



Högläsning

- En didaktisk studie om förskollärares högläsning som ett pedagogiskt verktyg

Sanna Jungner

Emma Sjöberg

Examensarbete 15 hp
Förskolläraryrket
Institutionen för individ och samhälle
Vårterminen 2017

Arbetets art: Examensarbete 15 hp, Förskolläraryrket

Titel: Högläsning – En didaktisk studie om förskollärares högläsning som ett pedagogiskt verktyg.

Engelsk titel: Reading aloud – A didactic study of preschool teachers' reading as a pedagogical tool.

Författare: Sanna Jungner och Emma Sjöberg

Handledare: Mirella Forsberg Ahlcrona

Examinator: Maj Asplund Carlsson

Datum: Juni 2017

Nyckelord: lärare, förskola, högläsning, högläsningsstrategier, språkutveckling

Sammanfattning

Arbetet är en kvalitativ studie som syftar till att ta reda på förskollärares syn på högläsning och vilka olika lässtrategier förskollärare använder sig av samt hur dessa synliggörs i förskolans praktik.

Studien har sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Inom det sociokulturella perspektivet sker lärande och utveckling genom samspel och genom deltagande i sociala praktiker där språk och kommunikation har centrala funktioner för att möjliggöra för lärande. Tidigare forskning om högläsning påvisar att högläsningen är en aktivitet som kan bidra till utveckling av barns språkförståelse, kommunikationsförmåga och kognitiva kompetens. Tidigare forskning visar även att lärarens användning av olika lässtrategier påverkar barns möjlighet till utveckling och lärande under högläsningsaktiviteten.

Den metod som användes för att besvara studiens frågeställningar var semi-strukturerade intervjuer och icke-deltagande observationer med sammanlagt tio förskollärare.

Studiens resultat visar att lärarna har flera syften med att högläsa för barn. Högläsning används som en strategi för att utveckla barns språkliga kompetenser samt för att introducera barn i bok- och läskulturen. Högläsning används också som en form av avkoppling där det ställs olika krav på barn. I resultatet synliggörs att litteraturval sker på olika vis där både barn och lärare är delaktiga i valet av högläsningens bok. Vidare har det framkommit att lärare använder sig av olika högläsningsstrategier som de är olika medvetna om att de använder. De flesta av lärarna använder någon form av högläsningsstrategi som de har teoretisk kunskap om och som de kan verbalisera men som de inte anpassar efter barngruppens behov. Hälften av lärarna använder även någon form av högläsningsstrategi som de har anpassat utefter barngruppens behov men som de inte kan verbalisera. Det förekommer även en lärare som både har teoretisk kunskap för användning av en högläsningsstrategi samt anpassar denna strategi efter sin barngrupps språkliga behov och även verbaliserar detta.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	2
Tillvägagångssätt vid litteratursökning	2
Forskningsöversikt	3
Teoretiskt perspektiv	3
Högläsning som en social praktik – det sociokulturella perspektivet	3
Boken ur ett historiskt och kulturellt perspektiv	3
Boken och högläsningen – som medierande och approprierande praktik.....	4
Literacy – ett mångsidigt begrepp	5
Utveckling av literacyförmågor genom högläsning	6
Teckentolkning	7
Bokens innehåll – ett språkutvecklande möte	7
Fonologisk utveckling	7
Vad är högläsning?	8
Högläsningsstrategier	8
Att ha ett boksamtal.....	9
Ett stöttande förhållningssätt.....	10
Att uppmärksamma bilder	11
Att uppmärksamma skrift.....	11
Att upprepa läsning av boken	12
Högläsning i förskolan	13
Läsvila	14
Tematiserad högläsning.....	14
Högläsning på barnens initiativ	15
Litteraturval i förskolan.....	15
Biblioteket och barnanpassad litteratur	15
Sammanfattning	16
Metod	18
Intervju	18
Observation	18
Urval.....	19
Tabell 1: Presentation av lärare och förskolorna.....	19
Genomförande	20
Etiska ställningstaganden	21
Analys.....	22
Validitet.....	22
Reliabilitet	23
Metoddiskussion.....	23
Resultat.....	24
Meningen med och innebörden av högläsning i förskolan.....	25
En strategi.....	25

En introduktion i bok- och läskulturen.....	25
Avkoppling med villkor	26
Litteratur för högläsning väljs av flera	27
Böckernas olika vägar till förskolan.....	27
Valet av bok till högläsningsaktiviteten på förskolan	28
Förskollärares medvetenhet om lässtrategier	29
Kunskapsbaserade lässtrategier	29
Erfarenhetsbaserade lässtrategier	30
En kombination av kunskap- och erfarenhetsbaserade lässtrategier	31
Sammanfattning	32
Diskussion	33
Läsa för lärande och utveckling	33
Betydelsen av lärarnas högläsningsstrategier	34
Medveten lässtrategi.....	34
Bildsamtal.....	35
Synliggörande av skrift	35
Omedvetna lässtrategier	36
Scaffoldingsstöd	36
Kombination av kunskap och erfarenhet som strategier	36
Litteraturvalets betydelse	37
Högläsning med orimliga krav	39
Slutsats	39
Didaktisk tillämpning och förslag på fortsatt forskning.....	39
Referenslista	41
Bilagor.....	
Bilaga 1	
Bilaga 2	
Bilaga 3	
Bilaga 4.....	

Inledning

Det är allmänt känt att om barn redan i tidiga åldrar ges möjlighet att delta i högläsningens aktiviteter kan de utveckla sina språkliga och kommunikativa förmågor samt sina kognitiva kompetenser (Sim & Berthelsen, 2014). I relation till detta blir högläsning en viktig aktivitet inom förskolan. Enligt förskolans läroplan ska barn ges möjlighet att utveckla sin språkliga kompetens samt sin förmåga att kommunicera både verbalt och genom bild. Barn ska även ges möjlighet att utveckla och stimulera sitt intresse för skriftspråket samt utveckla sin förmåga att lyssna, reflektera och berätta (Skolverket, 2016). Frågan är om det räcker med att låta barn lyssna till böcker eller måste något mer ske för att möjliggöra barns utveckling och lärande?

There seems to be no magic in just reading to children. Instead, the magic comes as you engage them with print, and it is this engagement with print that helps children become readers (Mayer, Wardrop, Stahl & Linn, 1994, s.83)

I citatet ovan beskrivs att högläsningen i sig själv inte bidrar till barns utveckling och lärande utan att uppläsarens förhållningssätt påverkar vad barn ges möjlighet att ta med från aktiviteten. Det är av betydelse att uppläsaren engagerar barn i bokens innehåll. Barns engagemang för böcker kan väckas om uppläsaren involverar och synliggör bokens innehåll för dem. Detta engagemang kan handla om att barn utvecklar ett intresse och en nyfikenhet för bilden, skriften och berättelsen. Det är genom detta intresse för böckernas innehåll som barn kan uppleva en spänning och förväntan på det som ska läsas. Detta intresse kan även bidra till att barn under läsningen identifierar sig med karaktärerna och skapar inre bilder. Men hur kan läraren skapa detta engagemang kring böckernas innehåll hos barn under högläsningen?

Som förskollärostudent och med erfarenheter som vikarie på förskolor har vi under årens gång läst mycket böcker för barn och med tiden har vi utvecklat ett starkt intresse för högläsningens aktiviteten. Funderingar kring hur högläsningen bör utformas för att på bästa sätt förmedla böckernas innehåll samt utveckla och stärka barns intresse för böcker har länge funnits hos oss. Mot denna bakgrund blir det intressant att undersöka hur förskollärare förhåller sig till högläsning och vilka lässtrategier som används för att gynna barnens språkutveckling.

I den tidigare forskningsöversikten har författarna använt sig av olika benämningar för vuxna som uppläsare av böckerna som förälder, vuxen, pedagog, lärare och förskollärare. Samtliga vuxna som ingår i vår studie är förskollärare och benämns fortsättningsvis som lärare.

Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att ta reda på hur förskollärare ser på fenomenet högläsning och vilka olika lässtrategier förskollärare använder sig av samt hur dessa synliggörs i förskolans praktik.

- Vad innebär högläsning i förskolan?
- Hur väljs litteratur för högläsning i förskolan?
- Vilka lässtrategier använder förskollärare vid högläsning?

Tillvägagångssätt vid litteratursökning

För att hitta relevant forskning till det valda området har databaserna ERIC-Institute of Education Sciences och SwePub förekommit mer frekvent bland urvalet av databaser på Högskolan Västs bibliotek. De sökord som användes var bland annat read-aloud, högläsning, literacy, teacher in preschool, scaffolding och högläsningsstrategier. Vid sökandet efter relevanta artiklar och avhandlingar lästes rubrikerna och sammanfattningarna. De artiklar och avhandlingar som bedömdes relevanta för studien laddades ner och samlades i en gemensam mapp för att läsas mer noggrant av oss författare. För att inte använda sekundära källor letades originalkällorna upp i databaser eller i bokformat på bibliotek. Även relevant kurslitteratur från förskolläraryrket och andra böcker från bibliotek har lånats och bidragit till studien.

Forskningsöversikt

I denna forskningsöversikt kommer det teoretiska perspektivet att behandla det sociokulturella perspektivet på lärande och utveckling utifrån perspektivets centrala begrepp: *kommunikation, språk, kulturella redskap, appropriering* och *mediering*. Vidare kommer en historisk översikt av skriftsspråkskunskapen och även boken och högläsningen som medierande och approprierande praktik att behandlas. Därefter kommer vi att redogöra för begreppet literacy, följt av högläsningens bidragande effekter på barns utveckling av literacyförmågor. Vidare presenteras fenomenet högläsning samt olika former av högläsningsstrategier, följt av vilka former av högläsning som förekommer i förskolans verksamhet. Avslutningsvis behandlas området litteraturval i förskolan.

Teoretiskt perspektiv

Högläsning som en social praktik – det sociokulturella perspektivet

Denna uppsats knyter teoretiskt an till det sociokulturella perspektivet i vilket utveckling och lärande sker genom samspel och genom deltagande i sociala praktiker (Säljö, 2000). Högläsning i förskolan kan ses som en sådan social praktik där barn ges möjlighet att utveckla kunskap och förståelse för de kulturella redskap som behandlas inom aktiviteten så som språket, tänkandet, boken och dess olika former av kommunikativa tecken. Under högläsningen har språket och kommunikationen en central funktion för att möjliggöra för aktiviteten och kan på så vis även bidra till barns egen utveckling av språkliga och kommunikativa förmågor. Kommunikation, språk och kulturella redskap har en central funktion för att möjliggöra utveckling och lärande. De kulturella redskapen som ingår i en viss kultur påverkar människornas sätt att inom den aktuella kulturen förhålla sig till världen. Det finns två typer av kulturella redskap; dels fysiska redskap som består av artefakter som människan själv har konstruerat och dels psykologiska redskap som innefattar mentala processer som kodifieras i språk samt kan föras vidare genom kommunikation. Språket är det kulturella redskap som anses vara det viktigaste och mest kraftfulla, eftersom det ständigt används av människan för att skapa förståelse och för att samspela med sin omvärld. Skolans sociala praktiker har en viktig roll för barns möjlighet till utveckling och lärande. Det är i dessa sociala praktiker som barn kan utveckla kunskap om de kulturella redskapen. Språket är ett kulturellt redskap som erövrats i sociala sammanhang. Språket används främst för att kommunicera och kan ses som ett redskap som kan användas för att skapa och sprida kunskap mellan människor. När barn utvecklar kunskap inom språket lär de sig samtidigt att använda språket för att interagera med deras omgivning (Säljö, 2000).

Boken ur ett historiskt och kulturellt perspektiv

Språket är en unik anordning för människan som kan användas för att producera och föra vidare kunskap. Språket gör det möjligt för människor att genom kommunikation dela erfarenheter med varandra, vilket bidrar till att människor inte är i behov av att personligen erfara saker för att möjliggöra lärande och utveckling. I samspelet med omgivningen kan

individer ta del av andras erfarenheter, kunskaper och förmågor för att möjliggöra sin egen utveckling och lärande, något som högläsning utifrån en bok också kan bidra till. Boken är en artefakt som används för att samla och föra vidare information till kommande generationer (Säljö, 2000). Tryckpressen som uppfanns i mitten av 1400-talet av Johann Gutenberg användes för att trycka skriftspråket, vilket bidrog till att böcker senare kunde produceras relativt billigt och snabbt. Innan tryckpressen hade böcker skrivits för hand vilket var en tidskrävande process som även bidrog till att böcker var en dyr artefakt som långt ifrån alla i samhället kom i kontakt med. Innan skriftspråket och boken blev vanligt förekommande kulturella verktyg som användes av de flesta medborgare i samhället så bevarades och fördes information samt kunskaper muntligt mellan människor. Den tidiga folkundervisningen under medeltiden behandlade kyrkliga kunskaper förmedlade av prästen och allt skulle läras utantill, därmed fanns inget krav på samhällsmedborgares läskunnighet. I samband med reformationen i början av 1500-talet kom kravet på att lära sig läsa, då läsningen enligt Luther var en väg att få kontakt med Guds ord. Ungefär 100 år senare i början på 1600-talet fanns lätta läs- och skrivkunskaper i varje hem. I mitten på 1800-talet infördes skollagen som bland annat innebar allmän skolplikt och att varje kommun i Sverige var skyldiga att anordna minst en skola. Barnen som började denna skola förutsattes redan kunna läsa genom att de antogs ha haft hemskolsundervisning (Lundgren & Säljö, 2012). I samband med införandet av allmän skolplikt ökade behovet av barnlitteratur. Fabeln vars berättelse har en didaktisk omfattning och syftar till att lära barn hur de bör uppföra sig nådde i och med detta ut till alla samhällsklasser, trots att långt ifrån alla ännu hade råd att köpa hem egna böcker. Produktionen av bilderboken som innehåller både bild och text började i slutet av 1800-talet att ske i större skala. Böckerna var dock fortfarande dyra och det kom att dröja en bit in på 1900-talet innan alla barn i samhället hade möjlighet till denna typ av bok i hemmet (Kåreland, 2008).

Boken och högläsningen – som medierande och approprierande praktik

Användandet av kulturella redskap är utmärkande för människan. Människan använder dessa kulturella redskap för att samspela med varandra och sin omvärld. Detta samspel benämns som mediering och innebär förmedlad handling (Säljö, 2000). Strandberg (2006) anser att människan inte möter världen direkt utan att mötet med världen sker genom medierande redskap och att dessa redskap hjälper människan att kommunicera, tänka och utföra handlingar. Säljö (2000) menar att innan människan kan använda ett visst kulturellt redskap måste denna först appropriera kunskap om redskapet, det vill säga tillägna sig kunskap om hur, till vilket syfte och i vilka situationer redskapet kan användas. Approprieringen kan ses som en process där individen gradvis utvecklar kunskap kring ett visst kulturellt redskap allteftersom denna gör erfarenheter kring det. Vid högläsningsaktiviteten är bilderböckerna och det talade språket exempel på medierande redskap som används för att möjliggöra barns appropriering av dessa kulturella redskap. Bokens medierande bilder och text samt den medierade handlingen att läsa upp bokens berättelse kan möjliggöra för barns utveckling av språk och tänkande. Säljö (2000) menar att approprieringen av ett kulturellt redskap är något som kan pågå och utvecklas över tid och processen behöver inte nödvändigtvis ha ett avslut utan individen kan fortsätta utveckla dessa kunskaper. Människor befinner sig ständigt under

utveckling på så vis att de approprierar nya kunskaper med stöd från andra människor i samspelssituationer, med en utgångspunkt i vad de redan kan. Ett centralt begrepp för människors möjlighet till att appropriera ny kunskap är Vygotskijs begrepp proximal utvecklingszon. Denna zon handlar om det avståndet som finns mellan vad en individ klarar av på egen hand och vad den klarar av med hjälp och stöd av en mer kunnig individ. Genom att ta hjälp av någon mer kunnig individ kan ett problem lösas eller en aktivitet genomföras som individen ännu inte hade klarat av att genomföra på egen hand. I detta samspel kan ny kunskap approprieras som gör att individen vid ett senare tillfälle klarar av att utföra aktiviteten utan något stöd, detta stöd kallas enligt Säljö (2012) för scaffolding.

Literacy – ett mångsidigt begrepp

I dagens samhälle ses literacy som en grundläggande kunskap, en rättighet för att kunna vara självständig och delaktig i det demokratiska samhället. Sverige var det land i västvärlden som redan i början av 1600-talet hade kvinnor och män med lätta läskunskaper (Schmidt & Gustavsson, 2011). Denna tidiga start för att lära sig läsa har numera utvecklats till ett komplext kunskapssamhälle där kunskaper inte enbart inhämtas från böcker utan också från andra teknologiska, visuella och språkliga aspekter. Denna högteknologiska framväxt har möjliggjort för ett mer globalt samhälle vilket medför att barn som föds in i detta samhälle behöver utveckla kunskaper om fler artefakter jämfört med tidigare. Barn växer upp i olika hemkulturer och besitter många olika erfarenheter som synliggörs när barnen samlas i förskolan. Denna sociala mötesplats som förskolan utgör ställer därmed krav på att verksamheten möter upp alla dessa barn och erbjuder dem en jämlik miljö med olika literacy aktiviteter för att de ska kunna rustas upp för skolan och samhällets framtida krav (Bergöö, 2009). Fast (2007) menar att begreppet literacy ska förstås som ett vidgat begrepp som omfattar läs- och skrivaktiviteter samt det verbala språket men även multimodala aspekter. Med multimodala aspekter menas olika medietyps kombinationer såsom bild och text, ljud och bild samt rörliga bilder och musik. Axelsson (2005) anser att literacy är ett samlingsnamn för flera aktiviteter som har en relation till en text som bilder, tecken, tal och symboler. Även Kress (1997) delar denna åsikt med att literacy innefattas av många aspekter och genom att se på literacy som ett språkligt område förklarar författaren hur literacy kan förstås som en språklig inlärningsmetod. Literacy som inlärningsmetod fokuserar på språkets form, att arbeta med orden och dess uppbyggnad samt hur orden har förändrats eller ser olika ut bland olika kulturer. När det gäller att arbeta med ord som en inlärningsprocess är det av vikt att synliggöra för barnen hur orden kan omkastas, bilda nya ord eller få fram de dolda bokstävernas innebörder som inte syns när ordet står sammansatt. Genom att se på literacy som ett lärande kan den fungera som meningsskapande i sociala och kulturella miljöer. Om vuxna ger barn möjlighet att träna och utveckla sina literacyförmågor kan detta möjliggöra att barn utvecklar sin förståelse för omvärlden.

I enlighet med UNESCO (2005) bör arbetet med literacy ses som en långsiktig och varierad inlärningsprocess som gör det möjligt för barn att lyckas utveckla sina kunskaper och förmågor för att senare bli aktiva medborgare i samhället. Barn behöver därmed mötas av en varierad literacy miljö med olika tryckta och skrivna material. Genom att tillägnas av detta

material kan barnen ges möjligheten att tolka, identifiera, förstå, skapa, kommunicera och beräkna. Kress (1997) anser att literacy ska ses som ett meningsskapande arbete, som kan förstås bäst genom det samspel som sker i sociala strukturer och kulturella system som varje barn och vuxen använder vid en kommunikation. Björklund (2008) menar att det är betydelsefullt att vuxna involverar barn i literacykontexter för deras möjlighet att utveckla sina språkliga kunskaper, vilket kan öka barns intresse för texter och bilder. Text och bild är material som finns överallt, det omger människan i dess kulturella kontext och barn hämtar upp det som de tycker verkar meningsfullt för dem.

Flera forskare anser att barn föds in i ett sammanhang där text, bild, symboler, leksaker, filmer och andra kulturella verktyg omger barnet som en omfattande kulturell kommunikation som finns överallt i barns vardag (Fast, 2007; Kress 1997; Björklund, 2008). Vidare anser Fast (2007) att barn redan innan de börjar i förskolan har fått erfarenheter från sin uppväxtmiljö där de har tagit fasta på olika ordbilder från tal- och skrift aktiviteter. Barns varierade ordbilder praktiseras genom att de exempelvis kan namn på olika leksaker, artister, förpackningar och matvaror. Barn kan även praktisera sina kunskaper genom erfarenheter från olika sånger, filmer och språk som de har tagit del av från hemmen vilket också visar sig genom barns samspel med andra. Dessa olika praktiseringar som visar sig i förskolans sociala miljö är alla ordbilder från olika tal eller text aktiviteter, vilket kallas för literacy events och ses som en händelse som barn har erfarenheter ifrån. Således bidrar barns olika uppväxter och varierade erfarenheter till olika förståelser för omvärlden vilket de kan få syn på när de samspelar med andra. Kress (1997) anser att barn som håller på att erövra literacy noggrant väljer ut vad de vill uttrycka från sina egna erfarenheter. Allt skapande som barn gör är av betydelse för dem, det ger dem mening till att förstå någonting specifikt. Det kan handla om allt ifrån att bygga ett högt torn av lego till att förstå hur böcker, papper eller pennor ska användas. Barn använder sig av de material som finns tillgängligt för dem och med hjälp av olika tillvägagångssätt kan barnen skapa mening för dem själva oavsett hur deras meningsskapande material uppfattas av andra i deras omgivning. Detta förhållningssätt som barn använder i meningsskapandet kan likställas vid deras bemästrade av läsande och skrivande aktiviteter, där de genom tillägnandet av textmaterial kan förstå dess system och ljuda ihop bokstäver till ord.

Utveckling av literacyförmågor genom högläsning

Högläsningsaktiviteter lägger grunden för barns skriftspråkliga förståelse, något som är betydelsefullt för att de senare i livet ska klara av skolans krav på dem. Barn som ges möjligheten att möta och lyssna på böcker som en vuxen läser för dem bidrar till att de kan utveckla en förståelse kring de regler som knyts till skriftspråket som exempelvis läsriktningen och namn på bokstäver (Lundberg, 2010). Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) och Björklund (2008) menar att barn under högläsningsaktiviteter ges möjlighet att utveckla en förståelse för och kunskap kring bokhantering på så vis att de kan lära sig att det finns en framsida och en baksida, att man vänder blad och vad som är upp och ner på boken. Vidare menar Björklund (2008) att barn behöver få möjlighet att erfara böcker på olika sätt för att utveckla sina literacyförmågor. Med detta menar författaren att barn behöver fri

tillgång till böcker för att på egen hand ges möjlighet att utforska dem med alla sina sinnen men det är även viktigt att pedagoger ger barn möjlighet att delta i högläsningsaktiviteter. I förskolan erbjuds barn ofta att delta i högläsningsaktiviteter men högläsningen kan även äga rum på barns egna initiativ.

Teckentolkning

Högläsning från bilderböcker innebär en kombination av verbala och visuella uttrycksformer som kan berika barns kunskaper om att tolka olika former av tecken. Det finns två typer av tecken inom semiotiken det vill säga teckenläran som åtskiljs; ikoniska och konventionella tecken. De konventionella tecknen har ingen synlig relation till det som betecknas, och behövs därför kunna avkodas för att en förståelse ska skapas som exempelvis med bokstäver som bildar ord. De ikoniska tecknen liknar istället det föremål som de är menade att representera och i bilderböcker finns dessa representerade i böckernas bilder (Nikolajeva, 2000). Dominković m.fl. (2006) menar att barn under en högläsningsaktivitet kan ges möjlighet att utveckla sina förmågor att tolka olika bilder genom att i samspel med andra och med stöd av uppläsaren diskutera och analysera bilderna.

Bokens innehåll – ett språkutvecklande möte

I enlighet med Lundberg (2010) ger högläsningsaktiviteter barn möjlighet att få en ökad förståelse för symbolernas potentialer att forma ord och meningar som tillsammans skapar mening och ger barnen möjlighet att uppleva meningsfulla saker i världar utanför verklighetens begränsningar. Detta är något som även Dominković m.fl. (2006) instämmer i och menar att när barn genom böckerna ges möjlighet att uppleva böckernas vidgade världar ges de även möjlighet att tillägna sig en variation av kunskaper om världen, identifiera sig med karaktärerna samt uppleva olika sorters känslor som beskrivs. Både Lundberg (2010) och Dominković m.fl. (2006) anser att böcker generellt sett innehåller mer information och har en större variation av ord och begrepp än vad som vanligtvis används i det verbala språket. Vidare menar författarna att när barn genom böckerna kommer i kontakt med situationer som de vanligtvis inte gör i sin egen vardag, möjliggörs deras tillägnande av ord som inte hör till den kontext som finns här och nu. Liberg (2010) menar att barn kan bearbeta sina erfarenheter från högläsningar genom att de tillåts att dramatisera, rita, berätta och måla utifrån böckernas innehåll och kan på så vis utveckla sin förståelse för läs- och skriv aktiviteter. Lindö (2009) anser att barns fantasi utvecklas och utmanas när de får möjligheten att delta i olika literacyaktiviteter, som vid en högläsningsaktivitet. Det som berättas vid högläsningen kan tolkas utifrån barnens erfarenheter och uppmanar deras inre till att koppla samman det de hör till en inre föreställningsbild. Barn som har mycket erfarenheter har större möjligheter att kunna fantisera, vilket ses som betydelsefullt för inhämtning av kunskap och utveckling.

Fonologisk utveckling

Pedagoger som läser upp en bok under högläsningsaktiviteten brukar vanligtvis uttala de skrivna orden mer tydligt än vad de brukar uttala ord i det vardagliga samtalet med barn.

Detta innebär att när barn deltar i en högläsningsaktivitet ges de möjlighet att få syn på hur ord är uppbyggda (Lundberg, 2010). Meyer, Wardrop, Stahl och Linn (1994) anser att om barn redan i förskolan utsätts för exponering av barnböcker kan det bidra till att de utvecklar sitt ordförråd då barnböcker i regel innehåller en variation av långa och korta ord samt ord som de inte skulle stött på i sin vardag. Denna exponering bidrar således till deras språkutveckling och tidiga literacy erövring. Detta kan ses i relation till det som Lundberg, Larsman & Strid (2010) anser om fonologisk medvetenhet som enkelt uttryckt betyder utformningen av ljud. För att möjliggöra barns utveckling av fonologisk medvetenhet och förmåga att förstå skriftens uppbyggnad så måste läraren vara noga med att rikta barns uppmärksamhet mot de skrivna orden och dess mindre ljudkomponenter under högläsningen, något som kan ge barn möjlighet att knäcka den alfabetiska koden. Det är genom en långsiktig och konsekvent träning som fonologisk medvetenhet kan utvecklas hos barn. Den fonologiska medvetenheten är grunden för att barn ska kunna erövra literacykunskaper som exempelvis kunskaper om bokstäver, läsning, rimning och avbildning av ord. Enligt Fälth, Gustavsson och Svensson (2017) görs fonologiska aktiviteter främst genom högläsning där läraren fokuserar på att tala om ord i texten för att göra det synligt för barn att orden innehåller olika bokstavsljud, även kallad noggrannhetsläsning. I förskolan kan fonologiska aktiviteter om de utförs på rätt sätt, bidra till en minimerad risk för att barn drabbas av lässvårigheter.

Vad är högläsning?

Högläsning innebär att en läskunnig person läser högt ur en text för en eller flera lyssnare ("Högläsning", 2017). Lundberg (2010) menar att många barn redan i spädbarnsåldern kommer i kontakt med bilderböcker i hemmen. I samspel med sina föräldrar möter barn böcker som ger dem möjlighet att utforska och samtala om böckernas innehåll och funktion. Genom uppläsningen av bokens berättelse ges barn möjlighet att utveckla sin förståelse för att böcker kan innehålla världar som uppträder kognitivt för dem och som är bortom den fysiska världen. Författaren menar vidare att mötet med berättelser kan möjliggöra att barn får en förståelse för hur en berättelse är uppbyggd och på detta sätt kan de lära sig att känna igen berättelser. Dominković m.fl. (2006), Liberg (2010) och Björklund (2008) menar att barn under högläsningssituationen ser läsaren som en modell för hur läsning ska gå till. Vidare menar Björklund (2008) att de erfarenheter barn får av lässituationerna senare används i deras egna tidiga läsande, ett fenomen som även i enlighet med Liberg (2010) kallas för preläsning eller förberedande läsning. För att barn tidigt ska kunna knäcka läs- och skrivkoden behöver de tidigt involveras i aktiviteter som omfattas av skriftspråk (Dominković m.fl., 2006; Lindö, 2009).

Högläsningsstrategier

Att läsa högt för barn i en högläsningsaktivitet är ingen enkel uppgift. Det är många delar som ska stämma överens under en högläsningsaktivitet. Det handlar framförallt om lämpligt tempo, känsla och rätt attityd för att lyckas med att fånga barns intresse för läsningen och böckerna. Det är viktigt att högläsningen innefattas av ett samtal där läsaren är öppen för barns frågor samt förklarar för dem om de inte tycks förstå något begrepp från texten. När den

vuxna lyfter barns frågor och ger dem förklaringar av olika svåra begrepp samt hjälper dem att koppla den nya informationen till sina egna tidigare erfarenheter, kan det bidra till att barn ges möjlighet att bilda sig nya språkkunskaper. Således är det viktigt att detta stöd utdelas parallellt med läsningen utan att läsaren tappar bort sig från textens röda tråd. Att högläsa handlar många gånger om att skapa en god och tillåtande stämning där det finns utrymme för att diskutera texten utifrån centrala frågor. Pedagoger i förskolan tenderar att läsa på förhållandevis olika sätt när de samspelar med barn. En del pedagoger läser rakt av boken utan pauser eller utan att lämna barnen utrymme för att komma till tals. Medan andra pedagoger gör tvärtom och lämnar större utrymme för barn att komma till tals samt gör längre pauser under läsningen. En god högläsning faller sig sällan naturligt men det är något som kan utvecklas genom en bra lärarutbildning (Lundberg, 2010). Pedagogernas olika förhållningssätt under högläsningen kan ses i relation till de strategier som Simsek och Erdogan (2015) använde sig av i syfte att jämföra lärares uppläsningstrategiers påverkan på barns språkutveckling. I deras studie jämfördes traditionell högläsning med dialogläsning och i resultat framkom det att barn utvecklar sitt språk olika mycket beroende på vilken strategi som användes. Gormley och Rhul (2005) förklarar att traditionell läsning innebär att läsaren läser texten rakt av utan att ge utrymme för åhörarna att komma till tals. Dialogläsningen innebär i motsättning till den traditionella högläsningen ett mer öppet samspel mellan läsaren och åhörarna. Ett samspel där läsaren kan styra och växla perspektiv som tillåter att åhörarna får komma till tals.

Att ha ett boksamtal

Det är inte tillräckligt att låta barn ta del av ett rikt utbud av barnböcker för att högläsningen ska gynna deras språkutveckling, utan böckerna behöver också bearbetas av dem. Bearbetningen av barnböcker sker främst genom ett boksamtal vars syfte är att föra en dialog mellan barnet och läraren. Detta boksamtal kan antingen ske före, under eller efter högläsningens aktivitet (Mayer et al., 1994). Chambers (2011) anser att barn inte kan utveckla en förståelse för innehållet i en bok om de inte ges möjlighet att samtala kring det. Dominković m.fl. (2006) menar att det samtal som sker mellan den vuxne och barn ofta genererar till ett intressant samtal där barn kan utveckla olika kunskaper om det som böckerna tar upp samt att de ges möjlighet att identifiera sig med böckernas karaktärer. I detta samtal kan barn ges möjlighet att utveckla sina språkliga kunskaper. Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) såg i sin studie om litteraturläsning i förskolan att samtal vid högläsning användes sparsamt i verksamheten. De samtal som skedde var sällan kopplade till barns egna erfarenheter utan hade framförallt ett fokus på ords innebörd, något som kan utveckla barns ordförråd. Enligt Brink (2009) använder sig inte många lärare i förskolan av ett boksamtal, då lärarna själva anser sig ha bristande erfarenheter om hur ett sådant samtal ska gå till och vad det kan ha för effekt på barns utveckling.

Det är enligt Chambers (2011) lärarens uppgift att föra boksamtalet framåt och låta barn få syn på sådant i texten som de inte hade kunnat uppmärksamma på egen hand. Innan barn är vana vid att ha boksamtal kan boksamtalen ofta handla om vad som var bra respektive dåligt i boken. Detta samtal kan ge ett ensidigt gruppträckssvar från barngruppen, där alla barn mer

eller mindre har samma åsikt om boken. För att utveckla detta samtal är det av vikt att läraren skapar en miljö där barns olika tankar ses som betydelsefulla och viktiga att föras fram. När barn blir mer vana vid samtalen kan läraren fokusera på att reda ut fler abstrakta funderingar genom att under högläsningen ställa riktade eller allmänna frågor till det som fokuseras i bokens text eller bild. Enligt Brink (2009) ska inte boksamtalet domineras av enbart lärarens tankar utan syftet är att låta flera personers olika uppfattningar om bokens innehåll komma fram. Boksamtal har visat sig vara avgörande för att barn ska klara av skolans krav på dem gällande läsförståelse och texttolkning. Boksamtal bör utformas på så vis att alla barn ges möjlighet att komma till tals och uttrycka sina åsikter om hur boken kan förstås på olika sätt.

Ett stöttande förhållningssätt

För att ett barn ska kunna utveckla ny kunskap under exempelvis boksamtalet är det av betydelse att barnet stöts av någon person som är mer kunnig så som en lärare. Läraren kan använda sig av frågor för att få barnet att rikta fokus på det som är viktigt att uppmärksamma för att barnet ska kunna utveckla sitt lärande. Detta stöd som går under termen scaffolding efterliknas ofta en byggnadsställning då den mer kunniga kan sägas bygga en ställning som barnet använder för att utveckla sina kunskaper (Säljö, 2012). Pentimonti och Justice (2009)¹ menar att det finns två olika nivåer av scaffoldingsstödsstrategier det vill säga hög nivå och låg nivå av scaffoldingsstöd. Hög nivå av scaffoldingsstöd innebär de strategier som används då barn behöver mycket stöd av läraren för att klara av en aktivitet. Den lägre nivån av scaffoldingsstöd innebär strategier som används för att vidareutmana barn i aktiviteter som de redan klarar av och på så vis introducera barnen för nya kunskaper. Scaffoldingsstrategierna involverar olika sorters frågor och uppmaningar som läraren ger barn i syfte att de ska kunna utveckla sina kunskaper. I sin studie har författarna uppmärksammat scaffoldingsstrategier som kan användas under en högläsningaktivitet. Hög nivå av scaffoldingsstöd menar författarna exempelvis involverar strategierna:

- Meddeltagande-strategin – läraren stöttar barnet att säga det rätta svaret ihop med läraren.
- Reducering av val-strategin – läraren får barnet att slutföra en uppgift genom att ge dem alternativa svar där det rätta svaret är inkluderat.
- Framkallningsstrategin – läraren ger barnet det korrekta svaret och ber barnet att upprepa det.

Låg nivå av scaffoldingsstöd menar författarna exempelvis involverar strategierna:

- Generaliseringsstrategin – läraren uppmanar barnet att kognitivt lämna den pågående kontexten och berätta om sina egna erfarenheter som antingen har ägt rum eller kan komma att göra det.

¹ Scaffoldingsstrategiernas benämningar och förklaringar är vår egen översättning och sammanfattning.

- Tankegångsstrategin – läraren uppmanar barnet att förklara varför något äger rum eller kommer att göra det, eller ber barnet att förklara varför något är på ett visst sätt.
- Förutsägningsstrategin – läraren uppmanar barnet att beskriva vad som kan komma att hända här näst i boken eller att gissa vad en aktivitet kan ha för utgång.

Enligt Pressley, Hogan, Wharton-McDonald, Mistretta och Ettenberger (refererad i Pentimonti & Justice, 2009) krävs det att läraren både är insatt i aktiviteten och har kunskap om barns individuella behov av stöd för att på ett effektivt sätt kunna stödja barn under aktiviteten. Wood, Bruner och Ross (1976) menar att användningen av scaffoldingsstrategier ska vara temporär för att återkallas allteftersom barnet utvecklar kunskap om att utföra aktiviteten på egen hand.

Att uppmärksamma bilder

Barnböckernas bilder har två funktioner där de dels är menade att gestalta innehållet i berättelsen och dels att tillföra ytterligare detaljer till den (Dominković m.fl., 2006; Simonsson, 2004). Vidare menar Dominković m.fl. (2006) att bildtolkning inte är något barn kan av sig själva utan det är något som krävs träning för att klara av. Förmågan att tyda bilder är något barn utvecklar i samspel med andra om de ges möjlighet att diskutera bildens innehåll. För att barn ska utvecklas till goda bildläsare krävs det att de tidigt kommer i kontakt med bilder och ges möjlighet att bearbeta dess innehåll. Det är viktigt att vid en högläsningssituation samtala med barn om bokens bilder vilket förutom att bidra till barns utvecklade bildtolkningsförmåga, även ger barn möjlighet att utveckla sitt abstrakta tänkande på så vis att de uppmuntras att tala om saker som inte finns här och nu. I boksamtalen vars fokus är på bilden kan barn inspireras till att koppla ihop det som bilden representerar till sina egna erfarenheter och samtala om dessa. Bilderna i boken ger barn även möjlighet att erfara många nya fenomen och objekt, vilket kan bidra till en ökad ord- och begreppskunskap. När barn intresserar sig för något i bilderna är det viktigt att den vuxna tar deras intresse på allvar och uppmuntra barn till att prata om bilden. I denna typ av bildsamtal där man utgår ifrån det barn intresserar sig för kan barn utveckla sin bildtolkningsförmåga men även lära sig att verbalisera det som syns i bilden. När den vuxna under läsningen pekar på ett objekt i bokens bilder samtidigt som hen benämner objektets namn, ges barn möjlighet att utveckla en kunskap för vad det är som bilden föreställer och benämns med för begrepp. Barn kan på detta sätt koppla ihop benämningen med sina eventuella erfarenheter med det verkliga objektet. Björklund (2008) menar att barn ofta under högläsning pekar på bokens bilder och då önskar att få höra vad avbildningen de pekar på kallas för att sedan benämna det själva och på så vis skapa sig en egen förståelse för objektet. Nikolajeva (2000) anser att det är viktigt att uppmärksamma både bilder och ord i en bok eftersom bilderboken berättas genom båda dessa kommunikationsformer, om bara texten skulle uppmärksammas så ges bara halva historien ur boken.

Att uppmärksamma skrift

Enligt läroplanen för förskolan ska förskolläraren ansvara för att barn tillägnar sig ett intresse för den skriftspråkliga världen och även uppmuntra barn när de själva uppmärksammar

skriftspråket (Skolverket, 2016). Justice, McGinty, Piasta, Kaderavek och Fan (2010) har i sin studie undersökt hur lärare i förskolan uppmärksammar skriften i en högläsningssaktivitet för barn i åldrarna fyra till fem år. Det förskollärarna tillbads att göra var att använda sig av en lässtrategi som riktade barnens uppmärksamhet mot skriften genom att förskollärarna stannade upp i den text som höglästes och visade för barnen med sitt finger vad som stod i texten. Resultatet visade att förskollärare som använde denna strategi gav barn bättre förståelse för skriftspråket jämfört med de barn som enbart fick boken uppläst för sig. Författarna fokuserade främst på de äldre barnens skriftspråksutveckling men kunde även se att de yngre barnen fick bättre förståelse för den tryckta texten i boken trots deras minimala erfarenhet gentemot de äldre barnen. Den förhållandevis enkla tillämpningen som förskollärarna i studien använde sig av visade sig även ha en positiv påverkan på barnens språkförståelser. Genom att förskollärarna uppmärksammade barnen på skriftspråket och vad vissa ord i bokens text hade för innebörd visade barnen sig mer intresserade för böckerna samt visade ett större engagemang till att själva börja läsa. Lundberg (2010) menar att om läraren har en fokusering på att samtala om skriften i böckerna under högläsningen kan det ge barn möjlighet att utveckla en fonologisk medvetenhet. Björklund (2008) menar att barn som får pedagogernas stöd under högläsningen kan utveckla en förståelse för att boken innehåller ord som står nedskrivna och kan uttalas.

Att upprepa läsning av boken

Fletcher och Jean-Francois (1998) har genomfört en studie där de studerade hur barns spontana kommentarer utvecklas allt eftersom de får en bok uppläst för sig vid upprepade tillfällen. I deras studie läste uppläsarna för ett barn i taget och de hade fått instruktioner om att inte själva inleda något samtal med barnen om boken. I resultatet framkom det att barnen ökade sin talaktivitet ju fler gånger de hade hört boken. Benämningar och kommentarer om berättelsen och bokens bilder förekom oftast och ökade även desto gånger barnen hade hört boken. Nikolajeva (2000) menar att när barn deltar i en högläsningssaktivitet pendlar de mellan den verbala berättelsen och innehållet i bilderna. När barn ges möjlighet att höra samma bok flera gånger går de djupare in i bokens innehåll och upplever därmed inte boken som samma bok utan istället så utvecklas deras förståelse för berättelsen desto fler gånger de har hört den. Morrow (1988) anser att när lärare läser en och samma bok för barn ges dem möjlighet till att vara förberedda på vad som kommer hända i boken och kan därmed med lätthet svara på lärarens frågor som är bundna till bokens innehåll. När barn har fått höra boken upprepade gånger lär de sig att utveckla en förståelse för berättarstrukturen och kan lägga märke till skriftens funktioner. Den upprepade läsningen har även visat sig vara effektiv för barn med lägre språklig förmåga. Enligt Norlin (2013) kan upprepad läsning generera till att barn vågar samtala mer om deras tolkningar av boken samt ge fantasifulla förslag på hur berättelsen kan föras vidare eller ändras. Dominković m.fl. (2006) anser att om barn får en bok uppläst flera gånger kan de analysera bokens innehåll från olika perspektiv och tolka fler detaljer i boken efter varje gång som boken läses. Därmed uppmärksammar barn fler och fler detaljer hos skiftens symboler, bildernas innehåll och språkets olika ord.

Högläsning i förskolan

I Sverige är cirka 95 procent av barn i åldersgruppen tre till fem år inskrivna i förskolans verksamhet (Skolverket, 2017). Enligt Skolinspektionen (2012) ska förskolan arbeta med högläsning och låta barn i helgrupp få lyssna till böcker. Läraren i förskolan ska även läsa individuellt för barn för att alla barn inom verksamheten oavsett deras bakgrunder ska ges goda förutsättningar att utveckla sitt svenska språk. När barn får chansen att lyssna till en lärare som högläser för dem kan barn påbörja sin egen läsprocess. Lärarens engagemang och arbete med böckernas innehåll under högläsningen är av betydelse för barn, för om inte barn ges denna möjlighet kan de inte utveckla något intresse för böckerna. Således kan barn inte heller utveckla sitt ordförråd, lyssnande och konverserande om de inte ges möjlighet att bearbeta och reflektera kring böckernas innehåll tillsammans med varandra och läraren. Samuelsson et al. (2005) har i sin studie sett att högläsningsaktiviteten i förskolan kan ge barn mer jämlika förutsättningar att lyckas under den senare skolgången, oavsett familjebakgrund. Flera författare menar att högläsning är en regelbundet förekommande aktivitet inom förskolans verksamhet (Björklund, 2008; Fast, 2007; Damber 2015; Damber m.fl. 2013; Lundberg, 2010). Morrow (1993) menar att högläsning är en aktivitet som vanligtvis sker i helgrupp men som även kan ske i mindre grupper. När högläsningen sker i helgrupp kan storboken med fördel användas för att alla deltagande barn ska ges möjlighet att se bokens innehållande bilder och text. Storbok är en bok som är i ett större format än en vanlig traditionell bilderbok. När alla barn ges möjlighet att se boken och dess innehållande detaljer så möjliggörs alla barns aktiva deltaganden i samtal utifrån bokens innehåll. Vidare menar författaren att förutsägbara berättelser är fördelaktigt för högläsningsaktiviteten då barn med hjälp av dessa berättelser enkelt kan delta aktivt i aktiviteten med lärarens uppmuntran genom att barnen lättare kan förutsäga vad som kan komma att hända här näst i berättelsen.

Damber m.fl. (2013) har i sin studie studerat under vilka tillfällen litteraturläsning förekommer i förskolor runt om i Sverige. I studiens resultat har de framkommit att högläsning förekommer i varierad utsträckning på de studerade förskolorna. Vanligast förekommande var att högläsning skedde dagligen men på de förskolor där högläsning skedde i mindre utsträckning inträffade aktiviteten ungefär en till två gånger i veckan. Det fanns även ett par förskolor där högläsning inte förekom alls under den period då studien utfördes. Enligt Skolinspektionen (2012) har förskolor olika kvalitéer på högläsningen som är styrt av såväl längre pedagogiska samtal som samtal som inte är fullt så utvecklade mellan barn och lärare. Den mest kritiska aspekten var att en förskola läste mycket lite för barnen eftersom personalen ansåg att det lämnades för mycket utrymme åt att ge barnen tillsägelser under högläsningen. Skolinspektionen anser även att högläsningsaktiviteten tenderade till att göra barnen ofokuserade då aktiviteten bestod av negativitet och bestraffningar vilket är raka motsatsen till att personalen ska arbeta med att väcka barnens intresse för böckerna i förskolan. Damber (2015) påpekar att det inte finns någon bestämd uppfattning om hur lång tid som en högläsningsaktivitet ska pågå för att anses vara av bra kvalitet. Chambers (2011) anser att högläsningen inte bör hålla på längre än vad barnen orkar upprätthålla koncentrationen. Damber m.fl. (2013) menar att det framför allt finns tre former för högläsning i förskolan; läsvisa, tematiserad läsning och spontan läsning på barns initiativ. Vid högläsning kan samtal

förekomma mellan läraren och barn. Dessa samtal förekommer olika ofta och har oftast ett mer eller mindre medvetet upplägg beroende på form av högläsning.

Läsvila

I sin studie har Damber m.fl. (2013) uppmärksammat att på de förskolor där högläsning förekom dagligen var det vanligast att aktiviteten dagligen förlades vid samma tidpunkt i samband med lunch och vila. Den högläsningsaktivitet som i förskolor sker i anslutning till lunchen kallas för läsvila och är enligt författarna en aktivitet som yrkesverksamma förutsätts att känna till. Läsvilan är en rutinaktivitet som dagligen, oftast efter lunch, förekommer relativt ofreflekterat och framförallt är avsedd för de något äldre barnen på förskolan medan de yngre barnen tillägnas en sovvila. Detta är även något som Björklund (2008) har uppmärksammat då hon i sin studie har sett att den något mer organiserade högläsningen först förekommer när barnen är omkring tre års ålder och inte längre behöver sova mitt på dagen. Enligt Damber m.fl. (2013) ges oftast barn möjlighet att välja vilken litteratur som pedagogen ska högläsa under läsvilan men trots detta så anser författarna att barn ges relativt lite inflytande i aktiviteten. Författarna menar att aktiviteten närmast kan ses som att lärarna befäller barn att delta i aktiviteten, då den sker på rutin. I studien har de inte heller sett några indikationer på att läsvilan är en aktivitet där det lästa bearbetas eller problematiseras i någon större utsträckning. Författarna menar att läsvilan framförallt har en disciplinerande funktion vars fokus ligger på att ha en lugnande effekt på barn snarare än att pedagogerna har några pedagogiska ambitioner med den.

Tematiserad högläsning

Enligt Damber m.fl. (2013) kan den tematiserade högläsningen ses som en motpol till läsvilan då denna form av högläsning på ett mer medvetet sätt planeras av arbetslagen på förskolorna. Inför denna form av högläsningsaktivitet är det inte barnen som tillåts välja högläsningsslitteratur, utan det är något som arbetslaget har gjort i relation till vad som är relevant för avdelningens aktuella tema. I den tematiserade högläsningen finns ett fokus på litteraturens innehåll och högläsningen syftar till att bearbeta ett tydligt definierat område. Inom den tematiserade högläsningen är det vanligt att barn och pedagoger under högläsningsaktiviteten tillsammans samtalar och reflekterar kring bokens innehåll. Den tematiserade högläsningen omfattas även av en uppföljande aktivitet där det lästa materialet på något vis bearbetas, vanligtvis genom ett samtal men kan även vara i form av exempelvis dramatisering eller bildarbete. Denna form av högläsning är inte lika vanligt förekommande på förskolor som läsvilan. Författarna menar att denna form av högläsning istället används när det av någon anledning behövs eller när det passar in i det aktuella temat. Den tematiserade högläsningen ger barngruppen en möjlighet att gemensamt bearbeta ett ämne genom att bland annat synliggöra och utbyta tankar, erfarenheter samt reflektioner med varandra.

Högläsning på barnens initiativ

Björklund (2008) har i sin studie om de yngsta barnen i förskolan uppmärksammat att högläsning ofta förekommer på barns egna initiativ genom att de själva ger en bok till pedagogen. Vanligtvis ansluter sig flera barn till aktiviteten och då varje barn gör sina egna val av böcker som ska läsas menar författaren att det inte är ovanligt att det blir många böcker lästa varje dag av pedagogen. Damber m.fl. (2013) har i sin studie också uppmärksammat detta initiativ hos barn och menar att denna typ av högläsning kan ses som mer spontan. Vid denna form av högläsningsaktivitet är det ofta färre barn som deltar än då aktiviteten sker på lärarens initiativ. I deras studie har det dock framkommit att lärare inte alltid har möjlighet att läsa för barn när de ber om det.

Litteraturval i förskolan

Damber (2015) fann i sin studie att litteraturutbudet varierar på svenska förskolor. Det fanns förskolor med välfyllda hyllor av barnböcker som var lättåtkomliga för barnen på avdelningarna. Det fanns även förskolor som hade en mindre uppsättning av barnböcker som var mindre lättåtkomliga för barnen och några förskolor som inte hade några barnböcker alls. Pedagogerna var de som gjorde litteraturvalen inom den tematiserade högläsningen. Enligt Damber m.fl. (2013) fick barn bestämma vilken litteratur som skulle läsas vid den spontana läsningen och vid läsvidan. Damber (2015) anser att barn behöver få möjligheten till att välja den litteratur som de tycker om, precis som vuxna väljer böcker som de själva tycker om. Det framkom även att pedagoger som arbetade på en småbarnsavdelning med barn i åldrarna ett till tre medvetet hade valt att stoppa undan böckerna eftersom barnen tenderade att tugga sönder böckerna eller använda böckerna till annat än att sitta stilla och läsa dem. Detta ansåg pedagogerna vara kapitalförstöring. Björklund (2008) anser dock att om böcker finns tillgängligt för de yngre barnen kan de lättare utveckla en förståelse för sin literacymiljö och erövra kunskaper i bokhantering genom att tugga, klappa, bära, läsa eller att tillämpa boken i deras lek.

Biblioteket och barnanpassad litteratur

När pedagogerna på förskolorna ska välja böcker till sina avdelningar tar många hjälp av närliggande bibliotek och dess tjänster. Ett hjälpmedel som kan finnas för att förskolor utanför stan ska ges möjlighet att låna böcker via bibliotek är bibliotekens egna bokbussar (Damber, 2015). Enligt läroplanen för förskolan ska förskollärare ansvara för att barn i verksamheten tillägnas ett intresse för den skriftspråkliga världen (Skolverket, 2016). Björklund (2008) anser dock att litteratur som väljs ut till barns förfogande inte kan väljas ut hur som helst. Det måste finnas en tanke bakom valet och den vuxna bör utgå från olika perspektiv för att böckerna ska passa för barnens ålder och språkkunskaper. Åldersanpassad litteratur känns igen genom att de yngre barnen får ta del av bilderböcker med tydliga och konkreta bilder samt med lätt textning medan de äldre barnen får ta del av böcker med mer innehållsrika bilder och texter. Simonsson (2004) anser att bilderböcker generellt sett har en given plats i förskolans verksamhet. Som namnet antyder ska bilderböcker enligt författaren förstås som ett

fysiskt objekt som till största delen består av bilder än text men kan även förstås som en bok med enbart bilder.

Simonsson (2004) anser att bilderboken utgör samma betydelse som en traditionell textbok. Författaren problematiserar i sin avhandling att bilderböcker oftast används till att hjälpa barn att starta deras läsprocess, då bilden ger barn en riktad förståelse för någonting. Bilderna i en bok kan ha flera betydelser och behöver inte vara direkt förbundna med texten i boken. Detta betyder inte att texten inte är viktig då den kan förklara och bidra till en bättre tolkning av det som berättelsen syftar till. När pedagoger läser från en bilderbok ger det barn möjligheten till att fantisera och kreativt skapa en förståelse för sådant som omger dem. Barn kan även tillämpa en låtsasläsning när de själva sitter med bilderboken. I låtsasläsningen kan barn utifrån det som de uppmärksammar i bokens bilder och som de kommer ihåg från berättelsen som pedagogen tidigare har läst upp för dem göra egna tolkningar av berättelsen. Lundberg (2010) anser dock att bilderböckernas innehållsrika bilder medför problem för barns tillägnande av skriftspråket då barn blir mer intresserade för bilden än för den tryckta texten och därmed kan nöja sig med att tolka bilderna för att förstå bokens berättelse på ett ungefärligt sätt, även kallad ungefärligläsning. Trots denna risk argumenterar Dominković m.fl. (2006) och Björklund (2008) för att låtsasläsning är ett steg för barn att erövra literacyförmågor som språket, skriften och läsningen, därmed behöver barn erfara böcker och mötas av ett varierat litteraturutbud.

Sammanfattning

Inledningsvis belyses det sociokulturella perspektivet med koppling till högläsningen som en social praktik där kulturella redskap så som språket, boken och skriften medieras, vilket kan möjliggöra barns appropriering av de medierande redskapen. Vidare lyfts det vidgade begreppet literacy som en grundläggande kunskap och en rättighet för att aktivt kunna delta i samhället. Högläsningen är en betydelsefull aktivitet för att möjliggöra barns utveckling av olika former av literacyförmågor som tal, läs och skriv samt tolkning av multimodala aspekter där bilder inkluderas. För att barn ska ges möjlighet att utveckla dessa literacyförmågor krävs det att de möts av ett rikt utbud av literacymaterial och literacyaktiviteter däribland böcker och högläsning utifrån böcker. För att möjliggöra barns språkutveckling krävs det att barn under högläsningen möts av en vuxen uppläsare som använder högläsningstrategier. Med dessa högläsningstrategier kan barn göras delaktiga i samtal kring bokens innehåll och på så vis ges möjlighet att bearbeta det lästa. För att utmana barn under högläsningen kan läraren inta ett stöttande förhållningssätt där hen kan använda sig av olika scaffoldingstrategier. Att låta barn lyssna och bearbeta en och samma bok vid flera tillfällen har visat ha goda effekter på barns språkutveckling. Vidare belyses högläsningsaktiviteten i förskolan som en möjlig aktivitet för att ge alla barn en jämlik språklig grund att stå på för att lyckas under senare skolgång oavsett deras familjebakgrund. Högläsningsaktiviteten i förskolan sker framförallt rutinemässigt vid läsvidan men kan även förekomma under temaarbeten eller spontant på barns initiativ. Vid läsvidan och den spontana högläsningen är det oftast barn som tillåts välja litteratur medan det är arbetslaget som vid den tematiserade högläsningen gör litteraturvalet utifrån det ämnesområde som ska bearbetas. De böcker som finns på förskolorna är för det mesta lånade från biblioteket där förskolor kan tillgå åldersanpassad litteratur.

Metod

Detta är en kvalitativ studie vars syfte är att undersöka förskollärares syn på högläsning och vilka olika högläsningstrategier förskollärare använder sig av samt hur dessa synliggörs i praktiken. Bryman (1997) menar att det som utmärker kvalitativ forskning är forskarens önskan att försöka se på ett visst fenomen utifrån den studerades perspektiv. Detta påpekar även Backman (2008) då han menar att kvalitativa metoder har ett fokus på att studera det subjektiva; det vill säga hur människan upplever och förstår omvärlden. Løkken och Søbstad (1995) förklarar att kvalitativ forskning handlar om att fenomen studeras i dess rätta miljö. Vidare menar författarna att målet med kvalitativa metoder framförallt handlar om att skapa en förståelse för något specifikt. I kvalitativ forskning används metoder som observation, intervju och litteraturgranskning (Backman, 2008).

Intervju

Kvalitativa intervjuer innebär att forskaren får möjlighet att besvara studiens frågeställningar. Holme och Solvang (1997) menar att kvalitativa intervjuer kan efterliknas ett vanligt samtal då forskaren i denna undersökningsform låter den intervjuade styra samtals utveckling till skillnad från kvantitativa intervjuer där forskaren styr den intervjuades svarsalternativ. Løkken och Søbstad (1995) menar att forskningsmetoden intervju kan användas i syfte att ta reda på hur någon tänker eller känner och på detta sätt möjliggöra en inblick i informantens värld, något som i sin tur kan bidra till att synliggöra grunden för informantens handlingar. Intervjun kan ge en fördjupad inblick i det aktuella fenomen som behandlas eftersom det går att röra sig både bakåt och framåt i tiden något som inte är möjligt vid andra undersökningsmetoder exempelvis observationer.

För studien formulerades intervjufrågor (Bilaga 2) på förhand för att kunna fånga informanternas syn på det aktuella fenomenet. Dessa frågor hade inte någon i förväg planerad ordningsföljd då intervjun syftade till att efterlikna ett samtal för att flexibelt kunna följa det informanterna synliggjorde. Intervjufrågorna var öppna formulerade för att inte styra informanternas svar mot en viss riktning och oplanerade följdfrågor ställdes för att utveckla och fördjupa informanternas uttalanden. Erlandson, Harris, Skipper och Allen (1993) menar att den semi-strukturerade intervjun utmärks av att den efterliknar ett vanligt samtal där forskaren i förväg har ordnat frågor eller teman men att ordningsföljden och formuleringarna kring dessa inte är förbestämd. Genom att inte enbart vara bunden vid specifika frågor som vid en strukturerad intervju utan vara mer följsam till det informanten uttalar så kan en bredare förståelse för fenomenet möjliggöras (Eriksson-Zetterquist & Ahne, 2015).

Observation

Kvalitativ observation handlar om att iaktta något med hjälp av sina sinnen. Som observatör är det en omöjlighet att observera allt samtidigt då det i de flesta situationer finns många olika intryck, därför bör observatören i förhand bestämma vad uppmärksamheten ska riktas mot. Genom att rikta sin uppmärksamhet mot något visst så kan observatören få reda på hur de

observerade gör i en viss situation, vilket senare kan ligga till grund för fortsatt analys och reflektion. Kvalitativa observationer har vanligtvis ett fokus på samspelet mellan människor (Løkken & Søbstad, 1995). Bryman (1997) menar att det finns olika typer av observationer det vill säga deltagande och icke-deltagande observationer samt att dessa kan vara strukturerade eller ostrukturerade.

I denna studie består datainsamlingsmetoden observation av strukturerade icke-deltagande observationer. Valet av att göra icke-deltagande observationer var för att vi som observatörer skulle påverka situationen så lite som möjligt. Franzén (2014) menar att om observatören inte deltar i det som observeras utan står bredvid och observerar så påverkar observatören inte situationen i lika stor utsträckning. Bryman (1997) menar att strukturerad observation innebär att observatören på förhand har utformat ett schema för vad observatören under observationen ska söka för information.

Urval

Fem kommunala förskolor i en av författarna redan utvald kommun i västra Sverige valdes slumpmässigt ut för studien. Barmark och Djurfeldt (2015) menar att slumpmässigt urval innebär att alla i populationen, det vill säga målgruppen, har samma statistiska chans att bli utvalda. De tio förskollärarna som efter telefonkontakt och mejlutskick av missivbrevet (Bilaga 1) valde att delta i studien arbetade alla på olika avdelningar. Avdelningarna hade olika åldersindelningar bland barnen.

Tabell 1: Presentation av lärare och förskolorna

Lärare	Förskola	Avdelning	Ålder på barn	Språk	Metod och tid (minuter)
Nicolina	Norra förskolan	Regnet	1–5	Svenska	Intervju (14) Observation (16)
Jonna	Västra förskolan	Bilen	3–4	Svenska	Intervju (7) Observation (19)
Elin	Västra förskolan	Cykeln	5	Flera	Intervju (13) Observation (22)
Hanna	Centrumförskolan	Humlan	1–2	Svenska	Intervju (17) Observation (13)
Ida	Centrumförskolan	Fågeln	3–4	Svenska	Intervju (13) Observation (32)
Anna	Östra förskolan	Äpplet	3–5	Flera	Intervju (16)

					Observation (14)
Emma	Östra förskolan	Päronet	1–5	Flera	Intervju (17) Observation (33)
Marie	Östra förskolan	Bananen	1–5	Flera	Intervju (22) Observation (11)
Per	Östra förskolan	Mangon	1–5	Flera	Intervju (15) Observation (18)
Julia	Södra förskolan	Gurkan	1–5	Svenska	Intervju (23) Observation (11)

Namnen på samtliga lärare, förskolor och förskoleavdelningar är fingerade. Inget bortfall av deltagande lärare skedde.

Genomförande

För studien genomfördes intervjuer och observationer med totalt tio olika lärare, fem lärare per respektive författare. Insamlingen av data skedde vid olika tillfällen under en veckas tid och de deltagande förskollärarna hade själva fått bestämma vilken dag och tid under den utvalda veckan som mötet skulle äga rum. Planen var att genomföra intervjun först för att sedan observera en högläsningsaktivitet som leddes av den intervjuade förskolläraren, vilket både beskrevs i vårt missivbrev och under telefonkontakten. Denna ordning på datainsamlingsmetoderna visade sig inte vara möjlig för hälften av de deltagande förskollärarna, något vi inte fick reda på förens vi var på plats därför skedde ordningen på metoderna omvänt under dessa tillfällen.

Inför intervjuerna hade vi förberett intervjufrågor (Bilaga 2) som var utformade efter studiens syfte. Intervjufrågorna fick även de deltagande förskollärarna möjlighet att ta del av innan intervjun genom att vi skicka ut dessa via mejl. Vi delgav dem intervjufrågorna i förväg för att ge dem möjlighet att reflektera över svaren men även för att intervjuerna inte skulle kräva längre tid än vad som var avsatt i relation till deras möjlighet att komma ifrån verksamheten. Majoriteten av intervjuerna varade mellan cirka 15 till 20 minuter. Förutom de förutbestämda intervjufrågorna ställde vi under intervjun följdfrågor på det som förskollärarna berättade om, i syfte att få fram så mycket information som möjligt. Intervjuerna skedde på platser som förskollärarna ansåg var lämpliga att göra dem på. Under de icke-deltagande observationerna som skedde i anslutning till intervjuerna fördes fältanteckningar utifrån ett observationsschema (Bilaga 3) som var utformat efter studiens syfte. Observationsformatet krävdes för att vi skulle uppmärksamma samma områden under de enskilt utförda observationerna. Vi antecknade löpande det vi såg och hörde under observationen i

observationsschemat. Observationerna varade mellan 11 till 33 minuter. För att undvika att missa några av informanternas uttalande valde vi att använda ljudupptagningar under både intervjuerna och observationerna. Løkken och Søbstad (1995) menar att ljudupptagningar under intervjuer är att föredra för att på så vis kunna skriva ut hela intervjun efteråt och ha fokus på samtalet under intervjutillfället.

Etiska ställningstaganden

Enligt Vetenskapsrådet (2017) är det viktigt att forskning bedrivs i syfte att möjliggöra en fortsatt utveckling i samhället. Det finns därför ett krav på samhällets medborgare att utföra forskning som inriktas på viktiga frågor och som är av hög kvalitet, ett krav som benämns som forskningskravet. Det finns även inom forskning ett krav på att ge de individer som deltar i forskningen skydd. Detta krav kallas för individskyddskravet och består av fyra delar.

- Informationskravet – forskaren ska informera de som deltar i forskningen om forskningens syfte.
- Samtyckeskravet – deltagarna har själva rätt att bestämma över sitt deltagande i studien.
- Konfidentialitetskravet – all information om deltagarna ska behandlas med största möjliga konfidentialitet och det ska vara omöjligt för obehöriga att identifiera deltagarna.
- Nyttjandekravet – insamlad data får enbart användas till forskningsändamål.

I denna studie om förskollärares syn på högläsning och deras användning av högläsningstrategier har Vetenskapsrådets individskyddskrav följts. Informationskravet från Vetenskapsrådet är uppfyllt genom att lärarna har blivit informerade om studiens syfte och alla delar i individskyddet så som deras rätt att när som helst avbryta sitt deltagande, att de kommer att ges fingerade namn i studien samt att all insamlad data enbart kommer användas till forskningsändamål. Denna information har nått lärarna genom missivbrev (Bilaga 1), telefon och på plats ute på förskolorna. Lärarna har blivit informerade om att de kan ta del av denna studie när den är färdig och publicerad. Barnen som har deltagit i de högläsningaktiviteter som observerats har informerats om varför vi deltagit under denna aktivitet, antingen av oss forskare eller av de deltagande lärarna. Samtyckeskravet från Vetenskapsrådet är uppfyllt genom att lärarna själva har valt att delta i studien och givit sitt godkännande med underskrift via samtyckesformuläret som skickades ut med missivbrevet och samlades in ute på förskolorna. Samtycket från de barn som deltog under observationstillfället samt deras vårdnadshavare har inte samlats in då studien inte syftade till att belysa dem utan istället lärarna. En lärare valde ändå att informera och inhämta samtycke från de vårdnadshavare vars barn skulle delta under observationstillfället. Konfidentialitetskravet från Vetenskapsrådet är uppfyllt genom att namnen på lärare, förskolor och avdelningar är fingerade och därmed är personuppgifterna konfidentiella. Nyttjandekravet från Vetenskapsrådet är uppfyllt genom att vår insamlade data enbart används i forskningsändamål.

Analys

Kvalitativ analys handlar om att sortera och förstå det insamlade datamaterialet (Svensson, 2015). De intervjuer som genomfördes transkriberades ordagrant medan observationerna transkriberades utifrån det som uppfattades ha relevans för studiens frågeställningar. Lärarnas utlåtanden från intervjuerna samordnades utifrån de förutbestämda intervjufrågorna, därefter sammanställdes en helhetsbild om vad lärarna uttryckte kring varje intervjufråga. Utifrån denna sammanställning upptäcktes olika mönster bland lärarnas uttalanden. Dessa mönster kunde sedan kategoriseras och leda fram till ett underlag och resultat på studiens två första frågeställningar – vad innebär högläsning i förskolan? och hur väljs litteratur för högläsning i förskolan? Kategorierna som i analysen framkom för att besvara studiens första frågeställning - vad innebär högläsning i förskolan? var att högläsning kan ses som *en strategi, en introduktion i bok-och läskulturen och avkoppling med villkor*. De kategorier som i analysen framkom för att besvara den andra frågeställningen – hur väljs litteratur för högläsning i förskolan? var *böckernas olika vägar till förskolan och valet av bok till högläsningsaktiviteten på förskolan*. För att få fram ett svar på den tredje frågeställningen jämfördes observations transkriberingarna med de samordnade intervju svaren där lärarnas lässtrategier behandlades. Jämförandet av dessa två former av datamaterial bidrog till att synliggöra tre kategorier av använda lässtrategier vilka var *kunskapsbaserade lässtrategier, erfarenhetsbaserade lässtrategier och en kombination av kunskap- och erfarenhetsbaserade lässtrategier*. När lärarna under intervjuerna uttryckte att de använde specifika lässtrategier för att gynna barns utveckling och lärande och dessa även synliggjordes under observationerna så kategoriserades dem som kunskapsbaserade lässtrategier. När lärarna under intervjuerna inte uttryckte någon teoretisk anknytning till de lässtrategier som de sedan under observationerna använde sig av kategoriserades dessa som erfarenhetsbaserade lässtrategier. Kategorin en kombination av kunskap- och erfarenhetsbaserade lässtrategier innebär att läraren uttryckte en teoretisk kunskap om hur hon skulle agera för att gynna barns språkliga utveckling och lärande samt att dessa strategier anpassades efter erfarenheter om barngruppens individuella behov. Dessa kunskaper som beskrevs under intervjun synliggjordes också av läraren under observationen.

I framställningen av resultatet valdes att komprimera de citat som presenterades genom att ta bort sådana ord som saknar betydelse för att på så vis underlätta för läsaren.

Validitet

Det är viktigt att reflektera över det man som forskare i sin studie väljer att titta på eller fråga om för att senare kunna besvara det som studien syftar till att besvara. Validitet innebär giltighet. I en studie handlar validiteten om att forskaren använder rätt metod för att få fram data för sin studie. Det handlar även om att forskaren tittar på rätt saker eller ställer rätt frågor i relation till studies syfte (Roos, 2014). Då studien syftar till att ta reda på förskollärares syn och ageranden kring högläsning har vi valt att i studien fokusera på denna målgrupp utifrån högläsningsaktiviteten samt frågor som fokuserar kring denna aktivitet. Nackdelen med studier som involverar att människor behöver tolka varandra kan generera i att feltolkningar görs vilket kan bidra till ett felaktigt svar av det undersökta (Holme & Solvang, 1997). För

studien har tydliga och avgränsade frågor som har en tydlig koppling till läraryrket ställts vilket kan innebära en minskad risk för eventuella feltolkningar mellan informant och forskare. En annan faktor som är betydelsefull att känna till som forskare är att de studerade kan påverkas genom att modifiera sitt agerande eller sina uttalanden för att försöka tillfredsställa forskaren (Holme & Solvang, 1997). Lärarnas uttalanden under intervjuerna har i analysen jämförts med det observerade materialet och på så vis har risken för felaktigt resultat kunnat minimeras.

Reliabilitet

Reliabiliteten i en studie handlar om studiens trovärdighet. För att studiens resultat ska ha en hög grad av reliabilitet det vill säga ha en hög trovärdighet krävs det att forskaren inhämtar data från rätt personer i relation till studiens syfte. För en hög grad av reliabilitet krävs också det att forskaren samlar in en tillräcklig mängd av data, för att sedan kunna dra tillförlitliga slutsatser utifrån studiens resultat (Roos, 2014). Holme och Solvang (1997) menar att i kvalitativ forskning eftersträvas inte möjligheten att kunna generalisera resultatet till hela målgruppen utan forskaren är istället ute efter att skapa en djupare förståelse kring det undersökta. Då en stor mängd material är insamlat för denna studie har detta material kunnat ligga till grund för en fördjupad förståelse kring förskollärares syn på högläsning. Detta har även bidragit till att studiens frågeställningar har kunnat besvaras på ett tillförlitligt sätt.

Metoddiskussion

De förutbestämda intervjufrågorna skickades ut till lärarna i god tid innan intervjutillfällena för att de skulle få möjlighet att reflektera kring högläsningsaktiviteten med stöd i intervjufrågorna innan vi besökte dem. Vi hade förhoppningar om att när lärarna fick möjlighet att ta del av intervjufrågorna i förväg och inte blev överraskade av frågorna på plats så skulle de lämna mer genomtänkta svar. På detta sätt skulle vi minska risken för att lärarna skulle glömma bort att berätta betydelsefulla delar. Lärarna var under intervjutillfällena förvånadsvärt oförberedda där de visade svårigheter med att direkt svara på frågorna och hamnade under intervjun i en form av reflekterande ställning. Om vi hade fått möjlighet att göra om studien hade vi fortfarande skickat ut intervjufrågorna i förväg i samma syfte men vi hade varit mer tydliga med att vi ville att de tog sig tid att gå igenom och reflektera kring frågorna innan intervjun, något vi antagligen inte var tillräckligt tydliga med denna gång.

Några av informanterna upplevde två av intervjufrågorna som snarlika och påpekade detta i samband med intervjuerna. De två intervjufrågorna det handlade om var; vad är meningen med högläsning i förskolan? och vilken betydelse kan högläsningen ha för barn, tror du? Enligt oss handlar frågorna om två olika aspekter där den ena behandlar yrkesrollen och den andra behandlar informanternas egen kunskap kring högläsningens betydelse för barn. Vi har reflekterat över vad det kan bero på att vissa av lärarna inte uppmärksammar skillnaden mellan de två intervjufrågorna. En möjlig tanke kring varför detta skedde var att lärarna inte kontinuerligt reflekterar över högläsningen och dess betydelse för barn. Denna förklaring kan tolkas som att högläsningen framförallt utförs på rutin utan reflekterande eller planering.

Ordningen för datainsamlingsmetoderna varierade beroende på lärarnas önskemål. Vid de tillfällena då intervjuerna skedde efter observationerna tenderade lärarna att inte anstränga sig i att förklara frågan; kan du berätta hur en typisk högläsningssituation ser ut för dig? i lika stor utsträckning som då datainsamlingsmetoderna utfördes omvänt. Lärarna tenderade istället vid dessa tillfällen att hänvisa till den redan utförda högläsningsaktiviteten som observerats. Mot bakgrund av detta hade vi om vi hade fått möjlighet att göra om insamlingen av datan varit mer konsekvent i ordningen för utförandet av datainsamlingsmetoderna och då utfört intervjun innan observationerna. Hade det inte fungerat för lärarna att utföra det i denna ordning under det tillfället vi besökte dem hade vi kunnat komma tillbaka för observation vid ett senare tillfälle.

Resultat

Syftet med denna studie är att ta reda på hur förskollärare ser på högläsning och vilka olika lässtrategier förskollärare använder sig av samt hur dessa synliggörs i förskolans praktik. Våra frågeställningar för studien är följande:

- Vad innebär högläsning i förskolan?
- Hur väljs litteratur för högläsning i förskolan?
- Vilka lässtrategier använder förskollärare vid högläsning?

Framöver redogörs för studiens resultat dels utifrån intervjuerna och dels utifrån observationerna. De insamlade intervju svaren har genom analysprocessen besvarat studiens första två frågeställningar – vad innebär högläsning i förskolan? och hur väljs litteratur för högläsning i förskolan? Det framgår av analysen att de flesta förklaringar som förskollärare uttrycker när de beskriver innebörden med högläsning i förskolan, kunde sammanfattas och presenteras genom tre övergripande kategorier. Dessa kategorier innebär att högläsningen ses som *en strategi, en introduktion i bok- och läskultur* samt som *avkoppling med villkor*.

När det gäller sättet att välja böckerna för högläsning framgår det att denna fråga besvarades och beskrevs utifrån två skilda sätt. Det ena sättet innebär ett fokus på hur böckerna väljs från biblioteket för att sedan placeras på förskolornas avdelningar. Det andra sättet beskriver hur en bok från den befintliga litteraturen på förskoleavdelningarna väljs för högläsningssaktiviteten.

Den tredje frågeställningen – vilka lässtrategier använder förskollärare vid högläsning? besvaras utifrån insamlad observationsdata. Det framgår i analysen att lärarna är olika medvetna om de lässtrategier de använder under högläsningen, något som kunde presenteras med tre kategorier. Dessa kategorier är *kunskapsbaserade lässtrategier, erfarenhetsbaserade lässtrategier* och *en kombination av kunskap- och erfarenhetsbaserade lässtrategier*.

Meningen med och innebörden av högläsning i förskolan

En strategi

Samtliga förskollärare anger att högläsning är en strategi som medvetet används för att utveckla barns språkliga kompetenser. Mer specifikt uttrycker förskollärarna att högläsning kan möjliggöra följande aspekter för barns språkliga kompetensutveckling: att väcka läs- och skrivintresse, att utveckla deras abstrakta tänkande och att vidareutveckla barns språk genom att till exempel väcka deras nyfikenhet för ordens betydelse och innebörd. Följande citat illustrerar detta och betraktas här som representativa för andras beskrivningar.

Att de kan inspireras till egen läsning och skrivning. Det finns ju många som man behöver läsa mer för, för att få upp ett intresse, att barnen får upp ett intresse för läsningen. (Anna)

Jag tänker att det är att de ska få ett lustfyllt sätt att komma in i det här med läs och skriv. (Hanna)

För ibland är det ju ord som är för svåra i boken och då istället för att hoppa vidare och inte skapa en förståelse kring orden är det ju bra om de får en förståelse för begrepp som finns för att bygga på deras ordförråd och ja förståelsen för orden. (Elin)

Fantasin och det abstrakta tänkandet som utvecklas väldigt bra med böcker tycker jag. Att tänka sig in i en situation när man pratar om bilderna i böckerna. Att man tänker vad händer före och vad händer efter i de här situationerna. Och det abstrakta tänkandet är ju jätteviktigt, att kunna tänka vidare, att tänka i sitt egna huvud med inre bilder. (Julia)

Det framgår att samtliga lärare på ett varierat sätt uttrycker en medvetenhet om högläsningens betydelse och potential för barns språkutveckling, nämligen att barn behöver exponeras för många ord och olika bilder för att på så vis bearbeta begrepp och utveckla sitt språk. Det framgår även av flertalet lärare att högläsningen kan bidra till barns utvecklade kompetens inom skriftspråks användning. Flera lärare betonar i olika sammanhang viktigheten av att utveckla det abstrakta tänkandet som en förutsättning för att utveckla tankeförmågan och förmågan att skapa inre bilder, något som högläsningen kan bidra med.

En introduktion i bok- och läskulturen

Det framgår i analysen att högläsning i förskolan är en aktivitet som kan användas av lärarna för att introducera barn i bok- och läskulturen. Några av lärarna beskriver att högläsningen kan ses som en aktivitet för att ge barn möjlighet att bekanta sig med böcker, utveckla förståelse för regler för läsningen och införskaffa nya kunskaper. Högläsningens aktivitet är ett tillfälle där läraren kan introducera barn för böcker och läsaktiviteten genom att samtala om litteraturen. Förutom detta bör litteratur finnas tillgänglig för barns egna utforskande utanför högläsningens aktivitet så att barns beaktning av böckerna inte glöms bort i skuggan av annan

konkurrerande media. Nedanstående citat illustrerar detta och betraktas här som representativa för andras beskrivningar.

En sak som är viktig det är att man introducerar litteratur, böcker och läsning. För barn håller mycket på med andra media idag så det har nästan blivit ännu viktigare att man pratar kring litteraturen, att man har böcker framme och såna bitar. (Julia)

Och sen att lära sig skriftspråket även så här hur man läser. Från vänster till höger, man börjar uppe och går ner. (Ida)

Att väcka intresset för att det finns något mer att hämta tror jag är jätteviktigt. Sen även någon föreställning om vad man kan förvänta sig av böcker. Här är något som är viktigt som jag kan ta del av. (Ida)

Lärarna beskriver även hur högläsning kan bidra till barns kunskap om regler som finns för läsning så som läsriktning men också att böcker kan bidra till barns kunskapsutveckling inom olika områden. Eller att barn genom högläsningsaktiviteten kan utveckla en vetskap om att böcker har ett innehåll som alla kan ta del av för att utveckla sin egen förståelse av något.

Avkoppling med villkor

Högläsning i förskolan är en aktivitet som används för att ha en lugnande inverkan på barn men det finns även olika regler och villkor för hur barn bör agera inom aktiviteten. Högläsning i förskolan förekommer enligt de flesta lärare i mindre gruppkonstellationer. De flesta av lärarna benämner läsvila som en dagligen förekommande aktivitet efter lunch. Läsvilan men även andra högläsningsaktiviteter i förskolan så som tematiserad läsning och spontan läsning inkluderar vissa bestämda förväntningar på barn – att de ska sitta still och lyssna, samtala om bokens innehåll och samtidigt vila. Följande citat belyser detta och betraktas här som representativa för andras beskrivningar.

Så det är att skapa en stund för barnen för att koppla av, ta det lugnt och varva ner lite grann. (Elin)

Sen lär sig barnet att lyssna. Att bara kunna sitta och lyssna ibland och inte ha bilder utan bara sitta och lyssna och kunna skapa sig egna bilder. Det är viktigt. (Nicolina)

Det tycker jag är jätteviktigt att man ibland avbryter och frågar vad var det nu? Vem var det nu? Vart gick den där? eller var gick den där grabben nu? Så att man av flera skäl, dels för att kolla lite om barnen följer historien och ge dem en chans att själva tänka om historien. Jag gör det, jag brukar stoppa upp ibland för jag tycker det är viktigt för många gånger kan man komma på barn att de inte har någon aning om vad det handlar om, de vet inte vad det handlar om. (Julia)

Således framkommer det att barn förväntas aktivt följa med i den upplästa bokens innehåll för att kunna svara på lärarens spontana och riktade frågor utifrån innehållet samt även föra fram

sina egna tankar om bokens innehåll. Likaså att högläsningen är en aktivitet där barn förväntas lyssna och koncentrera sig på det som läraren läser ur boken samt att kunna skapa egna inre bilder av det lästa. Dessutom framkommer det att barn under högläsningen förväntas vila.

Litteratur för högläsning väljs av flera

Böckernas olika vägar till förskolan

I analysen framkommer det att böcker tar olika vägar innan högläsningsaktiviteten kan äga rum. Det finns bland lärarna en variation av tre olika metoder för hur böcker väljs från biblioteket för att sedan placeras på förskolornas avdelningar. Mer specifikt uttrycker lärarna att litteratur från biblioteket antingen väljs av barnen, förskoleavdelningarnas personal eller av bibliotekarien.

Böckerna väljs av barnen. Då går vi till biblioteket och så får barnen välja ut en bok var som de vill ha med till förskolan. Sen väljer vi att komplettera lite med andra böcker. (Elin)

Vi har gjort så att biblioteket plockar ihop fem boklådor som vi alternerar runt på avdelningarna innan vi lånar nytt så därför har inte barnen valt i boklådorna från början. (Julia)

Jag brukar göra så att jag åker till biblioteket. Där är de superduktiga. Dels om jag behöver rådfråga dem men även just för att jag vet vad våra barn har för dels intresseområden och dels svårighetsgrad. Där kan jag utifrån olika perspektiv välja ut de böckerna som barnen sedan får välja utifrån. Och då tänker jag utifrån läroplanen. Vad säger våran läroplan. Jo, att vi ska jobba utifrån naturvetenskapliga bitar, vi ska jobba med matematiska bitar och jag tittar också på genusperspektiv. Vad säger den här boken ur ett genusperspektiv är det något som motsvarar det våran läroplan säger att vi ska jobba utifrån och så sorterar jag ut böcker som jag tycker verkar spännande och bra. Det är väldigt viktigt att få med olika genrer när man lånar på biblioteket. Att man får med till exempel faktaböcker och så där, så att det finns olikheter. Att man visar barnen att det finns olika typer av böcker. Det här är en faktabok. Den kan vi läsa på ett annat sätt än om vi läser en saga till exempel. (Hanna)

Således framkommer det att litteratur för högläsningsaktiviteter på förskoleavdelningarna kan väljas ut genom att lärarna involvera barnen i att delta i lån- och bokvals processen. Likaså behöver lärarna vara aktiva i litteratururvalsprocessen för att kunna få med delar från läroplanens ämnesområden samt anpassa böckerna utifrån barnens aktuella språknivå. Ytterligare framkommer det att en del lärare förlitar sig på bibliotekariens kompetens för att välja ut förskoleavdelningarnas litteratur.

Valet av bok till högläsningensaktiviteten på förskolan

Det framkommer att både lärare och barn väljer böcker för högläsningensaktiviteten. Vem det är som väljer beror på vilken form av högläsningensaktivitet som ska genomföras. Det framkommer att vid läsvila och spontanläsning är det främst barn som utifrån förskoleavdelningens befintliga bokuppsättning uppmanas att välja bok. Inför den tematiserade högläsningen är det lärarna som styr valet av litteratur utifrån det kunskapsområde de vill förmedla vidare till barnen. Vidare beskriver lärarna hur de vid val av högläsningensbok tar hänsyn till barns språkliga nivå för att på så vis kunna vidareutmana dem.

Jag säger till barnet kan du gå och hämta en bok. Så får den välja. Om det är ett barn eller om de är flera så kommer de automatiskt med en hög med böcker.
(Anna)

Den vuxna tar med sig en bok som den tycker är relevant att läsa. Det kan ju också vara så, beroende på vad vi jobbar med om det är något man vill förmedla, att vi väljer att läsa det. Så exempelvis något som kommer att hända i eftermiddag, så en bok som är anpassat efter det. (Ida)

Det beror på vilka barn vi har faktiskt. Har jag barn som har väldigt svårt för svenskan då väljer jag en bok med mycket bilder och lite mindre text. Då läser jag sällan boken utan man läser bilderna vad de säger och diskuterar det, då blir det mer av en aktiv diskussion där de är delaktiga på ett annat sätt. Medans man läser för andra barn som har svenskan då pratar man kanske om ett ord som finns med i texten, som är svårt att förstå. Då utnyttjar man ju boken på ett annat sätt så det beror på vilket barn det är. Så man måste ju se till vilka barn man har i gruppen för man måste ju göra det lättare för vissa och lite svårare och mer utmanande för andra. Medans du måste fortfarande ha en balansgång där. Så läser du för en hel grupp då måste du ju se till, ja du kan ju inte bara se till de i mitten utan du måste se till dem längst bort och längst fram också. För det måste vara lätt för dem och svårt för de andra. Men du måste samtidigt inte glömma de i mitten. Så det är en balansgång hur man väljer en bok och det får man faktiskt vara väldigt noga med när man ska läsa en bok. (Elin)

Det framgår att lärarna när de väljer litteratur, dels väljer litteratur med ett innehåll som de vill förmedla vidare till barnen och dels litteratur som innehåller en för barnen lämplig språknivå. Vidare beskrivs vikten av att läraren är medveten om alla barns individuella behov för att möjliggöra varje barns språkliga utveckling. Det framgår att lärare genom att fokusera på olika delar av bokens innehåll kan utmana barn med olika språklig kompetens med hjälp av samma bok. Ytterligare beskriver lärarna att barn uppmanas att välja böcker utifrån sitt egna intresse för högläsningensaktiviteten.

Förskollärares medvetenhet om lässtrategier

Kunskapsbaserade lässtrategier

Det har framkommit att de flesta lärarna använder någon form av kunskapsbaserade lässtrategier under högläsningen. Med kunskapsbaserade lässtrategier menas att lärarna under observationerna medvetet agerar på ett sätt för att gynna barns utveckling och lärande, en teoretisk kunskap som de även beskriver i intervjuerna. Lärarna baserar sitt agerande på dessa kunskaper men anpassar dem inte efter barngruppens individuella behov. Den kunskapsbaserade lässtrategin som framförallt har synliggjorts i analysen är samtal om bilder utifrån två olika perspektiv; dels lärarnas bildtolkning och dels lärarnas uppmuntran till barns egen bildtolkning. Det förekom även medvetna samtal från ett par lärare där ord i boken uppmärksammades samt att en lärare uppmärksammade barnen på skriftspråket. Det framgår att de flesta av lärarna inte har planerat sina lässtrategiers tillhörande samtal i förväg utan att samtalsområdena och lärarens frågor uppkommer spontant utifrån det barnen visar ett intresse för i boken. Vidare framgår det att lärarna vid flera tillfällen tenderade att inte lämna tillräckligt med utrymme för att barnen skulle få möjlighet att besvara frågorna. Lärarnas frågor besvarades vid dessa tillfällen oftast av dem själva alternativt att de fortsatte aktiviteten utan något svar. Nedan illustreras detta i högläsningsskvenser och dessa betraktas här som representativa för andras beskrivningar.

Bildsamtal under läsning ur boken Den stora snörveljakten skriven av Claire Freedman och Kate Hindley.

Lärare: "De tar med sig massa grejer här. De har rep, en stekpanna med ägg, de har metspö. Vad har de för mer grejer?"

Barn: "Kalsonger."

Lärare: "De har med sig extra kalsonger. Vad har de mer då? Kolla vilken stor, vilken stor..." Läraren pekar på tårtan som är representerad i bilden.

Barnen: "Tårta" (Jonna)

Läraren uppmanar här barnen att fritt tolka vilka föremål som är representerade i den aktuella bilden. Vidare utmanar läraren barnen genom att pekande rikta deras uppmärksamhet mot ett visst representerat föremål i bilden och uppmanar barnen att tolka den utvalda representationen i bilden.

Bildsamtal under läsning ur boken Moa och Samir – de nya stövlarna skriven av Siv Widerberg.

Lärare: "Kolla!" Läraren pekar på bilden. "Hon gör ett stort hål i strumpan och så stoppar hon i foten." (Hanna)

Läraren riktar här barnens uppmärksamhet mot en händelse som beskrivs i bilden och beskriver därefter vad som händer i bilden.

Samtal kring ordens betydelse under läsning ur boken Bus och Frö på varsin ö skriven av Maria Nilsson Thore.

Lärare: "Hur är man när man är lat?"

Barn: "När man inte orkar göra något." (Emma)

Barnen blir här tillfrågade av läraren att förklara vad ett specifikt ord ur bokens text betyder.

Samtal kring skriftspråket under läsning ur boken Hejdå kanin skriven av Boel Werner.

Lärare: "Vad står det här uppe?" Läraren pekar på bokens framsida.

Barn: "Hejdå kanin."

Lärare: "Ja, så står det med stora bokstäver. Hejdå kanin." Läraren uttalar bokens titel sakta och tydligt samtidigt som hon följer bokstäverna med fingret. (Ida)

Läraren frågar barnen om vad som står på bokens framsida. Barnen svarar och läraren bekräftar det korrekta svaret för att därefter ljuda fram orden som finns i titeln samtidigt som hon med fingret följer bokstäverna. Hon synliggör även att orden är skrivna med versaler.

Erfarenhetsbaserade lässtrategier

Det har framkommit att ungefär hälften av lärarna använder vissa erfarenhetsbaserade lässtrategier under högläsningen. Med erfarenhetsbaserade lässtrategier menas att lärarna under observationerna agerar med vissa lässtrategier som de inte under intervjun har uttryckt en förklaring för. Detta ses som att lärarna inte har något vetenskapligt belegg för deras agerande utan agerar utifrån egna erfarenheter om vad som fungerar i deras barngrupp. De erfarenhetsbaserade lässtrategier som har synliggjorts i analysen är låg nivå av scaffoldingstöd samt att ett par av lärarna uppmärksammade barnen på skriftspråket under högläsningen. Följande sekvenser illustrerar dessa erfarenhetsbaserade lässtrategier och kan ses som representativa för andras agerande.

Bildsamtal under läsning ur Dumpern i full fart skriven av Peter Bently. Läraren berättar utifrån bokens bilder att det börjar regna och att huvudkaraktären i boken sätter på vindrutetorkarna.

Lärare: "Har ni såna på bilarna?"

Barn: "Ja."

Lärare: "Bra, det har ju Felix också där." Läraren pekar på en bild i boken. (Jonna)

Samtal kring berättelsen under läsning ur Dumpern i full fart skriven av Peter Bently.

Lärare: "Felix säger att han har en idé. Vad tror ni att han ska göra?"

Barn: "Han ska hålla gruset på det."

Lärare: "Ska han det? Vi får se." (Jonna)

Bildsamtal under läsning ur Mitt andra liv skriven av Amanda Eriksson.

Barn: "Hon är en doktor." Barnet pekar på en av bokens bilder.

Lärare: "Hur ser du att hon är en doktor?"

Barn: "Hon har stetoskop och en teckning." (Elin)

I sekvenserna ovan beskrivs hur lärarna använder sig av tre olika former av låg nivå av scaffoldingsstöd; generaliseringsstrategin, förutsägningsstrategin och tankegångsstrategin. I den första sekvensen påvisas hur generaliseringsstrategin används av läraren genom att hon uppmanar barnen att svara på en fråga som kräver att barnen kognitivt lämnar situationen här och nu för att berätta om sina tidigare erfarenheter. I den andra sekvensen används förutsägningsstrategin genom att läraren uppmanar barnen att förutsäga vad huvudkaraktären kommer att göra här näst i berättelsen. Den tredje sekvensen synliggör tankegångsstrategin där läraren uppmuntrar barnet till att förklara varför något är på ett visst sätt.

Samtal kring bild och skrift under läsning ur boken *Ensam hemma* skriven av Ho Baek Lee.

Lärare: "Vad tror du att han gör?"

Barn 1: "Hoppar ut på balkongen."

Barn 2: "Fängelset."

Lärare: "Ja, det står faktiskt. Vet du vad det står?" Lärare pekar på texten i boken.
"Hoppar ut på balkongen stod det." (Jonna)

Läraren utmanar barnen att tolka det som händer i bokens bild för att därefter synliggöra för barnen vad skriftspråket förmedlar om innehållet i bilden. Läraren synliggör både verbalt och kroppsligt skriftspråket för barnen.

En kombination av kunskap- och erfarenhetsbaserade lässtrategier

Det framgår att en av lärarna använder en kombination av kunskap- och erfarenhetsbaserade lässtrategier. Denna kombination innebär att läraren både har teoretiska kunskaper om hur högläsning ska gå till för att gynna barns utveckling och lärande samt kunskaper om vilken strategi som är lämpligast att använda för att möta barns individuella nivå.

Läraren och barnen pratar om vad för föremål som finns representerade på en av bilderna i boken *Vem spökar Alfons Åberg?* skriven av Gunilla Bergström. Högläsningen skedde i en barngrupp som är flerspråkig.

Lärare: "Och så finns det möbler. Det finns allt möjligt där nere."

Barn 1: "Och det finns mus." Barnet pekar på bilden.

Lärare: "Ja, ser ni rätten här nere på bilden?"

Barn 2: "Jag ser den."

Barn 1: "Fröken den går in i stolen."

Lärare: "Går den upp på stolen? Den här stolen kallas fåtölj. Den kan man också sitta på men den är lite mjukare än en vanlig stol." (Elin)

Läraren är uppmärksam för det barnen ser på bilderna och när ett föremål uppmärksammas utan rätt benämning stannar läraren upp i situationen och namnger samt förklarar föremålets funktion. Genom denna handling kan barnets ordförståelse och tänkande vidgas.

Sammanfattning

I denna studie ses högläsning som en strategi för att möjliggöra utveckling av barns språkliga kompetenser som läs- och skrivkunskap, ordförråd och ordförståelse samt utveckling av barns abstrakta tänkande. Det framgår även att högläsning är en aktivitet som används för att introducera barn i bok- och läskulturen där barn ges möjlighet att bekanta sig med böcker, utveckla en förståelse för de regler som finns för läsning ur en bok samt utveckla en förståelse för att en bok innehåller olika kunskaper som kan tas del av. Det har även framkommit att högläsning i förskolan är en aktivitet där lärarna har vissa bestämda förväntningar på barnen som att de ska sitta stilla och lyssna, samtala om bokens innehåll och samtidigt vila.

I denna studie har det framkommit att samtliga förskolor lånar böcker av biblioteket. Det förekommer tre olika sätt för hur böckerna väljs ut på biblioteket där antingen läraren väljer, barn och lärare tillsammans väljer eller bibliotekarien väljer. I studien framgår det att de flesta förskolor har högläsning efter lunch som en form av läsvila. Det framgår i studien att barn oftast uppmuntras att välja den litteratur som ska högläsas från förskoleavdelningens befintliga litteratur under läsvidan eller den spontana högläsningen. Lärarna väljer litteratur för den tematiserade högläsningen.

Under högläsningen använder de flesta av lärarna någon form av kunskapsbaserade lässtrategier som de vet kan bidra till barns utveckling och lärande. De former av kunskapsbaserade lässtrategier som används bland lärarna är samtal med en utgångspunkt i böckernas ord, skrift och bild. Den metod som förekommer mest frekvent är samtal utifrån bilden som kan göras på två olika sätt; dels genom att läraren riktar barns uppmärksamhet mot en specifik bild och själva beskriver innehållet i bilden och dels genom att läraren uppmuntrar barn att själva tolka bilden. Den kunskapsbaserade lässtrategin som förekommer minst frekvent är uppmärksammandet av skriftspråket genom samtal och synliggörande av skrift. I studien har det framkommit att ungefär hälften av lärarna använder erfarenhetsbaserade lässtrategier. Lärarna inom denna kategori anses inte vara medvetna om deras användning av lässtrategierna. De erfarenhetsbaserade lässtrategier som lärarna i denna studie använder är uppmärksammandet av skriftspråket och stöttning i form av låg nivå av scaffoldingsstöd. Den erfarenhetsbaserade lässtrategin som förekommer mest frekvent är stöttning i form av låga scaffoldingsstrategier utifrån bilderna. Det framkommer även att en av lärarna i studien använder en kombination av kunskap och erfarenhet som en lässtrategi, där hon anpassar lässtrategin till barnets språkliga nivå och möjliggör för en ökad ordförståelse hos detta barn.

Diskussion

I denna del diskuteras resultatet i relation till studiens syfte och frågeställningar. Vidare kommer även resultatet diskuteras i relation till den forskning som tidigare presenterats i arbetet. Det övergripande syftet för denna studie är att ta reda på hur förskollärare ser på fenomenet högläsning och vilka olika lässtrategier förskollärare använder sig av samt hur dessa synliggörs i förskolans praktik. För att undersöka detta har vi utgått ifrån de tre frågeställningarna – vad innebär högläsning i förskolan?, hur väljs litteratur för högläsning i förskolan? och vilka lässtrategier använder förskollärare vid högläsning? Resultatet diskuteras under de övergripande rubrikerna – *Läsa för lärande och utveckling*, *Betydelsen av lärarnas högläsningsstrategier*, *Litteraturvalets betydelse* och *Högläsning med orimliga krav*. Därefter följer en slutsats och avslutningsvis presenteras studiens didaktiska tillämpningsområde och förslag på fortsatt forskning.

Läsa för lärande och utveckling

I resultatet har det framkommit att samtliga lärare ser på högläsning som en strategi för att utveckla barns språkliga kompetenser. Mer specifikt menar lärarna att de språkliga aspekter som kan utvecklas hos barn genom att delta i högläsningsaktiviteter är deras läs- och skrivkunskap, ordförråd och ordförståelse samt deras abstrakt tänkande. Dessa aspekter kan ses i relation till några av läroplanens strävandemål för förskolan, där det uttrycks att förskolan ska sträva efter att utveckla barns verbala språk, ordförråd samt deras intresse för och förståelse av skriftspråket (Skolverket, 2016). Denna syn som lärarna förmedlar kring högläsning som en strategi för att uppnå kunskap och utveckling inom olika aspekter av språket kan förstås som att högläsning har en akademisk funktion. Detta är något som även Lundberg (2010) belyser då han menar att högläsning lägger grunden för barns skriftspråkliga förståelse. Barns deltagande i högläsningsaktiviteter kan bidra till att de utvecklar sin förståelse för de konventionella tecknens potential att bilda ord och meningar som i sin tur kan förmedla något specifikt. I resultatet uttrycks det av lärarna att barn kan utveckla sitt abstrakta tänkande genom att under högläsningen samtala om det som händer före eller efter en specifik situation som är representerad i bokens bilder. Denna metod att samtala kring bokens innehåll för att möjliggöra barns utveckling av deras abstrakta tänkande beskrivs av Dominković m.fl. (2006) som en metod för att barn under en högläsningsaktivitet ska ges möjlighet att utveckla denna färdighet. Inom det sociokulturella perspektivet är språket det viktigaste kulturella redskapet att appropriera kunskap om (Säljö, 2000). Betydelsen av färdigheter inom språket är något som även anges i förskolans läroplan där det beskrivs att språk och lärande oskiljbart hänger ihop och kan inte separeras (Skolverket, 2016). Barns språkliga färdigheter är på så vis viktiga för deras lärande inom många andra områden. Barns deltagande i högläsningsaktiviteter kan enligt forskning bidra till deras språkliga utveckling och därför är det väsentligt att lärare erbjuder barn denna aktivitet.

Det framgår av resultatet att några av lärarna beskriver högläsningen som en aktivitet där barn kan introduceras in i bok- och läskulturen. Det framgår att dessa lärare genom högläsningsaktiviteten vill möjliggöra för barn att bekanta sig med böcker och ge dem

möjlighet att utveckla sin förståelse för de regler som finns kring läsning av böcker. Lärarnas förmedlade syn på högläsning som en aktivitet där barn introduceras för de delar som ingår i bok- och läskulturen kan ses som att aktiviteten har en socialiserande funktion. Med socialiserande funktion menas här att barn genom aktiviteten kan socialiseras in i den samhällskultur de lever i och ges möjlighet att appropriera kunskap om några kulturella verktyg som involveras i denna kultur. Säljö (2000) menar att skolans sociala praktiker har en viktig roll för att möjliggöra barns utveckling och lärande av kulturella redskap. Lärarnas syn på högläsning som en introducerande aktivitet kan kopplas till det Lundberg (2010) menar om att när barn ges möjlighet att delta i högläsning kan de utveckla en förståelse för de regler som knyts till skriftspråket däribland läsriktningen. Björklund (2008) och Dominković m.fl. (2006) menar att högläsningsaktiviteten kan bidra till barns kunskaper och förståelse för hur en bok ska hanteras något som kan kopplas ihop med det lärarna uttrycker om att barn under högläsningen ges möjlighet att bekanta sig med böcker. Då nästan alla barn i Sverige går i förskolan (Skolverket, 2017) innebär det att barn med många olika kulturella bakgrunder och olika erfarenheter av böcker och läsning involveras i denna verksamhet. I enlighet med Bergöö (2009) ska förskolans verksamhet möta upp alla barn oavsett bakgrund och erbjuda dem en jämlik miljö där olika former av literacyaktiviteter involveras för att på så vis möjliggöra alla barns appropriering av kulturella verktyg som krävs för deltagande i samhället. Vidare anser lärarna att barn behöver ha tillgång till litteratur utanför själva högläsningsaktiviteten för att på egen hand ges möjlighet att utforska den. Detta beskriver också Björklund (2008) och menar att det är betydelsefullt att barn ges möjlighet att utforska boken med alla sina sinnen för att på så vis ges möjlighet att utveckla sina literacyförmågor.

Böckerna som används under högläsningsaktiviteten innehåller kunskaper och förmedlar andras erfarenheter. Inom det sociokulturella perspektivet kan människor lära och utvecklas genom att ta del av andras erfarenheter (Säljö, 2000). Några av lärarna pratar om detta att barn genom högläsningen kan utveckla en förståelse för att böcker innehåller en variation av kunskaper som de kan ta del av genom att läsa.

Betydelsen av lärarnas högläsningsstrategier

Medveten lässtrategi

Det framgår av resultatet att de flesta av lärarna använder sig av någon form av kunskapsbaserade lässtrategier under högläsningen. Detta innebär att lärarna använder lässtrategier som de vet kan bidra med utveckling och lärande hos barn. Kunskapsbaserade lässtrategier kan förstås som att lärarna har en medveten lässtrategi då de är medvetna om att de använder en viss lässtrategi som enligt forskning kan bidra till barns utveckling och lärande för något specifikt. Lärarna har inom denna kategori inte på något vis synliggjort att de anpassar sina lässtrategier efter barngruppen. De olika former av medvetna lässtrategier som förekommer bland lärarna är samtal utifrån böckernas ord, skrift och bilder. Chambers (2011) menar att barn inte kan utveckla en förståelse kring den upplästa boken om de inte ges möjlighet att samtala om den. Vidare menar Meyer et al. (1994) att barn behöver ges möjlighet att bearbeta det lästa under högläsningen för att deras språkutveckling ska gynnas.

Enligt författarna kan bearbetningen ske genom ett samtal som sker under eller i anslutning till högläsningen där både barn och läraren aktivt deltar. Det är viktigt att detta boksamtal inte enbart domineras av lärarens tankar kring boken utan att barns åsikter och tankar också förs fram (Brink, 2009). I resultatet har det synliggjorts att lärarna vid flera tillfällen under boksamtalet vid högläsningen tenderade att inte lämna barn tillräckligt med utrymme för att de skulle kunna besvara de frågor som ställdes av lärarna. Barnens minimala chanser att besvara lärarnas riktade frågor och på så vis vara delaktiga i samtalet kring bokens innehåll påverkar deras möjlighet att bearbeta innehållet och därmed även deras möjlighet att utvecklas språkligt.

Bildsamtal

Den medvetna lässtrategi som i resultatet förekommer mest frekvent bland lärarna är samtal om bilderna i högläsningens boken. Dominković m.fl. (2006) menar att bildtolkning inte är något barn kan automatiskt utan att det krävs träning och stöttning för att bli goda bildläsare. Det är genom att diskutera bilder med andra i en social praktik som barn kan utveckla sin bildtolkningsförmåga. I resultatet framkommer det att lärarna på två olika sätt uppmärksammade barn på böckernas bilder. Det ena sättet var att läraren riktade barns uppmärksamhet mot en specifik bild eller del av bild i boken och förklarade vad som var representerat på bilden. Dominković m.fl. (2006) menar att barn kan utveckla ordbilder och koppla samman representationen med deras tidigare erfarenheter av ett fysiskt objekt om läraren under läsning uppmärksammar dem på representationerna och samtidigt benämner dem. Det andra sättet som lärarna enligt resultatet uppmärksammade barn på bilderna var genom att uppmuntra dem till att själva tolka vad som representerades i bilden. Detta kan ses som ett möjligt sätt för lärare att försöka skapa en miljö där barns tankar om bilden förs fram och ses som betydelsefulla, något som Chambers (2011) menar är en viktig faktor för att kunna utveckla boksamtalet. Barns förmåga att tolka bokens bilder som består av ikoniska tecken anses vara betydelsefullt för att de ska kunna ta till sig kunskaper som har en utgångspunkt i det visuella. Bergöö (2009) menar att samhällets högteknologiska framväxt har medfört att mycket information och kunskaper inhämtas via den visuella bilden.

Synliggörande av skrift

Nikolajeva (2000) menar att det är viktigt att uppmärksamma bokens båda kommunikationsformer bild och text för att barn ska delges hela bokens berättelse. När läraren under högläsningen uppmärksammar barn på texten i boken så möjliggörs barns utvecklade förståelse för skriftspråket samt att denna strategi kan skapa ett intresse hos barn för böcker och för att de själva ska börja läsa (Justice et al., 2010). Det framgår av resultatet att enbart en lärare medvetet uppmärksammade skriften för barnen genom att samtala kring det som var framskrivet i texten samt synliggöra bokstäverna genom att följa dem med fingret och ljuda dem. Lundberg (2010) menar att om läraren samtalar kring skriften i böckerna under högläsningen kan det möjliggöra en utveckling av barns fonologiska medvetenhet där barn kan utveckla en förståelse av de skrivna orden och dess mindre ljudkomponenter, något som kan bidra till barns läsförståelse. I relation till detta anses att lärare borde låta barn bearbeta bild och text lika mycket för att möjliggöra ett lika stort intresse för båda dessa kommunikationsformer. Det ingår i förskolans uppdrag att ansvara för att varje barn

uppmuntras in i den skriftspråkliga världen samt att ta tillvara på det intresse som barn uppvisar för skriftspråket (Skolverket, 2016).

Omedvetna lässtrategier

Det framgår av resultatet att ungefär hälften av lärarna använder sig av någon form av erfarenhetsbaserade lässtrategier under högläsningen. Detta innebär att lärarna under högläsningen använder lässtrategier som de inte uttrycker en teoretisk anknytning till utan att de agerar omedvetet med lässtrategier utifrån sina erfarenheter om barngruppen. De erfarenhetsbaserade lässtrategierna kan förstås som omedvetna lässtrategier då lärarna själva inte är medvetna om deras användning av dessa strategier. De olika formerna av omedvetna lässtrategier som enligt resultatet förekommer bland lärarna är att barn uppmärksammas på skriftspråket och lärarnas stöttande med hjälp av låg nivå av scaffoldingsstöd.

Scaffoldingsstöd

Det framgår av resultatet att flera av lärarna tenderar att i samtalet kring bilderna stötta barnen med låg nivå av scaffoldingsstöd. De tre former av scaffoldingsstöd som används av lärarna är generaliseringsstrategin, tankegångsstrategin och förutsägningsstrategin, vilka handlar om att lärarna genom att ställa frågor uppmanar barnen att använda sitt abstrakta tänkande för att svara eller förklara något med en utgångspunkt i bokens handling. Säljö (2012) menar att scaffoldingsstöd handlar om att lärarna genom frågor riktar barns fokus på de saker som är viktiga att uppmärksamma för att de ska ges möjlighet att utveckla sina kunskaper och förmågor. Dominković m.fl. (2006) menar att barn kan utveckla sitt abstrakta tänkande genom att uppmuntras till att samtala om saker som inte finns här och nu med en utgångspunkt i det som finns i böckernas bilder. Strategier inom låg nivå av scaffoldingsstöd ska användas för att vidareutmana barn i aktiviteter som de redan har vissa kunskaper inom och på så vis ge dem möjlighet att utveckla nya kunskaper inom aktiviteten. Strategier inom hög nivå av scaffoldingsstöd används när barn behöver mycket stöd för att klara av en aktivitet (Pentimonti & Justice, 2009). Det faktum att hög nivå av scaffoldingsstöd inte alls finns representerat i resultatet kan innebära att alla barn inte får det stöd de behöver inom aktiviteten för att kunna utvecklas. Enligt läroplanen för förskolan är det förskolans uppdrag att anpassa verksamheten till alla barns olika behov (Skolverket, 2016).

Kombination av kunskap och erfarenhet som strategier

Det framgår av resultatet att en av lärarna använder sig av en kombination av teoretisk kunskap kring vilka lässtrategier som kan användas för att barn ska utvecklas och lära under högläsningen samt anpassar sin strategier efter barnens språkliga nivå. Läraren samtalande under högläsningsaktiviteten kring bokens bilder med barnen och kunde med hjälp av en av bilderna konkretisera ett nytt ord för ett flerspråkigt barn. Detta kan förstås som att lärarens förhållningssätt möjliggör för en kompletterande effekt på barnens språkutveckling. Dominković m.fl. (2006) menar att barn genom bilden kan ges möjlighet att erfara nya fenomen eller objekt som kan leda vidare till en ökad ord- och begreppskunskap. Detta

tillvägagångssätt att kombinera kunskap och erfarenhet kan möjliggöra för att alla barn får det stöd som de behöver för att utmanas och därigenom utveckla sina språkliga kompetenser. Det ingår i förskolans uppdrag att ge barn det stöd som de behöver för att utvecklas och känna tilltro till sin egen förmåga att lära sig inom språkliga aspekter (Skolverket, 2016). Förskolan ska läsa för barn både i grupp och individuellt för att ge alla barn oavsett bakgrund goda förutsättningar att utveckla sin kompetens inom det svenska språket (Skolinspektionen, 2012). Det framgår av skollagen att barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla sitt svenska språk inom förskolans verksamhet (Skolverket, 2016). En högläsningssaktivitet kan ha en kompenserande effekt på barns utveckling av språket då barn ges möjlighet att erfara många olika ord och begrepp samt koppla dessa till bilder och genom lärarnas stöttning även till fysiska ting i deras omgivning. Lundberg (2010) och Dominković m.fl. (2006) menar att böcker vanligtvis innehåller mer information och därmed även har en större variation av begrepp och ord än vad som används i det vardagliga talade språket. Därmed innebär det att högläsningen i förskolan kan erbjuda barn med annat modersmål en kompenserande funktion. Denna kompenserande funktion menas här att dessa barn under högläsningen kan ta del av det svenska språket för att sen utveckla sin egen kompetens av det utifrån flera aspekter. När barn ges möjlighet att under högläsningen lyssna på det talade svenska språket och bearbeta det i samband med aktiviteten kan de utveckla kunskaper som de behöver för att kunna vara delaktiga i samhället. Därmed menas här att lärarna i förskolan har ett samhällsansvar för dessa barns möjlighet att bli delaktiga i samhället. ”Förskolan ska lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver” (Skolverket, 2016, s. 6).

Litteraturvalets betydelse

Enligt resultatet lånar samtliga förskolor sina böcker från stadsbiblioteket. Damber (2015) menar att de flesta förskolor använder bibliotekets tjänster för lån av böcker. I resultatet förekommer det tre olika sätt för hur böckerna väljs ut på biblioteket – läraren väljer, barn och lärare väljer tillsammans eller bibliotekarien väljer. Det framgår av resultatet att när läraren väljer böcker från biblioteket så väljs dem ut utifrån barnens intresseområden men framförallt med en utgångspunkt från läroplanens ämnesområden. Detta sätt att välja böcker möjliggör för högläsning som en ämnesöverskridande aktivitet där språket behandlas med hjälp av läroplanens olika ämnesområden så som matematik och naturvetenskap. Dominković m.fl. (2006) menar att böckernas vidgade världar ger barnen möjlighet att erfara en variation av kunskaper om världen. Inom det sociokulturella perspektivet krävs det inte att individer erfar saker personligen för att kunna tillägna sig nya kunskaper utan istället kan individer lära och utvecklas från andras erfarenheter och kunskaper genom att få dem berättade för sig (Säljö, 2000). Lindö (2009) menar att barn som har mycket erfarenheter har större möjlighet att kunna fantisera, något som är viktigt för kunskapsinhämtning. Det anses här att barn genom högläsningen ges goda förutsättningar till att inhämta nya erfarenheter som sedan kan bidra till deras utvecklade fantasi.

Det faktum att lärarna till viss del lånar böcker utifrån barns intresseområden anses här vara positivt eftersom barn ges möjlighet att lyssna till böcker som har ett innehåll som de är

intresserade av. Enligt förskolans läroplan ska verksamheten utgå ifrån barns erfarenheter och intressen samt att barns intressen ska uppmuntras och stimuleras (Skolverket, 2016). Boksamtalet som krävs för barns bearbetning av boken anses kunna bli mer innehållsrikt när boken utgår ifrån barns intresseområden, då barn kan koppla ihop bokens innehåll med sina tidigare erfarenheter kring det aktuella området och på detta sätt kan barn ges mer möjligheter att komma fram i boksamtalet. Brink (2009) menar att det är av vikt att barns tankar och åsikter förs fram i ett boksamtal för att möjliggöra för deras språkliga utveckling och att samtalet inte enbart domineras av läraren. En kritisk aspekt kring lärarens val utifrån barns intresseområde är att varje barns intresse kanske inte finns representerade i de böcker som lånas med till förskolan. Enligt resultatet framgår det även att barn ibland görs delaktiga i låneprocessen genom att varje barn på förskoleavdelningen under ett biblioteksbesök tillåts välja en bok som lånas med till avdelningen, vilket resulterar i att alla barns intressen kan bli representerade bland litteraturutbudet. När barn görs delaktiga i denna låneprocess kan det bidra till att barns intresse för böckerna ökar samt att de kan ge dem en större förståelse för samhällets bokkultur. Om barns intresse för böcker stärks kan deras möjlighet att tillägna sig nya kunskaper och färdigheter genom böckerna också öka. Barns intresse för att tillägna sig nya kunskaper, erfarenheter och färdigheter ska stärkas och uppmuntras i förskolans verksamhet (Skolverket, 2016). Enligt resultatet ber en del lärare bibliotekarien att välja ut böcker. Genom detta agerande kan lärarna gå miste om att få med läroplanens olika ämnesområden i utbudet då de inte själva ansvarar för litteraturvalet. Även barns individuella språkliga nivå och intressen kan försummas i denna process då inte bibliotekarien har den kunskapen. Det kan leda till ett minskat intresse för böcker och högläsningen hos barnen. Detta kan i ett längre perspektiv påverka deras språkutveckling.

Det framgår av resultatet att lärare väljer litteratur för den tematiserade högläsningen men att barn vid övriga högläsningstillfällen uppmuntras att välja den litteratur som ska högläsas. På detta sätt kan barn välja böcker utifrån deras intressen med förutsättning att de finns representerade bland avdelningens litteraturutbud, vilket bidrar till barns möjlighet att utöva inflytande i aktiviteten. Förskolan ska i enlighet med förskolans läroplan möjliggöra för barn att vara delaktiga och utöva inflytande i verksamheten (Skolverket, 2016). Det är även av vikt att lärare själva styr över valet av högläsningssbok för att kunna vidareutmana barns intressen samt anpassa litteratur efter barns individuella språknivå för att på bästa sätt möjliggöra deras språkutveckling. Pressley et al. (refererad i Pentimonti & Justice, 2009) menar att lärare behöver ha kunskap om barns individuella behov av stöd för att kunna stödja dem effektivt under en aktivitet. Vidare menar författarna att det är av vikt att lärare också är insatta i den aktivitet som ska utföras för att kunna fokusera på att ge varje barn det stöd de behöver. Detta innebär att lärare därför under en högläsningsaktivitet inte bara behöver ha kunskap om barns individuella behov av stöd, utan även ha kunskap om varje bok som kan komma att väljas av barnen för att på bästa sätt presentera innehållet och stödja barnen efter lämplig scaffolding strategi.

Högläsning med orimliga krav

Det framgår av resultatet att de flesta förskolor har högläsning efter lunch i form av läsvila. Under läsvilan men även under andra former av högläsningsaktiviteter som tematiserad och spontan högläsning ställs det krav på barns agerande. Det förväntas att barn sitter still och lyssnar på den upplästa boken men ändå att de deltar i samtal kring bokens innehåll och dessutom vilar. Denna förväntning lärare har på barns agerande under högläsningen anses här inte gå ihop med bakgrund mot lärarnas tidigare uttalanden om högläsning som en språkutvecklande aktivitet och inte heller mot bakgrund av tidigare forskning. Meyer et al. (1994) menar att barn behöver engageras och ges möjlighet att bearbeta bokens innehåll för att deras språkutveckling ska gynnas. Även Chambers (2011) menar att samtal kring bokens innehåll krävs för att barn ska kunna förstå innehållet. Att vara aktiv genom att lyssna och samtala kring innehållet i en bok men ändå slappna av och vila anses här inte vara en lämplig kombination utan bör ses som två skilda aktiviteter. I enlighet med förskolans läroplan ska förskolan på ett balanserat sätt erbjuda barn vila och andra aktiviteter som är anpassade efter deras ålder och vistelsetid (Skolverket, 2016). Att kombinera högläsning med vila anses här inte höra samman då det inte blir en balanserad aktivitet eftersom barn efter lunch generellt sett är trötta och behöver en lugnare aktivitet än högläsningen som är en aktivitet som kräver att barn är koncentrerade och aktiva.

Slutsats

Högläsningsaktiviteten i förskolan förtjänar mer utrymme och en bättre status än vad den idag har. Denna form av aktivitet är en viktig del när det kommer till barns språk- och kunskapsutvecklings möjligheter. Med böckernas hjälp under högläsningen kan läraren synliggöra många olika ämnesområden från förskolans läroplan och genom böckerna kan läraren synliggöra ord, begrepp, bilder och skrift för att komplettera barn inom dessa områden. Högläsningsaktiviteten kan även användas i syfte att kompensera de barn som inte talar svenska i hemmen så att de kan utveckla sitt svenska språk. Det krävs dock att läraren anpassar sina strategier efter barns individuella behov så att de ges rätt stöd för att utmanas och därigenom utvecklas. För att detta ska kunna ske krävs det att läraren är insatt i varje bok för att därigenom kunna presentera den på bästa sätt för barngruppen. För att möjliggöra högläsningens goda förutsättningar på barns språkutveckling och för att aktiviteten ska få den status som den förtjänar krävs det att lärare blir mer medvetna om hur barns språkutveckling kan ske och vilka lässtrategier som krävs för att möjliggöra denna utveckling under högläsningsaktiviteten.

Didaktisk tillämpning och förslag på fortsatt forskning

Denna studie är relevant för alla som arbetar med och högläser för barn då studien riktar sin uppmärksamhet mot vad högläsning innebär och vad lärare använder för högläsningsstrategier samt hur dessa strategier påverkar barns möjlighet till utveckling och lärande under aktiviteten. Studien ses som relevant då den kan bidra med kunskap och utveckling för vad som är viktigt att tänka på under en högläsning och hur en högläsningsaktivitet bör utformas.

Studien bidrar även med kunskaper kring betydelsen av rätt bokval under en högläsningensaktivitet. Inom förskolans verksamhet kan denna studie bidra till utveckling för vikten av att använda högläsning som ett pedagogiskt verktyg, eftersom högläsning har flera funktioner; akademisk, socialiserande, kompletterande och kompenserade. Högläsningen kan även anpassas efter barnen vilket möjliggör att alla barns språkliga behov kan tillgodoses om rätt lässtrategi används.

Mot bakgrund av vår forskning är ett förslag till fortsatt forskning inom ämnet att jämföra hur lärare på förskolor med en större variation av etnisk bakgrund bland barnen högläser jämfört med förskolor med mindre variation av etnisk bakgrund bland barnen. Ett annat förslag är att jämföra lärare som arbetar med de yngre barnen i förskolan med lärare som arbetar med förskolans äldre barnen för att se om det finns någon skillnad för hur lärarna högläser.

Referenslista

Axelsson, M. (2005). Litteracitetsutveckling i Stockholms flerspråkiga förskolor. I M. Axelsson, C. Rosander & M. Sellgren, *Stärkta trådar. Flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsningsmålområde språkutveckling och skolresultat* (s.19-98). Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut.

Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Barmark, M. & Djurfeldt, G. (2015). *Statistisk verktygslåda 0: att förstå och förändra världen med siffror*. Lund: Studentlitteratur.

Bergöö, K. (2009). Barns liv och samhällets textvärldar. I M. Axelsson, K. Bergöö, L. Brink, C. Fast, K. Jönsson & L. Kåreland (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar: Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. (s. 114–147). Stockholm: Liber.

Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 270) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18674/1/gupea_2077_18674_1.pdf

Brink, L. (2009). Bättre läsning och bättre skrivande – men hur? Om grupprocesser och textrörlighet. I M. Axelsson, K. Bergöö, L. Brink, C. Fast, K. Jönsson & L. Kåreland (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar: Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. (s. 114–147). Stockholm: Liber.

Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Litauen: Xpublishing.

Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256-280. doi: 10.1177/1468798414522823

Damber, U., Nilsson, J., & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning I förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Dominković, K., Eriksson, Y., & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (34–53). Stockholm: Liber.

Erlandson, D. A., Harries, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry – A guide to methods*. Newbury Park: Sage Publications.

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva - Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. (Acta Universitatis upsaliensis, Uppsala studies in Education, 115). Uppsala universitet: Uppsala. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:169656/FULLTEXT01.pdf>

Franzén, K. (2014). De yngsta barnen – exemplet matematik. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson, K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (s. 58-68). Stockholm: Liber.

Fälth, L., Gustavsson, S., & Svensson, I. (2017). Phonological awareness training with articulation promotes early reading development. *Education*, 137(3), 261-276. doi:10.1007/s11145-010-9269-4

Flatcher, K. L., & Jean-Francois, B. (1998). Spontaneous responses during repeated reading in young children from 'At risk' backgrounds. *Early Child Development and Care*, 146 (1), 53-68. doi: 10.1080/0300443981460106

Gormley, S., & Ruhl, L. K. (2005). Dialogic Shared Storybook Reading: An Instructional Technique for Use with Young Students in Inclusive Settings. *Reading & Writing Quarterly*, 21(3), 307-313. doi: 10.1080/10573560591007353

Högläsning. (2017). I Nationalencyklopedin. Hämtad 2017-04-09 från <http://www.ne.se.ezproxy.server.hv.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/h%C3%B6gl%C3%A4sning>

Justice, M., McGinty, S. A., Piasta, S. B., Kaderavek, J. N., & Fan, X. (2010). Print-Focused Read-Alouds in Preschool Classrooms: Intervention Effectiveness and Moderators of Child Outcomes. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(4), 504-520. doi: 10.1044/0161-1461(2010/09-0056)

Kress, G. (1997). *Before writing rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.

Kåreland, L. (2008). *Barnlitteraturens utveckling i Sverige*. Hämtad 2017-04-18 från <http://litteraturbanken.se/red/presentationer/specialomraden/BarnlitteraturensUtvecklingISverige.pdf>

Liberg, C. (2010). Möten i skriftspråket. I L. Bjar, C. Liberg. (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. (s.215–237). Lund: Studentlitteratur.

Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och kultur.

Lundberg, I., Larsman, P., & Strid, A. (2010). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(2), 305–320. doi:10.1007/s11145-010-9269-4

Lundgren, U. P., & Säljö, R. (2012). Skolans tidiga historia och utveckling – från skrivarskola till folksskola. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg. (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. (s.23-53). Stockholm: Natur & Kultur.

Løkken, G., & Søbstad, F. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.

Meyer, L. A., Wardrop, J. L., Stahl, S. A., & Linn, R. L. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *The Journal of educational research*, 88(2), 69-85. Tillgänglig: <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.server.hv.se/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=d98b3178-cf29-4fa8-ae01-c95daf8ebff0%40sessionmgr104&vid=1&hid=127>

Morrow, L. M. (1988). Young children's responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23(1), 89–107. Tillgänglig: <http://www.jstor.org.ezproxy.server.hv.se/stable/747906>

Morrow, L. M. (1993). *Literacy development in the early years*. Boston: Allyn och Bacon

Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.

Norlin, P. (2013). *Bilderboksstunden I förskolan: småflodhästarna och Kenta möter priaterna och spenaten* (Litcentiatuppsats, Humanistisk-samhällsvetenskapliga vetenskapsområdet, Fakulteten för utbildningsvetenskaper, Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier). Uppsala: Uppsala Universitet. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:743867/FULLTEXT01.pdf>

Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2009). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early childhood education*, 37(4), 241-248. doi: 10.1007/s10643-009-0348-6

Roos, C. (2014). Att berätta om små barn – att göra en minietnografisk studie. I A. Löfdahl, M. Hjalmarsson, K. Franzén (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. (s. 46–57). Stockholm: Liber.

Samuelsson, S., Bryne B., Quain, P., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., ... Olson, R. (2005). Environmental and Genetic Influences on Prereading Skills in Australia, Scandinavia,

and the United States. *Journal of Educational Psychology*. 97(4), 705–722. doi: 10.1037/0022-0663.97.4.705

Schmidt, C., & Gustavsson, B. (2011). Läsande och skrivande som tolkning och förståelse - Skriftspråk som meningsskapande literacypraxis. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16(1), 36–51. Tillgänglig: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/viewFile/8083/7132>

Sim, S., & Brethelesen, D. (2014). Shared book reading by parents with young children: Evidence-based practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(1), 50-55. Tillgänglig: <http://eds.b.ebscohost.com.ezproxy.server.hv.se/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=6250eb8a-936c-463e-a359-fa4ea5078142%40sessionmgr101&vid=1&hid=127>

Simonsson, M. (2004). *Bilderboken I förskolan - en utgångspunkt för samspel*. (Avhandling, Linköping studies in art and sciences, 287). Linköping: UniTryck. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:244547/FULLTEXT01.pdf>

Simsek, Z. C., & Erdogan, N. I. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 197, 754–758. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.172

Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan, Lpfö98, reviderad 2016*. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2442.pdf%3Fk%3D2442

Skolverket. (2017). *Barn och personal i förskolan hösten 2016*. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3777.pdf%3Fk%3D3777

Skolinspektionen. (2012). *Förskola, före skola – lärande och bärande, kvalitetsgranskningsrapport om förskolans arbete med det förstärkta pedagogiska uppdraget*. Stockholm: Skolinspektionen

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Svensson, P. (2015). Teorins roll i kvalitativ forskning. I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (208–219). Stockholm: Liber.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

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.

UNESCO. (2005). *Literacy for life: education for all*. Paris: UNESCO. Tillgänglig: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141639e.pdf>

Vetenskapsrådet. (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *The Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 17(2), 89- 100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Bilagor

Bilaga 1



Hej!

Vi heter Emma Sjöberg och Sanna Jungner. Vi studerar till förskollärare på Högskolan Väst i Trollhättan. Nu står vi inför det slutliga uppsatsskrivandet i vår utbildning där vi är intresserade för att studera aktiviteten högläsning i förskolan utifrån förskollärarens perspektiv.

Syftet med det här uppsatsarbetet är att undersöka vilket syfte förskollärare har med högläsningen i förskolan. Därför är din medverkan som förskollärare betydelsefull.

Intervjuerna sker individuellt och beräknas mellan 15–30 minuter per intervju. Vi önskar även att observera en högläsningssituation som den intervjuande förskolläraren håller i. Under intervjun och observationen kommer ljudupptagning och fältanteckningar att användas för att möjliggöra denna studie.

Vi kommer att utgå från de forskningsetiska principerna som innebär att du kan avbryta din medverkan under processen om du vill samt att din medverkan är helt anonym och dina svar kommer inte kunna kopplas ihop med dig eller din arbetsplats. Det material som vi samlar in kommer endast användas till forskningsändamål.

Vi bifogar här ett papper där du erbjuder din medverkan och ditt medgivande till studien.

Har ni några funderingar kan ni kontakta oss på följande mailadresser och telefonnummer:

Emma Sjöberg:
XXX@XXX
XXX-XXXXXXX

Sanna Jungner:
XXX@XXX
XXX-XXXXXXX

Med vänliga hälsningar,
Emma och Sanna

Samtyckesformulär

Ja, jag vill delta i studien

Underskrift

Namnförtydligande

Bilaga 2

Intervjufrågor

Vad är meningen med högläsning i förskolan?

När brukar du ha högläsning?

Vilken betydelse kan högläsningen ha för barn, tror du?

Hur går det till när ni väljer den litteratur som ska högläsas?

Vad brukar påverka valet av högläsningsbok?

Vad anser du utmärker en bra högläsningsbok?

Har du någon favoritbok som du alltid högläser?

Kan du berätta hur en typisk högläsningssituation ser ut för dig?

Anser du att barnen ska vara delaktiga under högläsningen?

Brukar du samtala om böcker med barnen?

Bilaga 3

Observationsschema

Observatörens namn:

Datum och tid:

Lokal:

Närvarande personer:

Var sker högläsningen?

Vilka åldrar är det på barnen?

Hur är barnen placerade?

Hur sitter läraren i relation till barnen?

Hur väljs litteraturen?

Vad är det för bok?

Introduceras boken för barnen?

Förskollärares lästekniker (röstlägen, pauser, kroppsspråk)

Visar läraren bilderna för barnen?

Kan alla barn se bokens bilder?

Samtalar förskolläraren med barnen om bilderna under tiden eller efteråt?

Bearbetas innehållet i boken? (vad som sker på bilderna, i handlingen samt förklaras svåra ord)

Hur reagerar läraren på barnens kommentarer under högläsningen?

Kopplas bokens innehåll ihop med barnens erfarenheter? Hur?

Synliggör förskolläraren skriftspråket för barnen? Hur?

Hur ser samspelet ut mellan läraren och barnen?

Bilaga 4

Arbetsfördelning

Arbetet med forskningsöversikten påbörjades genom att vi båda enskilt letade fram relevanta artiklar och böcker som vi sparade i en gemensam mapp på datorn eller lånade från biblioteket. Denna sökprocess fortsatte under hela arbetets gång. När vi i början av arbetet hade hittat en enligt oss tillräcklig mängd med relevanta artiklar, avhandlingar och böcker påbörjade vi läsningen av detta material. Vi försökte att inte båda läsa samma forskning i syfte att tillägna oss en så bred gemensam kunskap som möjligt. När vi påbörjade skrivandet av vårt arbete var det tänkt att vi skulle sitta gemensamt vid en dator och skriva men efter några dagar förstod vi att denna metod var för tidskrävande. Vi började därför att skriva på olika delar av vår gemensamt planerade struktur av forskningsöversikten. Samtidigt som vi båda skrev i arbetets olika delar så diskuterade vi gemensamt källor och hur dessa kunde förstås. Emma har bland annat skrivit texten under rubriken *Literacy – ett mångsidigt begrepp* och Sanna har skrivit den största delen av innehållet i *teoretiskt perspektiv*. Förutom dessa rubriker har vi svårigheter att utnämna någon som enskilt ansvarar för innehållet i en viss rubrik eftersom vi har lagt till och på så vis kompletterat stycken som den andra började att skriva på. Vid flera tillfällen har vi gemensamt läst igenom all text i syfte att se över och förfina våra formuleringar.

De observationer och intervjuer som ägde rum i syfte att samla in data för studien utfördes enskilt. Vi både kontaktade och besökte fem förskollärare på fem olika förskoleavdelningar enskilt för att utföra intervju och observation. Efter datainsamlingen transkriberade varje författare enskilt sina utförda intervjuer och observationer.

Sammanställningen av datamaterialet och analysen som skedde därefter utfördes gemensamt. Vi fortsatte gemensamt med att skriva resultatet, inledningen och diskussionen.

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
www.hv.se