om varför vi var där och vi var placerade så långt bak i det aktuella rummet som möjligt för att undvika att störa barngruppen med vår närvaro. Personalen hade berättat att vi skulle komma dit och filma deras lässtund vilket de återigen berättade när vi var på plats för observation.

4.3 Litteraturgenomgång och analysmetod

För att få reda på hur pedagogerna arbetar, det vill säga deras arbetssätt, så har vi som sagt dels intervjuat förskollärare samt dels observerat flera högläsningstillfällen på olika verksamheter. Materialet har vi transkriberat noggrant till text och analyserat utifrån olika nyckelord och teman som vi såg som centrala för våra frågeställningar.

Transkribering är att man omvandlar tal till text. När transkriberingen sker så tolkas även innehållet samtidigt (Alvehus, 2013). Efter att man gått igenom materialet och skrivit ned observationerna så ska materialet tolkas igen och sammanställas till ett resultat. Genom att gå igenom det filmade och inspelade materialet många gånger med olika fokusområden är det lättare att få med så många detaljer som möjligt.

Ljudfilerna har transkriberats ordagrant, bortsett från förekommande namn som vi istället har anonymiserat. Vi har sedan analyserat det insamlade materialet noggrant. För att lyfta fram de delar av intervjuerna som vittnade om vad pedagogerna har för syfte med högläsning valde vi att markera dessa delar med överstrykningspenna i det transkriberade materialet. Vi kunde sedan sammanställa de syften som återkom mer än en gång vilket slutligen blev de aktuella teman som vi valt att fokusera vår studie kring. De teman och nyckelord som vi kunde urskilja och som blev intressanta för vår studie var kopplade till högläsningens betydelse för barns språkutveckling, kunskaper kring empati, ordkunskap samt literacy. Dessa syften presenteras i vår resultatdel och stöds av citat från förskollärare.

Videomaterialet transkriberades på samma sätt som vi gjorde med ljudfilerna från intervjuerna, där allt som sades noggrant skrevs ned, även barns och pedagogers handlingar samt reaktioner och händelser vid högläsningen. Materialet från högläsningarna analyserades först och främst utifrån de tendenser som speglade Johanssons (2011) beskrivningar av de pedagogiska atmosfärerna, samspelande, instabil och kontrollerade, som vi kunde urskilja. Varje delsituation som speglade en pedagogisk atmosfär markerades med varsin färg.

I ett första skede analyserades materialet från observationerna och intervjuerna från förskolorna genom färgkodning för att sammanställas i ett dokument där vi använde oss av de färgmarkerade styckena. Detta gjordes för att kunna urskilja preliminära likheter, skillnader och teman som uppkom vid de olika observationerna. Vi kunde på så sätt synliggöra mönster i attityder för att lättare kunna urskilja ett resultat som i sin tur presenteras som olika atmosfärer. Bjørndal (2010) menar att en fördel med att transkribera material är att man i vissa fall kan se mönster i kommunikationen tydligare i skrift än i video. Han menar också att det är lättare att strukturera en analys av skriftligt material eftersom man kan använda sig av överstrykningspennor av olika färger för att tydligt visa på mönster, samt anteckna tankar intill det nedskrivna materialet. Vi har i stort sett följt Bjørndal (2010) då vi skrivit ut vårt material, antecknat på varsitt håll och sedan sammanställt och diskuterat våra olika tankar. Han anser att om man gör på detta sätt så kommer man sannolikt se saker man annars inte hade fått syn på (Bjørndal, 2010).

4.4 Avgränsningar och urval

Vi övervägde att intervju barn kring den fysiska miljön i verksamheten. Efter ett avgränsat syfte för studien föll fokus på pedagogers syfte kring högläsning med barn samt vilken pedagogisk atmosfär som råder vid dessa tillfällen. Intervjuer med barn hade således inte hjälpt oss att besvara våra frågeställningar. Att undersöka hur miljö påverkar högläsning är intressant men vi anser att det hade blivit ett sidospår som hade gjort studien för bred samt tagit bort fokus från de delar vi nu valt att fokusera på.

4.5 Utvärdering och svagheter

Studiens resultat kan inte generaliseras eftersom den inte visar en sammanställning över hur det ser ut i förskolor och skolor runt om i Sverige, vi har studerat för få verksamheter samt enbart vid ett högläsningstillfälle i vardera verksamhet. Vi har alltså endast utgått ifrån vad vi sett vid våra observationer vilket är bra att ha med i åtanke. Damber et. al (2013) beskriver att en generalisering inte är möjlig då man inte observerat förskolor i hela Sverige, i olika delar av landet. Vi kan däremot upptäcka tendenser genom vårt metodval där en kombination av intervju och observation ger en sammanfattande bild av en specifik verksamhet.

Under intervjuerna upptäckte vi att några av våra frågor var snarlika, vilket gjorde att pedagogerna redan hade svarat på vissa av de frågor som vi hade planerat att ställa. Detta medförde att vi fick improvisera och själva koppla till vad de tidigare sagt, vilket gjorde att vi trots allt fick svar på våra frågor. Eftersom att vi är nya på att intervjua professionellt så var det svårt att förutse vilka frågor som skulle komma att bli användbara vid intervjutillfällena, vi valde därför att stundvis avvika från intervjuformuläret och ställa följdfrågor som kändes relevanta för sammanhanget.

4.6 Etik

Enligt Vetenskapsrådet (2011) anses den typ av observation som vi genomfört som en öppen observationsstudie som innebär att deltagarna är medvetna om att studien pågår. För att utföra en videoobservation i en förskola behöver man få tillstånd från vårdnadshavare, pedagoger samt barn. Björklund (2010) anser att den etik som vanligtvis beaktas inom förskolan är att deltagarna ger sitt godkännande till att delta i studien samt att bli filmade. I enighet med Björklund (2010) samt Göteborgs Universitets riktlinjer för forskningsstudier valde vi således att delge vårdnadshavare och pedagoger forskningens syfte samt vårt tillståndsbrev (8.4) för samtycke av deltagande i studien.

I enighet med Vetenskapsrådets (2011) riktlinjer för forskningsstudier har alla medverkande i vår studie informerats om att de har anonymitet och att de enskilda individernas identitet inte är intressant för syftet. Vetenskapsrådet (2011) menar att anonymitet i en studie kan vara avgörande om den ska godkännas. Det innebär att deltagare ska garanteras att inte få sin identitet röjd i studiens innehåll. Vetenskapsrådet (2011) menar också att i vissa studier är identiteten inte heller intressant eller relevant. Vi har därför valt att varken använda namn på barn, förskollärare eller verksamheter. Vi har även redogjort för vilka åtgärder som utförts för att förhindra att personuppgifter sprids, det vill säga att vi krypterat materialet i form av transkribering med fingerade namn på de deltagande varpå vi efter bearbetning raderat det inspelade materialet.

Alla tillfrågade har godkänt sin medverkan vilket är vanligt då de blir informerade om varför och för vem forskningen är angelägen. Vetenskapsrådet (2011) beskriver tydligt hur det etiska förhållningssättet bör fortgå under hela forskningsarbetet, de syftar på att det är viktigt att tänka på detta *innan* genomförandet, *under* genomförandet och *efter* genomförandet. Det innebär att man innan studien utförs ger information om dess syfte och hur den kommer att gå tillväga samt får ett godkännande från deltagarna och berörda parter. I vårt tillståndsbrev berättade vi även att deltagarna när som helst får lov att avbryta sin medverkan utan ifrågasättande eller påföljande konsekvenser och uppmanade vårdnadshavarna att kontakta oss angående eventuella frågor kring studien. Det var en förälder som kontaktade oss och önskade ytterligare information kring studiens syfte och genomförande. Slutligen är det viktigt hur forskningsmaterialet blir publicerat, liksom att det inte används i exempelvis undervisningssyfte utan sammanställs till en avhandling, detta är något vi underrättat vårdnadshavarna samt pedagogerna om (Vetenskapsrådet, 2011).

5 Resultatredovisning

Under denna rubrik kommer vi att redogöra för vilka drag av pedagogiska atmosfärer som vi har identifierat vid observation av högläsning i förskola och förskoleklass med utdrag från våra transkriberingar. Därefter följer vår redovisning av vilket syfte pedagoger har med just högläsning i sina verksamheter och analysen stöds även av utdrag ur deras intervjuer. Vi har valt att genomgående förkorta pedagogen med ”Ped” och barnen har vi benämnt med de första två bokstäverna i deras fingerade namn.

5.1 Pedagogisk atmosfär vid högläsning

Den atmosfär som finns i ett rum är viktig för den pedagogiska verksamheten eftersom ett bra klimat betraktas som en förutsättning för bra arbetsmiljö. Atmosfär är ett komplext begrepp och kan förstås på olika sätt, vår tolkning bygger på Johanssons (2011) sätt att beskriva de olika pedagogiska atmosfärerna.

I samtliga av de fem observationer, som vi har utfört vid högläsningstillfällena, går det att urskilja delar från alla de pedagogiska atmosfärerna som vi beskriver i avsnitt 5.1.1 till 5.1.3. Varje högläsningstillfälle har dock en atmosfär som är mer framträdande men med inslag av de två andra atmosfärerna. Vi har granskat det transkriberade materialet från samtliga observationer och markerat de olika atmosfärerna med olika färger för att på så sätt få fram ledtrådar genom vilka vi kunnat identifiera den atmosfär som är mest förekommande under en viss observation. Här nedan presenteras delar av det resultatet, ur vilket vi har kunnat urskilja de pedagogiska atmosfärerna.

5.1.1 Samspelande atmosfär

I en samspelande atmosfär finns en önskan om ett ömsesidigt möte där acceptans, stötning och närvaro är avgörande. För att nå ett ömsesidigt möte med barn är det viktigt med glädje och full närvaro både psykiskt och fysiskt genom delaktighet och ögonkontakt (Johansson, 2011). Ett exempel på detta samspel vid högläsning har vi uppmärksammat i materialet, nedan följer ett utdrag ur observationen från Förskola 2:

Ped - Har du sett? KRASCH, så rasa hela tornet och vad hände med katten då?
SV - Deen... (tittar upp i taket).
GR - Fick hoppa!
SV - (hop)...paa (avlsutar ordet tillsammans med GR).
Ped - Tror ni katten är glad när den fick hoppa så eller?
SV & BL - Nääeee...
Ped - Vad gör den för nånting då?
SV - Blädd. (tittar på ped).
BL - Bl-rädd-
Ped - Den blev faktiskt lite rädd, det kan ni tänka er själva, stå högst upp på ett torn och så rasar tornet och så ramlar man (visar med handen högt som sedan faller ned).
(utdrag nr. 1, Förskola 2)

Här kan man se hur pedagogen följer med i barnens tankar och vad de försöker säga, hon lyssnar noga och visar med inlevelse vad som händer i boken. Då hon läser ställer hon frågor till barnen om innehållet som de alla får svara på.

Andra tydliga exempel på den samspelande atmosfären som vi uppmärksammat är exempelvis då barn väljer att avbryta och berätta om egna associationer utifrån vad de läser vid högläsningssituationen. Till exempel på Förskola 1 då de läste om hamburgare och ett barn berättade om att hon fått en liten godishamburgare. De andra barnen kände även de till

den typen av godis och pedagogen uppmärksammade deras intresse för godis och deltog i barnens samtal. I Förskoleklass 3 handlade boken om en cirkushund varpå ett barn berättade att hon gärna ville ha både en hund och en katt vilket pedagogen svarade obekymrat på trots att barnet avbrutit högläsningen. Att pedagoger på det här viset bejakar barns engagemang och berättande av den här typen tyder på en förståelse för barns behov av att få vara delaktiga och delge sina tankar. I en samspelande atmosfär är pedagogen lyhörd för barns invändningar och lever sig in i barns livsvärldar. I flera av observationerna har vi även kunnat urskilja hur pedagogen under högläsningen dramatiskt förtydligat med både röstläge och mimik. Det kan ha varit genom att viska då det sker något spännande, se förvånad eller rädd ut om karaktärerna i boken upplever någonting obehagligt. På Förskola 1 valde pedagogen att vid upprepade tillfällen visa på fingrarna hur många saker som radades upp i berättelsen samt att låtsas äta en hamburgare eller skala potatis.

I utdraget nedan från Förskola 2 ser vi ett lugn för att gränser överträds vilket är typiskt för en samspelande atmosfär.

Ped - Schh... säger Simons mamma, du måste leka lite tystare, vi har ju en liten bebis här (viskar).

(BL står upp på sin plats i soffan och studsar lätt medan han tittar på bilden i boken som ped håller upp).

BL - Bäääbis! (skrattar och studsar lite extra).

Ped - Nää, va? Bebis? Det var ju farligt för katten och så kommer mamma och pratar om en bebis?

(BL sätter sig ner igen i soffan).

BL - En bäääbis?

Ped - Va? (håller sig fundersamt för munnen och tittar på barnen).

Ped - Dom var ju rädda nyss, katten kunde ju slagit ihjäl sig!

BL - Äh, hehe nääeee...

Ped - Ha? Prata om bebis när det är så farligt!

(utdrag nr. 2, Förskola 2)

I utdraget ovan ur observationen från Förskola 2 står ett av barnen och studsar i soffan medan pedagogen läser. Pedagogen gör ingenting för att tillrättavisa barnet eller på något sätt försöka ändra dess beteende vilket visar på att pedagogen känner ett lugn när gränser överträds. Johansson (2011) menar att det som är talande för en samspelande atmosfär är lyhördhet för barnet, närvaro i dess livsvärld samt ett lugn inför att gränser överträds. Vid två andra verksamheter skedde detta också då ett barn ena gången ställde sig upp för att gå fram för att titta på bilden i boken och satte sig sedan ned då han hade fått titta, utan att pedagogen invände. Andra tillfället var då ett barn gled ned från soffan på golvet och hittade sedan själv sin plats tillbaka i soffan.

5.1.2 Instabil atmosfär

Det vanligaste tecknet på den instabila atmosfären i observationerna var då pedagogen inte återkopplar när barn svarar på pedagogens fråga. Det kunde vara att pedagogen ställde en fråga om någonting i handlingen och ett barn svarade men istället för att ge någon typ av respons på det barnet sagt så fortsatte pedagogen att läsa. Den instabila atmosfären präglas av motsägelser, vilket synliggjordes vid flera tillfällen då läraren hade berättat att om man vill säga något så räcker man upp handen. Ändå gavs ordet ofta till barn som inte räckte upp handen i syfte att behålla ordningen och dra fokus till sig från de barn som pillade med något.

I Förskoleklass 1 kunde vi urskilja en instabil atmosfär, som präglas av en vänlig distans från pedagogen. Pedagogen var vid högläsningstillfället ensam med en barngrupp om 24 barn. Den instabila atmosfären uppstår ofta då pedagogen är stressad, vilket pedagogen i fråga berättade att hon var. Hon menade att barngruppen var för stor och att hon därför tydligt hade

berättat för barnen innan observationen att de "skulle sköta sig". I observationsmaterialet syns ett mönster av att pedagogen i Förskoleklass 1 ställer frågor kring handlingen av boken men lyssnar sällan till barnens svar. De svar hon oftast ger består av ett medhållande "mm" eller "ah, precis", sällan ställs följdfrågor och ingen närmare bekräftelse ges på det barnen berättar. Nedan följer ett exempel från Förskoleklass 1 där ett barn blir förbisett:

Ped. - Något mer förslag? OL?

OL. - Det är en bilverkstad eftersom de e en fålg. (OL går fram till bilden och pekar i hörnet).

Ped. - Ja, är det någon, jag vet att det faktiskt är där. Vad heter det? (Ped pekar upp i hörnet på bilden där OL pekat och tittar på de andra barnen. OL går tillbaka till sin plats och står en stund och tittar på bilden. Sätter sig sedan).

(Sju barn räcker upp handen).

IA. - Oohh! (Flämtar till och räcker upp handen).

Ped. - Nån som vet vad det heter, LE? (LE sitter och pillar med något, räcker inte upp handen).

LE. - Men jag räckte inte upp...

Ped. - Men du vet ju vad det heter som sitter på däck. (Ped pekar upp i hörnet på bilden igen).

LE. - Fålgar.

Ped. - Fålgar heter det. (Ped pekar menande bort mot LE).

LE. - Jag såg inte. (mumlar).

Ped. - Precis.

(utdrag nr. 3, Förskoleklass 1)

Här svarar OL på varför det är en bilverkstad som berättelsen handlar om genom att berätta att det finns en fålg i ena hörnet av bilden. Pedagogen svarar "ja" men OL får ingen vidare bekräftelse utan går tillbaka och ställer sig på sin plats och tittar på pedagogen. Pedagogen frågar istället resten av barngruppen vad objektet på bilden heter trots att OL redan berättat att det är en fålg. Han sätter sig på sin plats igen. Barnet verkar fundersam då pedagogen fortsätter att fråga andra barn om vad objektet heter. Hon ger sedan ordet till ett barn som inte räcker upp handen trots att sju andra barn räcker upp handen. Detta går att tolka som att hon gör det för att påkalla uppmärksamhet från det barn som inte räckte upp handen utan satt och pillade med någonting annat. Barn i en instabil atmosfär får oftast pedagogens uppmärksamhet vid tillrättavisningar. Pedagogen i Förskoleklass 1 försöker ändra LEs beteende genom att ge honom ordet så att han ska följa med i handlingen istället för att ägna sig åt annat. Pedagogen har ett tillämpat lugn, vilket är karaktäristiskt för den instabila atmosfären. Hon ger ordet till barnet som inte sköter sig, vilket kan ses som en uppmaning att barnet aktivt bör delta i den gemensamma aktiviteten. Då LE svarar att det är en fålg och invänder att han faktiskt inte räckte upp handen svarar pedagogen endast "precis" om att det är en fålg. Situationen fortsätter med nedanstående:

Ped. - Å AL. (Tittar på AL som sitter precis framför henne. AL mumlar.)

(Två barn räcker upp handen).

(Ped tittar på bilden på tavlan).

Ped. - Mm, vi ska se! Jag fortsätter, jag börjar läsa.

(utdrag nr. 4, Förskoleklass 1)

Ovan går att se hur pedagogen uppträder aningen forcerat då hon inte ägnar mycket, om ens någon, eftertanke till det barnen säger. Hon svarar endast kort jakande och säger sedan att hon ska fortsätta läsa vilket visar på att hon har en vänlig distans gentemot barnen. Ett modeord från engelskan som, enligt oss författare, passar bra under beskrivningen av den instabila atmosfären är "passiv aggressiv", vilket översatt till svenska betyder passiv aggressivitet. Vi menar att pedagoger som arbetar i en instabil atmosfär ofta uppträder vänligt men distanserat,

som för att dölja underliggande stress eller irritation. I följande utdrag från observationsmaterialet från Förskoleklass 1 går denna typ av kommunikation och agerande att utläsa då pedagogen tittar menande på ett specifikt barn men talar som att det vore till alla barn. Hon har en vänlig ton men underliggande är hon kylig i sitt påpekande.

(Ett barn pillar med sina strumpor som det tagit av sig).

Ped - Det är jättebra om ni behåller strumporna på så (ped tittar på barnets fötter som tagit av sig strumporna).

(utdrag nr. 5, Förskoleklass 1)

Det kan dock även finnas inslag av den samspelande atmosfären i den instabila atmosfären, nedanstående utdrag är från Förskoleklass 1 som annars var präglad av en instabil atmosfär.

Ped - Kan man äta kanelbullar hela dagarna varje dag? (pekar ut mot barnen).

Barnen i kör - Nääe...

Ped - Ha?

(barnen pratar samtidigt)

Ett barn - Man kanske spyr.

Ped - Ja man gör nog det tillslut (nickar med spelad besvärad min).

IA - Och tillslut tröttnar man.

Ped - Det kanske är, jo! (pekar mot ett barn) Hörde ni vad IA sa?

Barn svarar - Aa.

Ped - Det kanske är kul första dan, andra dan, tredje dan (visar antal med fingrarna) men fjärde dan kanske det inte är så kul att äta kanelbullar...

TO avbryter - Nä för om man bjuder, om nån bjuder på kanelbullar då kanske den inte vill ha det för den har ätit så många.

(utdrag nr. 6, Förskoleklass 1)

I detta utdrag från observationen kan vi utläsa ett mer samspelande möte mellan pedagog och barn eftersom att de samsas om ordet och bekräftar vad den andre säger. Barnen tillåts att prata rakt ut och pedagogen bekräftar det de säger. Pedagogen upprepar även ett barns kommentar och belyser de andra barnen om denna. De diskuterar ett fenomen ihop där alla parter är välkomna att delta i samtalsämnet i en jämlik och glädjefylld stund.

5.1.3 Kontrollerande atmosfär

Vi kunde se inslag av den kontrollerande atmosfären i samtliga av våra observationer, dock mer genomgående i två av observationerna. Exempel på det är då läraren tillrättavisar barn genom blickar eller tillsägelser där barn inte får möjlighet att invända med sin åsikt. Ett annat inslag av den kontrollerande atmosfären som vi har sett har varit då pedagogen exempelvis lägger en hand på barnet som sitter bredvid. Detta då barnet ställer sig på knä för att se bilderna i boken trots att pedagogen sagt att de ska föreställa sig egna bilder. Andra vanliga inslag har varit då pedagogen strängt hyschar barn som pratar utan att ha fått ordet. Exempel på detta är följande tillrättavisningar som vi såg i observationen från Förskoleklass 2.

Ped - Shh... nu pratar ni samtidigt.

Ped - AK, du sitter och leker nu (skakar på huvudet).

Ped - Shh, nu vill jag höra vad T...

Ped - Mm, fast nu pratar vi om boken (tittar runt i barngruppen, pekar på ett barn)

Ped - Hade du nånting om boken EB?

(utdrag nr. 7, Förskoleklass 2)

I Förskoleklass 2 var det en ensam pedagog med 21 stycken barn. Det fanns inslag av den atmosfär som Johansson (2011) benämner som en kontrollerande atmosfär, den präglas av en negativ stämning som kan uppfattas hotfull och många gånger vara missgynnande för barns

lärande. Det innebär dock inte att hela verksamheten eller högläsningstillfället präglas av en kontrollerande atmosfär (Johansson, 2011).

Ped - (höjer rösten) Nu får ni lägga er eller sätta er på ett sätt som gör att... MEN! På ett sätt som gör att ni är stilla och tysta. Välj själva.

(Ett barn petar på sin tröja vilket ped. tittar på).

Ped - (benämner barnet vid namn och ger honom en blick).

(utdrag nr. 8, Förskoleklass 2)

Pedagogen försöker här kontrollera vad som sker samt var barnen befinner sig på ett uppmanande sätt utan en samspelande kommunikation med barnen vilket är typiskt för en kontrollerande atmosfär.

Ped - Nu får man gärna (höjer rösten) berätta nånting. Vad behöver man göra om man vill säga nånting? (fortfarande ett sorl i klassrummet, fyra barn räcker upp handen)

(Ped uppmanar ett barn att sätta sig upp).

Ped - AK.

AK - Man ska räcka upp handen.

Ped - Ah precis... Ville du säga någonting?

AK - Att... Nae (skakar på huvudet).

Ped - Nae.

Ped - BE, vad ville du säga?

BE - Inget...

Ped - Du satt ju å vifta med handen.

(utdrag nr. 9, Förskoleklass 2)

I en kontrollerande atmosfär, likt ovan, är det pedagogen som har makten och lite utrymme ges till barns delaktighet i vad som sker runt dem. Makten utövas på ett sätt som kan verka hindrande för barns lärande och de kan känna sig missförstådda eller förbisedda i sina intentioner menar Johansson (2011). Vårt att nämna är att pedagoger tillfälligt kan falla in i en kontrollerande atmosfär i stunder av hög arbetsbelastning, då de inte anser sig mäkta med sitt pedagogiska ansvar.

I nästa del av resultatet kommer vi att gå ifrån de pedagogiska atmosfärerna och i stället fokusera på vad pedagogerna har för syfte med högläsning.

5.2 Pedagogers syfte med högläsning

De förskollärare som vi intervjuade uppgav i stort sett liknande syften med sin högläsning. Att använda böcker för att belysa och bearbeta teman var genomgående för alla verksamheter vi besökte, till exempel läste de och arbetade med temaböcker om hösten och rymden. Det var även populärt att ta hjälp av samt använda sig av litteratur för att belysa olika aktuella dilemman. En förskollärare uttryckte att "allt finns i böcker" och syftade delvis på att man kan lära sig om andra ämnen genom högläsning. Exempelvis finns det matematik, färger, djur, naturkunskap, teknik och så vidare. Det var även en förskollärare som uttryckte en önskan om att använda sig mer av böcker för att mer aktivt utveckla kunskaper i andra ämnen. Minnesträning och att låta barn reflektera kring innehållet i böcker var också genomgående i verksamheterna som vi besökte. I Förskoleklass 1 arbetade de aktivt med minnesträning där barn i början av högläsningen fick återberätta tidigare handling och försöka minnas namn på karaktärerna i boken. De allra flesta arbetade även med att pausa i boken och fråga barnen "vad tror ni händer sen?".

Utifrån intervjuerna med de fem förskollärarna som vi besökt så har vi sammanställt följande lista kring vad vi kunde urskilja att deras syften med högläsning är:

- Vila
- Intresse för böcker
- Fantasi och skapa egna inre bilder
- Reflektera och minnesträning
- Temaarbete
- Konflikthantering och problemlösning
- Ämneskunskap
- Literacy (ljud, toner, flöde, mimik, rytmer, språkutveckling)

5.2.1 Vila

I alla verksamheter kunde vi utläsa att högläsning skedde i en form av vila. Pedagogernas syfte var dels att samla barnen och dels ge möjlighet till en lugn stund mitt på dagen. En pedagog uttryckte tydligt att barn är i behov av vila en stund på dagen och att anledningen till att de valt att läsa är för att alla barn ska få tillgång till minst ett lästillfälle per dag. Hon syftar på att vissa barn kommer senare eller går tidigare på dagen, men vid vilan är alla barn där. I fyra av verksamheterna var det tydligt att barn fick välja om de ville sitta eller ligga ned under högläsningen, att det var en vila. Dock är det inte enbart vid vilan som pedagoger i regel läser med barn. Vanligast var det i förskolorna vi besökte att det kunde ske flera gånger per dag, vid olika tidpunkter.

Man ska kunna luta huvudet och slappna av. Ibland blir det lite trångt och då brukar vi kunna lägga fram en madrass på golvet, så är det nån som vill ligga så får dom göra det. (utdrag nr. 10, Förskola 1)

Vi uppmanar dom gärna att ta det lugnt vid högläsningen, då får dom ligga ner i samlingen, det får dom inte annars. (utdrag nr. 11, Förskoleklass 2)

Dom ska kunna ligga ner om dom vill, så vi har inte nått att dom måste sitta och lyssna aktivt, utan vill man ligga så ska man kunna göra det och då är det ju många barn kring en matta så att alla ska få plats och ha liksom benen... benen behöver inte vara inne på mattan utan de kan vara utrymmesmässigt då som vi alla kan få lugnt. (utdrag nr. 12, Förskoleklass 3)

Det blir att man är på golvet. Dom får ligga ner om dom ligger till ro och är stilla, för börjar dom röra på sig så låter det och det prasslar och så är det ingen som hör någonting. (utdrag nr. 13, Förskoleklass 1)

Väldigt mycket läsning sker ju vid uppevilan eller vid vilan. (utdrag nr. 14, Förskola 2)

Vila får ofta en negativ klang i utbildningssammanhang, men att tänka på är att när en bok läses skapar det olika typer av möjligheter för lärande. Förskollärarna som vi intervjuade beskrev att de väljer att läsa en bok vid vilan för att alla barn ska få chans till minst ett lästillfälle per dag i verksamheten. De flesta valde även bok i utbildningssyfte, där exempelvis Förskoleklass 1 aktivt valde att skapa ett boksamtal kring en bok som heter "Lyckostjärnan" och är framtagen som ett läromedel för förskoleklass. Förskola 2 valde bok utefter barnens tidigare erfarenheter där pedagogen var medveten om att barnen läst boken innan vilket hon anser är grunden för att bra boksamtal ska kunna genomföras. Förskola 1 och Förskoleklass 3 gav barnen förslag på alternativa böcker, där de tillsammans röstade för att bestämma vilken bok som skulle läsas. Vi kan inte utläsa ett precist syfte med varför barnen involverades i bokvalet, vi kan dock anta att metoden för bokvalet vilar på demokratiska grunder, samt en inbjudan till barns delaktighet redan från start av högläsningen.

5.2.2 Problemlösning och konflikthantering

Två förskolor berättade att de arbetar aktivt med böckerna om Snick och Snack som berör värdegrunden. Snick och Snack är en saga som bygger och stärker relationer, empati och kunskaper. En förskollärare säger såhär:

Det var lättare när dom lekte sen och så började dom “du får inte vara med”, “hur skulle Snick och Snack ha gjort? (utdrag nr. 15, Förskola 1)

I dessa två förskoleverksamheter har de tagit hjälp av problemen som uppstår i litteraturen för att hjälpa barnen med konflikthantering och problemlösning i den dagliga verksamheten. Förskolläraren i Förskola 1 beskriver att det blir lättare för barn rent konkret att tänka tillbaka “hur gjorde de?” och relatera till litteraturen. Förskola 2 har även de jobbat med just hur man uppför sig mot varandra med hjälp av “Snick och Snack”-böckerna. Hon beskriver samtidigt att de jobbar med känslor utifrån samma litteratur.

Då pratar vi mycket känslor och då lägger jag fram kort med olika ansikten på, och så läser jag, stannar upp och frågar “oj hur känns det för Snack?” eller för Raffe Räv... Och då tycker jag att det är så fint för dom plockar olika kort, nån kanske tycker den är rädd och nån tycker den är förvånad. (utdrag nr. 16, Förskola 2)

I Förskola 2 arbetar de aktivt med känslouttryck och reflekterar kring karaktärernas känslor, samt återkopplar till barnen “när brukar ni vara rädda?” och liknande frågor.

Förskoleklasserna använde sig inte av Snick och Snack men det var påtagligt att böcker fanns till hands för att återkoppla till konflikter och belysa dilemman.

Vi använder barnlitteratur mycket för igenkänning, om olika dilemman. Säg att man har en grupp med mycket konflikter, någon eller några som känner sig utanför, så är böcker jättebra att använda för det blir inte personligt, man pratar inte om den personen som känner sig utanför. (utdrag nr. 17, Förskoleklass 2)

Idag behövs den här boken, eller att man har ett syfte med den. Vi har läst Pricken för den handlar om värdegrunden. Flest möjligheter med barnlitteratur ser jag som sagt för att diskutera värdegrund, empati, EQ över huvud taget, att man sätter sig in i andras situation... (utdrag nr. 18, Förskoleklass 3)

Som lärarna i Förskoleklass 2 & 3 påpekar så ses potentialen i att diskutera värdegrundsfrågor och empati utifrån litteratur med en barngrupp. Ur ett sociokulturellt perspektiv kan barngruppens diskussioner och reflektioner skapa ett kollektivt lärande, där både barn lär barn samt vuxna lär barn. Samtal vid högläsning gynnar barns reflektion kring andra individers levnadsvillkor och faktorer som rör samhället (Doverborg et al., 2012). Det innebär alltså att högläsning med barn skapar möjligheter att samtala kring etiska dilemman där barn själva får ta ställning och komma till uttryck vilket hjälper dem att senare hantera konflikter i deras vardag. Larsson (2016) skriver i tidningen Förskolan att böcker kan användas för att få igång samtal om svåra frågor och om viktiga ämnen. Hon skriver att det är lättare att diskutera konflikter som händer i litteratur än konflikter som direkt berör barnen själva. Vilket är liknande som förskollärarna vi intervjuat gav uttryck för.

5.2.3 Literacy

Barns möte med litteratur ger många möjligheter till lärande. Pedagogerna som vi har intervjuat har berättat vad de anser att högläsning skapar för möjligheter till lärande. Det är svårt att sätta ord på hur mycket det ger barn vid dessa tillfällen av högläsning. För utbildade

förskollärare är det en självklarhet att högläsning ger stora möjligheter till lärande men det är svårare att urskilja vad barn egentligen får med sig. Chambers (2011) anser att det är nödvändigt att läsa högt för barn för att de själva ska kunna bli läsare. Han menar att varje gång vi får en bok läst för oss så får vi mer kunskap kring hur en berättelse är uppbyggd och vad man kan förvänta sig av boken.

Man kan ju prata ännu mer om bilden, dom ska få fundera lite kring vad det handlar om och sen ska man stanna upp ännu mer än vad jag gjorde egentligen och gå in på svåra ord.
(utdrag nr. 19, Förskoleklass 1)

Att få dom intresserade av böcker och bokstäver och tänka själva, också att vilja.
(utdrag nr. 20, Förskoleklass 1)

Jönsson (2007) beskriver begreppet "läsargemenskap" vilket syftar på att barn har chans till att ställa frågor gällande text och bild. Hon menar att när barn får vara aktiva i bokläsning så skapar det kunskaper om livet och om samhället. Utöver kopplingar till egna erfarenheter så lär sig barn mycket om språket, däribland att berättelsen har en början och ett slut, hur språket låter och olika tonlägen (Jönsson, 2007).

Två förskollärare har uttryckt följande:

En jättemöjlighet för barnen att få ett större ordförråd. (utdrag nr. 21, Förskoleklass 3)

Just för att dom ska få flödet, att dom ska få med liksom, hur går tonerna när man läser? Att man försöker härma det uttrycket som den personen har som man läser om.
(utdrag nr. 22, Förskoleklass 2)

Precis som Chambers (2011) skriver så anser förskollärarna ovan att högläsning för barn är av stor vikt då de behandlar nya och svåra ord samt lär sig känna igen olika toner. I Förskoleklass 2 lästes det en rimbok. Läraren började med att läsa ett stycke och frågade sedan barnen hur boken var uppbyggd, om de kunde märka att den var skriven på ett speciellt sätt vilket barnen svarade att de hade uppfattat. Genom att läsa en rimbok tränas barn i att lyssna till det speciella sättet i att läsa rim, barnen i denna barngrupp var redan tidigare bekanta med rimmets konst. Här nedan uppmärksammar pedagogen i Förskoleklass 2 vikten av att man läser för barn i syftet att de lär sig språkets melodi:

Jag tycker det är jätteviktigt att läsa för barn, asså dels för att dom ska få språkmelodin. Oftast slutar man ju läsa för barn när dom lär sig läsa själva.
(utdrag nr. 23, Förskoleklass 2)

I Förskoleklass 2 menar pedagogen att även barn som kan läsa själva får träning av erfarna läsare i hur man bör använda rösten och skapa satsmelodier. Hon menar även att inlevelsen i läsningen är av stor vikt, inte minst för att de ska behålla intresset för boken. Att barn får lyssna till en bok som läses med inlevelse skapar ett intresse för fortsatt egen läsning. Detta gör att det inte är ovanligt att barn som ännu inte börjat läsa själva kan sitta och "högläsa" bilderna i en bok med inlevelse.

5.2.3.1 Skapa inre bilder och fantasi

Genom intervjuerna med förskollärarna kunde vi utläsa ett tydligt syfte i att låta barnen använda sin fantasi. Alla förskollärare ansåg att det är viktigt att låta barn träna på att skapa inre bilder. Vissa berättade att de undviker att visa bilderna i boken för att barn ska träna på att skapa inre bilder, medan andra stoppar i läsningen för att fråga "vad tror ni händer?".

Men nu får ni liksom tänka era bilder, vad som händer i boken.
(utdrag nr. 24, Förskoleklass 2)

När dom är yngre så är det ju inte så lätt att skapa sig bilder i huvudet innan man fått läst mycket för sig, så ofta behöver dom se bilderna i boken. Jag försöker att inte göra det så mycket för dom vill väldigt gärna, dom är vana vid det och då är det svårt att hitta dom här inre bilderna. (utdrag nr. 25, Förskoleklass 3)

Barn tar hjälp av bilderna när de börjar läsa eftersom de använder bilderna för att skapa mening i den lästa texten. Det är vanligt idag att lärare uppmanar barn att koncentrera sig på texten och avstå från att titta på bilderna (Fast, 2008). När barn får se bilder i en bok får de en uppfattning om hur karaktärerna ser ut, var de befinner sig och vad de gör.

En förskollärare som vi besökte beskrev att hon jobbar en del med kapitelböcker för att barn ska få lyssna och skapa egna inre bilder, hon säger:

Jag tycker som sagt att det är än viktigare att läsa idag än förr i tiden på grund av att barnen behöver få tänka lite själva och göra egna bilder så att säga. Inte bara böcker med bilder i, utan kapitelböcker vill jag slå ett slag för. Det tycker jag är jätteviktigt.
(utdrag nr. 26, Förskola 2)

Hon återkommer ofta till att barn idag blir matade med så mycket färdiga bilder i både böcker, spel och film. Hon sa:

Det är en övningssak att kunna lyssna, alltså det behöver barn idag. Dom blir matade med så mycket färdiga bilder så jag tänker att ibland så behövs det lite fantasi.
(utdrag nr. 27, Förskola 2)

Just dom här barnen är ganska vana att höra saga utan att se bild. Jag tror att man behöver träna på det. (utdrag nr. 28, Förskola 1)

Förskollärarna här ovan säger att det är en övningssak att bara kunna lyssna. Läraren i Förskola 2 förklarade för oss att i början av en termin läser hon vanligtvis bilderböcker men att hon på höstterminen försöker att introducera en kapitelbok där barnen ska träna på att lyssna på innehållet utan bilder. Hon förklarade även att det beror på barngruppen och hur vana de är vid högläsning för att det ska fungera. Hon pratar också om att barn i dagens samhälle redan får så mycket färdiga bilder till sig, därför tycker hon att det är viktigt att barn får framkalla egna inre bilder.

6 Diskussion

I kommande avsnitt har vi sammanfattat de mest betydande resultaten för vår studie, där vi även problematiserar och tolkar resultaten. Vi har valt att dela upp diskussionsavsnittet i två delar där vi redogör för var frågeställning för sig.

6.1 Pedagogers syfte med högläsning

I kommande text kommer vi att diskutera de mest framträdande resultaten, där fokus är de fem intervjuerna som genomfördes med förskollärare.

Alla pedagoger var överens om att den huvudsakliga högläsningen skedde vid vila i förskola och förskoleklass, vilket beskrivs mer i avsnitt 5.2.1. Det är ett vanligt uttryck i förskola och förskoleklass att man har "läsvila", vilket då inte syftar på ett lärandetillfälle utan är till för att barn ska få en lugn stund mitt på dagen. Pedagogerna i studien har dock inte uttalat sig om att läsvilan inte skulle vara ett lärandetillfälle utan vi menar att vila ofta kan ha en negativ klang och inte alltid tas tillvara som ett lärandetillfälle. Förskollärarna som deltog i denna studie menade att barn behöver en form av vila varje dag, vilket är svårt att argumentera emot. De yngsta barnen i en förskoleverksamhet brukar i regel sova en stund vid lunchtid, där de äldre istället har en uppevila. Dock kan man reflektera kring om vila är en gammal rutin som sällan ifrågasätts eller om barn faktiskt är i behov av nedvarvning någon gång under dagen. Vi har i skrivande stund inte någon forskning att luta oss mot, om barn behöver vila eller om det är en gammal tradition som håller i sig. Visserligen framgår det i Lpfö98 (Skolverket, 2016) att barn ska erbjudas en eventuell vila som motsvarar behoven för deras ålder i förhållande till hur länge de vistas i verksamheten under dagen. Vi kan uppleva att de flesta barn blir trötta efter maten, alternativt efter lunchrasten, och behöver en stund att samla sig och koppla av.

I avsnittet om Literacy (se 5.2.3.) nämner vi att det kan vara svårt för pedagoger att uttrycka vilken typ av lärande som gynnas av högläsning, i relation till språkutveckling och läsinläring. Det var ingen av förskollärarna som konkret beskrev vilket stöd högläsning kan vara för barn då de senare själva börjar läsa. Det som förskollärarna nämnde angående språkutveckling var att barns ordförråd utökas med hjälp av högläsning samt att barn får med sig språkmelodin då de hör en erfaren läsares lästekniker.

Vi har reflekterat över hur det kom sig att förskollärarna inte angav läsinläring som ett syfte med högläsning i verksamheten. Möjligen var våra intervjufrågor formulerade så att förskollärarna inte såg en möjlighet att redogöra för barns läsinläring. Vi anser dock att det fanns utrymme för denna typ av svar eftersom förskollärarna uttalade andra syften med just högläsning. Det kan då istället bero på att pedagogerna anser att det är en självklarhet att högläsning är en ingång till barns egen läsinläring. Detta kan vi utläsa eftersom alla pedagoger i undersökningen säger att högläsning är bra för att skapa ett intresse kring litteratur hos barn, vilket tyder på att de ser ett lärandesyfte med just högläsning. En förskollärare uttryckte en önskan om att mer aktivt använda barnböcker i syfte att ge barn kunskaper inom andra ämnen, exempelvis naturkunskap och matematik. Vi menar att när förskollärare medvetet vill få barn intresserade av ett ämne så finns det i regel ett bakomliggande syfte, alltså ett intresse för att utveckla deras kunskaper och ge verktyg till att erövra ny information.

Ett annat syfte med högläsning som fyra av de tillfrågade förskollärarna uttryckte var att använda sig av litteratur för att uppmärksamma och diskutera olika problem och dilemman med barngruppen (se 5.2.2.). De syftar på att det blir lättare för barn att reflektera kring ett problem om de har distans till historien, när det inte är ett problem som de själva är inblandade i. Samtidigt menar en pedagog att man även kan återkoppla till ett problem från en bok när barn står mitt i en konflikt (se utdrag 15). Med hjälp av påhittade historier kan man alltså bearbeta olika svåra situationer som uppstår i barns vardag, samt skapa en medvetenhet

kring andras livsvärldar (Larsson, 2016). Det kan vara svårt för barn att tänka sig in i en kamrats upplevelse, exempelvis varför någon blir ledsen, men har man i barngruppen diskuterat en liknande situation i ett boksamtal kan det istället bli en tydligare bild för barn att återkoppla till. Det är då viktigt att man som pedagog är medveten om vilka situationer som brukar uppstå i barngruppen för att kunna skapa så bra och lärorika samtal som möjligt, dock även att man är lyhörd för barns problemområden så att det inte finns risk för någon form av kränkning.

I utdrag 17 säger en förskollärare att det är bra att använda sig av barnlitteratur för att belysa om någon exempelvis är utanför och syftar på att barnet inte ska känna sig utpekad. Det finns en risk att belysa utanförskap i en barngrupp där det förekommer. Det utsatta barnet kan då känna igen sig i situationen och bli illa till mods, även andra barn kan komma att tänka på just det barnet. Bli det då inte ett bra samtal och barngruppen inte tar lärdom kring den utsattes känslor kan det istället skapa ett större utanförskap. Å andra sidan är det en metod som kan fungera eftersom inget barn blir utpekad. I en förskoleklass arbetar de med boken *Pricken för att kunna diskutera utanförskap* och hur man ser på människor som är annorlunda. Istället för att det blir en motsatt effekt som ökar utanförskapet kan det leda till att barn får sig en tankeställare om det är en kamrat som de specifikt tänker på under högläsningen. Allt hänger egentligen mer eller mindre på hur man som förskollärare väljer att gå vidare med samtalet kring boken och ämnet, det är då viktigt att hjälpa barn att utveckla sin empatiska förmåga och förståelse för sina medmänniskor.

Högläsning i förskola och förskoleklass kan se ut på olika sätt, utifrån våra intervjuer framkom det att förskollärarna vanligtvis använder sig av bilderböcker och i vissa fall även kapitelböcker. Som nämnt tidigare så tar barn hjälp av bilder för att förstå sammanhang och för att kunna föreställa sig karaktären och platsen i bokens handling. Det är vanligt att barn kan återberätta bilderböcker, som om de läser, genom att minnas texten som är kopplad till bilderna i boken. Förskollärarna i vår studie undviker dock medvetet att visa bilder under högläsning med anledning till att de vill att barn ska träna på att föreställa sig mentala bilder utifrån bokens innehåll (se 5.2.3.1.). En förskollärare (se utdrag 27) tycker att barn redan får mycket färdiga bilder, både rörlig och tryckt bild. Hon menar att det är därför hon aktivt jobbar med att låta barnen själva fantisera ihop bilder. Samtidigt menar Dominkovic et al. (2006), se avsnitt 3.2.1., att barn är i stort behov av att se bilder, dels för att kunna föreställa sig något de har lite erfarenhet kring och dels för att bild och text samspekar med varandra, vilket gör att barn lättare kan förstå den lästa texten.

Förskolläraren från Förskola 2 berättar att de haft högläsning ur kapitelboken "Mio min Mio" där det knappt finns några bilder att tillgå. För att kapitelböcker ska fungera anser hon att barn behöver träning i att lyssna till en bok där bilderna sällan visas. Även en annan förskollärare anser att barn behöver träning och erfarenhet från högläsning för att kunna höra en bok och förstå den utan att få tillgång till böckernas bilder. Efter intervjun på Förskola 2 blev vi inspirerade att själva läsa kapitelböcker för förskolebarn då förskolläraren berättade mycket engagerat om hur mycket barngruppen hade uppskattat högläsningen. Barnen blev så pass intresserade att föräldrarna även fick börja läsa boken hemma. Mio min Mio blev ett samtalsämne som ofta uppkom i verksamheten och diskuterades vid barnens fria lek, men tyvärr upptäckte pedagogen att de inte lekte utifrån Mio min Mios handling i den utsträckningen som hon först trott. Vi anser att just detta exempel är ett gyllene tillfälle att utmana barns fantasi och kreativitet gällande fortsatt arbete kring högläsning. Det hade varit spännande att se hur barnen själva föreställde sig de olika sagofigurerna och även ge färdigt lekmaterial i form av mantlar eller liknande som en ingång för barnen att leka Mio min Mio.

6.2 Urskilja pedagogiska atmosfärer

I den här studiens andra del har vi utgått ifrån observationer från fem olika verksamheter samt intervjuer med förskollärarna som jobbar där. För att undersöka den pedagogiska atmosfären har vi främst analyserat det materialet som vi fick fram från observationerna. Innan utförandet av studien antog vi att varje observation skulle domineras av en specifik atmosfär med inslag av en annan, men det som framgick ur vårt insamlade material var att vid flera av högläsningssituationerna gick det att urskilja samtliga av de olika atmosfärerna. Vårt resultat tyder på att det är svårt att renodlat urskilja en specifik atmosfär vid varje högläsningstillfälle. Det kan bero på att det inte går att mäta med enheter eller dylikt utan grundas på vår tolkning samt den upplevelse som vi fick under själva observationstillfället. En annan anledning till att det inte gick att urskilja en specifik atmosfär är för att ett högläsningstillfälle består av så pass många olika delsituationer. Pedagog och barn interagerar med varandra och ett pendlande mellan olika atmosfärer äger rum.

Vi har reflekterat mycket kring Johanssons (2011) olika atmosfärer (se 3.4.1–3.4.3.) under studiens gång och har förstått atmosfärerna utifrån hur vi själva väljer att bemöta närstående, vilket även har hjälpt oss att urskilja dem. Det kan exemplifieras på följande sätt; Den kontrollerande atmosfären är då pedagoger bemöter barn på ett sätt som vi aldrig skulle göra mot någon som vi står nära. Att ryta till eller hyscha en nära vän är något som skulle anses direkt otrevligt och skapa en dålig stämning. Den instabila atmosfären skulle vara om vi väljer att inte svara på en väns berättelse om hur dagen varit trots att vi närvarar i samma rum utan istället ber denne om en tjänst eller liknande. Detta kan dock ske gentemot personer som står oss nära men personen skulle uppfatta oss som disträ eller stressad vilket även barn uppfattar hos pedagogen. Den samspelande atmosfären är således så som vi vill bemöta våra medmänniskor; med värme, närhet och hängivenhet i det den andre berättar.

Genom studien har vi granskat givna situationer inom förskolan med de pedagogiska atmosfärerna som analysredskap, vilket har medfört intressanta funderingar kring pedagogers förhållningssätt till barn. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) står det att barn ska ges möjlighet till delaktighet. Ur erfarenhet från studien har det blivit tydligt för oss hur viktigt det är som förskollärare att observera och granska sin egen roll för att synliggöra hur man interagerar med barn. Vad vi sett i observationen skiljer sig till viss del från det pedagogen har uttryckt i intervjun. Vi menar att pedagoger ofta har en bild om hur de vill arbeta i verksamheten vilken de förmedlar vid intervjun men att det sällan går till på det beskrivna sättet i praktiken. Detta är ingen brist hos de pedagoger som deltagit i studien utan är vanligt förekommande hos de flesta deltagare vid undersökningar. De vill ge en bild av hur de önskar att arbeta och även delvis tror sig arbeta, inte för att ljuga utan för att förmedla sin profession. Andra faktorer såsom exempelvis hög arbetsbelastning inom verksamheten kan rent av göra deras önskan om arbetssätt omöjlig i praktiken. Vi vill dock poängtera att den här typen av granskning av verksamhetens pedagogiska atmosfär kan vara nödvändig för att uppmärksamma vissa delar av verksamheten som står till hinder för barns lärande och/eller välbefinnande samt en god arbetsmiljö för pedagogerna.

Det vi har kunnat urskilja genom observationsmaterialet tillhörande den samspelande atmosfären var stunder i samtliga verksamheter där både barn och pedagog var delaktiga genom att samtala och reflektera över innehållet i boken vid högläsningen. I den samspelande atmosfären såg vi hur pedagogen levde sig in i sagostunden tillsammans med barnen. Inlevelse och ett delaktigt samtal kring boken ägde rum mellan barn och pedagog. Vi såg även tydligt i två verksamheter hur traditionella gränser överskreds i form av att barn studsade i soffan, ställde sig upp och avbröt läsningen med egna kommentarer vilket pedagogerna vid dessa tillfällen inte försökte kontrollera. Vår upplevelse var att atmosfären var inbjudande och munter men vi ställde oss även frågan om det är till alla barns fördel att ha högläsning under

dessa omständigheter. En positiv och kravlös miljö jämföras ofta med en jämlik och god lärandemiljö där utveckling sker i samspel med varandra. Pedagogerna och barnen verkade i dessa situationer trygga med varandra och utbyte av erfarenheter skedde på ett lustfyllt sätt. Alla barn har dock olika behov vilka är förskolans ansvar att försöka tillgodose (Skolverket, 2016). Vi kan tänka oss att vissa barn föredrar och trivs bättre i en miljö med tydliga gränssättningar. Då tänker vi på de barn som under högläsningen satt tysta och lyssnade trots att tumult och annan aktivitet pågick runt omkring men även på de barn som åstadkom rörelse och aktivitet. Kanske betedde de sig på detta vis på grund av koncentrationssvårigheter och hade med fördel kunnat vistas i en atmosfär med tydligare gränssättning. Det kan vara så att båda dessa barngrupper egentligen hade gagnats av en annan typ av högläsningssituation där pedagogerna sätter gränser för hur den ska gå till.

Vid den instabila atmosfären fanns ett pendlande mellan tillrättavisningar och en "låt gå"-inställning från pedagogens sida där barnen stundvis tillrättavisades vid oönskat beteende medan vid liknande tillfällen gav pedagogerna inget tillrättavisande, vilket var vanligt förekommande i tre av verksamheterna. Ett exempel på det är då barnen uppmanades att räkka upp handen om de ville säga någonting. Ibland när barnen bröt mot denna regel och pratade utan tillåtelse fick de en tillrättavisning av pedagogerna medan andra gånger svarade pedagogerna vänligt på det barnen sagt utan att de räckt upp handen. Vi kunde även se hur pedagogerna betedde sig, i likhet med passivt aggressivt vilket är då de har en underton av irritation men svarar ändå vänligt eller med ett leende trots att stämningen är kylig.

Den instabila atmosfären uppstår ofta då pedagogerna är stressade vilket framkom i intervjun med pedagogerna i Förskoleklass 1. Pedagogerna menade att barngruppen var för stor och att hon därför tydligt hade berättat för barnen innan observationen att de "skulle sköta sig". Att pedagogerna uttrycker sig på det här sättet anser vi tyder på att hon är stressad (se 5.1.2). Vi kan naturligtvis inte veta vad som stressar henne, personliga anledningar kan ligga till grund, men att barngruppen var stor som hon själv nämnde kan vara en faktor likväl att hon var ensam närvarande pedagog med barngruppen samt nervositet över att hon observerades.

I samma observation från Förskoleklass 1 såg vi även hur pedagogerna valde att ställa frågor till barn som inte skötte sig, för att bibehålla en ordning under högläsningen, istället för till de barn som satt tysta och räckte upp handen. Barn i en instabil atmosfär får ofta pedagogernas uppmärksamhet vid tillrättavisningar, detta skedde i utdrag 3 där pedagogerna gav ordet till ett barn som inte upplevdes sköta sig. Att göra på det viset bidrar till att barn som sitter tysta och uppför sig som pedagogerna önskar snarare bestraffas och riskerar att osynliggöras vilket påverkar deras möjlighet till delaktighet i verksamheten, därmed deras möjligheter för utveckling. Vi såg i observationerna att som konsekvens av att pedagogerna var motsägelsefulla och oförutsägbara blev barnen oroliga och deras behov av att testa gränser ökade vilket gav motsatt effekt av pedagogernas intentioner.

I observationsmaterialet kunde vi urskilja tendenser av en kontrollerande atmosfär i två av verksamheterna där läraren har makten och tydliga regler om uppförande råder. I dessa observationer var det vanligt att pedagogerna på ett bestämt sätt sa ifrån eller demonstrativt hyschade barnen. Det här förhållningssättet innebär att barnen har lite att säga till om och de är inte delaktiga i vad som sker inom verksamheten. Att barn får vara delaktiga är något förskolan ska jobba efter och bör framhålla i största mån. Vid en kontrollerande atmosfär kan stämningen vara hotfull men barn behöver trygghet och värme för att kunna utvecklas. I vissa stunder kan vi dock förstå att det kan vara nödvändigt med inslag av en kontrollerande atmosfär då man som pedagog har svårt att åstadkomma en lämplig kontext för ett specifikt lärandesyfte. Vi hade till en början delade åsikter om en kontrollerande atmosfär var nödvändig i en verksamhet, då en av oss ansåg att det är viktigt för barn med regler och struktur där det behövs en viss ordning och reda. Det som vi kom fram till var att det handlar om på vilket sätt man uttrycker sig och bemöter barn. Som vi uttryckte i inledningen till det

här avsnittet så handlar det alltså om hur vi bemöter våra medmänniskor och vilken människosyn vi har. Sällan finns det anledning att säga något på ett otrevligt sätt. Vår gemensamma åsikt är efter genomförandet av den här studien alltså att det sällan är nödvändigt att tillåta en kontrollerande atmosfär i verksamheten om det inte är så att det är en farlig situation som snabbt behöver brytas och då varar atmosfären en såpass kort stund. Den kontrollerande atmosfären bör alltså undvikas eftersom att den kan hindra barns lärande.

6.3 Slutsats

Barns erövrade kunskaper utifrån högläsning och boksamtal skapar möjligheter för deras framtida lärande i relation till socialt samspel, andra kulturer, literacy, samhällsfenomen och andra skolämnen. Det är svårt att klara sig i dagens samhälle utan betydande läs- och skrivkunskaper. Vi vill med denna studie uppmuntra läsaren till ett ökat intresse kring barnlitteraturens möjligheter samt förståelsen av högläsningens betydelse i förskola och förskoleklass. Med detta sagt önskar vi att pedagoger tar till vara på barnlitteraturens stora möjligheter inom deras verksamheter och har ett tydligt lärandesyfte för varje högläsningssituation. Vi anser även att det är av stor betydelse vilken pedagogisk atmosfär som präglar verksamheten för att lärande ska kunna ske i förskola och skola. Vi vill även med denna studie uppmuntra pedagoger att undersöka vilken typ av atmosfär och barnsyn som råder inom den egna verksamheten genom att videoobservera sitt eget arbete för att tydliggöra sitt arbetssätt på liknande vis som vi gjort i studien.

7 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson P. (2011). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne & P. Svensson (red.). (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.
- Andersson, P., & Wilhelmsson Ramshage, B. (2010). Texter som inte räknas? Om digitala läs- och skrivaktiviteter bland barn och unga. I M. Olson & G. Gustafsson. *Utbildning & Lärande. Education & Learning*. Tema: Nya textvärldar i vår tid. Vol (4). (s. 14–33). Skövde: Utbildning & lärande.
- Bae, B. (2009). Children's right to participate - challenges in everyday interactions. *European Early Childhood Research Journal*, 17(3), 391–406.
- Barton, D. (1994). *Literacy. An introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Bjar, L. (2010). Orden tar form - om barns uttalsutveckling. I L. Bjar & C. Liberg (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. (s. 101–124). Lund: Studentlitteratur.
- Björklund, C. (2010). *Att fånga komplexiteten i små barns lärande – en metodologisk reflektion*. Nordisk Barnehageforskning, 3 (1). 111–120.
- Bjørndal, C.R.P. (2010). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber AB.
- Burbuels, N. C., & Bruce, B. C. (2001). Theory and research on teaching as dialogue. I V, Richardson. (red.). *Handbook of research on teaching*. (s. 1102–1121). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Huddinge: Gilla böcker.
- Damber, U., Nilsson, J., & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Dominkovic, K., Eriksson, Y., & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- dos Santos, L. (2014). *Snick & Snack: vännerna i Kungaskogen går på utflykt*. Malmö: Ilka.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar - kommunikationens betydelse*. Stockholm: Liber.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbete och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fast, C. (2008). *Literacy - I familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedström, H. (2009). *L som i läsa, M som i metod: om läsinlärning i förskoleklass och skola*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

- Hundeide, K. (2010). Part II: A Child Perspective to the Care for Children in Practice. I D. Sommer, I. Pramling Samuelsson & K. Hundeide (red.). *Child Perspectives and Children's Perspectives in theory and Practice* (s. 83–138). London och New York: Springer Science Business Media B.V.
- Johansson, E. (2011). *Möten för lärande - Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Fritzes. Hämtas från: www.skolverket.se
- Jönsson, L. (2007). *Litteraturarbets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Lund: Lunds universitet.
- Larsson, E. (2016). Här tar de ingenting för givet. *Förskolan*, (nr.3), s. 24–27.
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö98. Reviderad 2016*. Hämtad från: www.skolverket.se
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2012). Den lärande människan - teoretiska traditioner. I U.P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.). *Lärande skola bildning. Grundbok för lärare*. (s. 139–197). Stockholm: Natur & Kultur.
- Thuresson, H. (2013). Små barns kommunicerande runt bilder i förskolan. I I. Pramling Samuelsson., & I. Tallberg Broman (red.). *Barndom, lärande och ämnesdidaktik*. (s. 107–117). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria: didaktik, dokumentation och bedömning i förskola*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wänblad, M. (2011). *Lyckostjärnan. Högläsningsbok*. Stockholm: Natur & Kultur.

8 Bilagor

8.1 Intervjuformulär förskollärare

Namn: _____

Utbildning: _____

1. Hur är miljön utformad där ni läser med barnen?

2. Hur har ni tänkt kring miljön där ni läser med barnen?

3. Förekommer läsning alltid i samma miljö?

4. När under dagen läser ni för barnen?

5. Hur ser läsningen vanligtvis ut?

6. Hur använder du barnlitteratur?

7. Hur brukar lässituationen se ut?

8. Hur ser valet av bok ut?

9. På vilket sätt är barnen involverade?

10. Läser ni med hela barngruppen?

11. Vilken typ av böcker läser ni? (Bilderbok/kapitelbok?)

12. Arbetar ni vidare utifrån böcker ni läst? Isåfall på vilket sätt?

13. Vilka möjligheter ser du med att använda barnlitteratur i förskolan?

14. Vilka hinder/svårigheter ser du vid högläsning?

8.2 Observationsmall

Dag: _____ Tid: _____ När (t.ex. efter lunch): _____

Antal pedagoger: _____ Antal barn: _____

Vem tar initiativ till högläsning (B/P?) _____

Vem väljer litteraturen? _____

Var sker högläsningen? Hur ser miljön ut?

Hur är medverkande placerade inför läsningen?

Pedagogen uppmuntrar till samtal och ställer frågor om boken under läsningen (hur ofta?).

Pedagogen uppmuntrar inte till samtal när barnen avbryter under läsningen (hur ofta?).

Pedagogen styr samtalen (hur ofta?)

Barnen styr samtalen (hur ofta?)

Vilken pedagogisk atmosfär upplever vi (& varför)?

(Efter läsningen) Pedagog uppmuntrar till samtal och ställer frågor om boken?

8.3 Missivbrev

Hej!

Vi är två förskollärostudenter som nu ska skriva vårt examensarbete. Vi heter Camilla Singmyr och Ebba Sandell och läser den sjätte terminen på förskolläroprogrammet vid Göteborgs Universitet.

Vi är intresserade av högläsning i förskolan och har valt att fokusera på de äldre barnen, 4–6 åringarna. Vi vill ta reda på hur ni pedagoger arbetar med högläsning, även studera vad syftet med högläsning i förskolan är för er. Vi är också intresserade av att se hur miljön ser ut där ni vanligtvis läser med barnen.

Syftet med detta brev är att vi önskar besöka er förskola för att observera ett högläsningstillfälle, studera miljön samt intervjua er utbildade förskollärare. Vid observationstillfället är vår tanke att videofilma för att kunna gå tillbaka och få ett så rättvist resultat som möjligt.

Vi har förberett frågor som kommer att ställas men det finns chans till följdfrågor. Vi har också tänkt att spela in intervjuerna om godtycke medges, i syfte att inte missa viktig information.

I vårt arbete kommer vi följa god forskningssed som innebär att pedagogens, barnens och förskolans identitet inte kommer kunna identifieras i studien. Ni har rätt till att själva bestämma om ni vill avbryta er medverkan utan att det skapas några negativa följder. Resultatet kommer att presenteras i studien men det insamlade materialet får inte användas i något annat sammanhang. Deltagarna kommer att bli informerade om syftet med studien och vad det insamlade materialet kommer att användas till och ni har självklart rätt att neka att delta vid röst- och videoinspelning. Vi kommer att skicka ut ett tillståndsformulär till föräldrarna där de får fylla i om de godkänner att deras barn deltar i studien.

Vi skulle bli väldigt tacksamma om vi får komma på besök hos er och utföra våra intervjuer och vår observation. För bokning av datum och tid kan ni höra av er till oss via mail, även om ni inte önskar delta uppskattar vi om ni meddelar detta. Vi önskar svar senast 2016-11-18.

Vid frågor och funderingar är ni välkomna att kontakta oss!

Mail: camilla.singmyr@gmail.com & ebba_sandell@hotmail.com

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar Camilla Singmyr & Ebba Sandell

8.4 Tillståndsbrief vårdnadshavare

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på förskolläraryrket vid Göteborgs universitet

Vi är två studenter som utbildar oss till förskollärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i januari 2017.

Examensarbetets syfte är att studera hur man jobbar med högläsning på ett flertal olika förskolor/ förskoleklasser i Göteborgs kommun samt i kranskommuner.

De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är hur miljön är utformad vid högläsningssituationer och hur man läser med barn.

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervju av lärarna och videoobservation av barn samt lärare i verksamheten.

På er förskola/skola kommer undersökningen att genomföras under perioden 21e november- 9e december.

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

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan/skolan så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen och observeras genom videofilmning.

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er, barnets/elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående mejladresser:

Med vänliga hälsningar

Ebba Sandell & Camilla Singmyr

ebba_sandell@hotmail.com

camilla.singmyr@gmail.com

Handledare för undersökningen är Peter Andersson.

Kursansvariga lärare: Agneta Simeonsdotter Svensson (förskolläraryrket), Karin Lager (Grundläraryrket, inriktning fritidshem)

e-mail: agneta.simeonsdotter@ped.gu.se karin.lager@ped.gu.se