



# Högläsning i förskolan

En fokusgruppstudie av pedagogers förhållningssätt till högläsning

---

Reading aloud in preschool

A focus group study of educationalists approach to reading aloud

---

Annie Behre

Fakulteten för humaniora och samhällsvetenskap

---

Förskolläraryrket

---

Grundnivå/15 hp

---

Handledare: Margaretha Ullström

---

Examinator: Marie Karlsson

---

2014-06-24

---

# **Abstract**

Several scientists agree that a base for literacy learning forms as soon as small children hear verses, songs and conversations. Reading aloud is a common occurrence in preschool activities and can result in early development of speech at a young age. Children will learn new words and begin the process of learning how to read. Reading aloud can also teach the children other things for example how the voice changes when someone expresses emotions. Studies have shown that through conversation and play during the process of reading aloud stimulates children's thinking ability as they take part in a teaching process.

This study is conducted with a help of two focus groups which consists of educationalists from preschool activities. The result from this study shows that the educationalists deliberately work with reading aloud to stimulate children's language development. The educationalists expressed that they experience some difficulties with reading aloud. For example interruptions during the reading, other tasks that takes time away from the activity as well as a too large group of children at the same time. Despite the difficulties the educationalists read aloud to the children in their care several times a day. They expressed that this is a chance for a quiet time when the children can relax and rest from the otherwise loud and busy day. Together with the children the educationalists explore the world of books and conquer new knowledge.

## **Keywords**

Language development, preschool activities, reading aloud, focus group.

# Sammanfattning

Flera forskare menar att grunden för läsinlärning börjar så fort små barn hör ramsor, sånger och människor prata. Inom förskoleverksamheten är högläsning en vanligt förekommande aktivitet. Läser man högt för barn redan från en tidig ålder kan det resultera i att barnen tidigt utvecklar sin talförmåga. Under högläsningen kan också barnen ta lärdom av nya ord och påbörjar processen av att lära sig läsa. Högläsning kan också lära barn andra saker, t.ex. hur rösten förändras när man uttrycker känslor. Studier har visat att genom samtal och lek i samband med högläsning stimuleras barnens tankeförmåga då de blir delaktiga i en lärprocess.

Föreliggande studie genomfördes med hjälp av två fokusgrupper bestående av pedagoger från förskoleverksamhet. Resultatet visar att pedagoger i förskoleverksamhet medvetet arbetar med högläsning för att stimulera barns språkutveckling. Pedagogerna framhöll att de upplever svårigheter med högläsning, t.ex. avbrott under tiden de läser, annat arbete som tar tid ifrån verksamheten samt för många barn samtidigt som de skall läsa för. Trots svårigheterna som finns läser pedagogerna högt för barnen i verksamheten flera gånger om dagen. De uttryckte att barnen då får en lugn stund där de kan slappna av och vila sig från den annars fartfyllda och högljudda verksamheten. Tillsammans med barnen utforskar pedagogerna böckernas värld och erövrar nya kunskaper i samspelet dem emellan.

## Nyckelord

Språkutveckling, förskoleverksamhet, högläsning, fokusgrupp.

# Förord

Jag önskar att med detta arbete lyfta fram de positiva effekter som högläsning kan generera så att pedagoger, föräldrar, studenter o.s.v. kan se några av högläsningens alla positiva effekter. Detta arbete har stärkt min profession och det leder förhoppningsvis till att jag blir en bättre och mer medveten pedagog

Hela studien vilar på fokusgruppernas diskussioner där de delade tankar, åsikter och erfarenheter. Utan deltagarna hade det inte varit möjligt att genomföra denna studie. **Tack** till alla deltagare för att ni lade tid och engagemang på mitt arbete.

Jag vill ge ett stort **tack** till min handledare Margaretha Ullström. Hon har varit ett stort stöd under hela processen och givit mig konstruktiv kritik, värdefulla tips och tankar om mitt arbete.

*/Annie Behre*

# Innehållsförteckning

<i>Abstract</i> .....	
<i>Sammanfattning</i> .....	
<i>Förord</i> .....	
<i>Inledning</i> .....	<b>1</b>
Syfte .....	<b>1</b>
Frågeställningar .....	<b>1</b>
<i>Forsknings- och litteraturgenomgång</i> .....	<b>2</b>
Literacy- Litteracitet.....	<b>2</b>
Högläsning .....	<b>3</b>
Läroplanen.....	<b>6</b>
Teoretisk utgångspunkt.....	<b>7</b>
<i>Metodologisk ansats och val av metod</i> .....	<b>10</b>
Metodval .....	<b>10</b>
Fokusgrupper förr och nu.....	<b>10</b>
Förberedelser innan genomförande av metodval.....	<b>10</b>
Gruppstorlek.....	<b>10</b>
Urval av deltagare .....	<b>11</b>
Antalet fokusgrupper .....	<b>12</b>
Moderatorns roll.....	<b>12</b>
Etiska ställningstaganden.....	<b>13</b>
Genomförande .....	<b>14</b>
Metoddiskussion .....	<b>16</b>
Reliabilitet .....	<b>17</b>
Validitet .....	<b>17</b>
Bearbetning av data .....	<b>18</b>
Analys av materialet.....	<b>19</b>
<i>Resultat och analys</i> .....	<b>21</b>
Empirisk bakgrund.....	<b>21</b>
Presentation av deltagare .....	<b>21</b>
Resultat .....	<b>22</b>
Högläsning genererar kunskap .....	<b>22</b>
Högläsningens utformning.....	<b>23</b>
Pedagogens roll.....	<b>25</b>
<i>Diskussion</i> .....	<b>27</b>
Läsvila en passiviserande aktivitet?.....	<b>27</b>

<b>Aktiviteter som utvecklar känslolivet .....</b>	<b>28</b>
<b>Aktiviteter som leder till språkliga erövranden .....</b>	<b>29</b>
<b>Sammanfattande diskussion .....</b>	<b>30</b>
<b>Kritisk granskning av det egna arbetet.....</b>	<b>31</b>
<b>Förslag på vidare forskning .....</b>	<b>32</b>
<b><i>Referenser</i>.....</b>	<b>33</b>
<b><i>Bilagor</i> .....</b>	<b>.....</b>

# Inledning

Jag har valt att skriva om högläsning i mitt examensarbete. I min studie undersöker jag hur högläsning används i förskolans verksamhet och vilka kunskaper förskolepersonal anser att högläsning genererar.

Under min utbildningstid på förskolläraryrket har jag gång på gång uppmärksammats på högläsningens betydelse för förskolebarn. Trots detta har jag erfarit att det finns många hinder som gör att högläsningen inte alltid kommer till sin rätt i verksamheten. Det är ett faktum att det ofta är stora barngrupper och inte tillräckligt många pedagoger, och i kombination med övriga uppgifter som skall avverkas under dagen (t.ex. dokumentation, utvecklingssamtal) kan högläsningen hamna i skymundan.

I förskolans läroplan står att ”Förskollärare ska ansvara för att arbetet i barngruppen genomförs så att barnen stimuleras och utmanas i sin språk- och kommunikationsutveckling” (Skolverket, 2010, s.11). Förskolans verksamhet skall utformas så att den är utmanande och stimulerande. För att få en verksamhet som uppfyller dessa krav krävs medvetna pedagoger som skapar en verksamhet där varje barns intresse och behov tas tillvara på. Min förhoppning är de kunskaper som högläsning kan generera synliggörs genom detta arbete.

## Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka högläsningens funktion i förskoleverksamheten.

## Frågeställningar

För att fördjupa och tydligare beskriva syftet med studien har följande frågeställningar valts:

- ⤴ På vems/vilkas initiativ sker högläsning?
- ⤴ Vilka förhållningssätt till högläsning finns hos pedagogerna?
- ⤴ Ser pedagogerna högläsning som en källa till kunskap och i så fall på vilket sätt?
- ⤴ Bearbetas högläsningen i verksamheten och i så fall hur?

# Forsknings- och litteraturgenomgång

I följande kapitel kommer jag presentera tidigare forskning och andra studier som behandlar högläsning för barn. Det kan vara studier om högläsningens effekter på barn, som t.ex. vilka kunskaper högläsning bidrar till att generera hos barnen. Litteraturen om högläsning för barn är omfattande, och en del av den behandlar framför allt högläsning för äldre barn, men även den litteraturen har jag funnit användbar för min studie.

Begreppet högläsning kan ha olika innebörd för olika människor och därför väljer jag att inledningsvis diskutera begreppet. I Svenska akademins ordbok förklaras begreppet som ”handlingen att läsa högt” och kompletteras med ”uppläsning” (Svenska akademins ordbok, 2014). I Nationalencyklopedin är förklaringen något utförligare då de trycker på att det är en text som läses ”högt för åhörare” (Nationalencyklopedin, 2014). Både den tryckta texten och adressaten poängteras alltså i NE. I min studie är adressatgruppen det utmärkande då den handlar om att läsa högt för barn, och framförallt små barn.

## Literacy- Litteracitet

Inledningsvis vill jag ge en förklaring till ordet 'literacy' som är ett vanligt förekommande ord i böcker och studier som handlar om barn och läsning/skrivning. Björklund skriver i sin avhandling att:

Det talade språket som kommunikationsmedel och inte minst kroppsliga uttryck i form av mimik och gester i samspelet mellan föräldrarna, omgivningen och det lilla barnet, kan betraktas som begynnelsen till att erövra förmågan att bli en läsande och skrivande individ (Björklund, 2008, s.16).

Björklund menar alltså att barn redan i en tidig ålder möter bilder och tecken. I detta sammanhang är begreppet 'literacy' centralt. Begreppet är svåröversatt, men Björklund väljer i sin avhandling att översätta det med 'litteracitet' vilket även jag gör i min fortsatta framställning. Litteracitet inbegreper till en början läs- och skrivutveckling, men numera används det för att täcka in ett vidare område av tecken och bilder. Björklund menar att fokus flyttas från ”barn språk och språkutveckling till att också inkludera exempelvis bokbläddring och bokläsning i litteracitet” (Björklund, 2008, s.28).

'Litteracitetshändelse' är ett begrepp som kan kopplas till litteracitetsbegreppet, Björklund förklarar att litteracitet ”har således en social bas och börjar när barn involveras i konkreta händelser (*litteracitetshändelser*) som sker i vardagen och där text i någon form finns med” (Björklund, 2008, s.24). Björklund diskuterar vilka erfarenheter barn får ut av litteracitetshändelser i form av berättelser, det hon kommer fram till är att det sker genom kommunikativa relationer med omvärlden. I dessa relationer kan barnen med hjälp av berättandet uttrycka upplevelser och erfarenheter om dagen och det de varit med om. I berättandet menar Björklund att barnen skapar en litteracitetshändelse (Björklund, 2008, s.201-202).

Även Fast menar att berättandet har en stor betydelse. Hon menar att när barn får höra berättelser så bildar de sig en uppfattning om hur en berättelse är uppbyggd. Fast nämner liksom Björklund, att barn ofta i tidig ålder delar med sig av erfarenheter från dagen till en vuxen (ex. en förälder) genom att berätta om dem. Genom interaktionen mellan den vuxne



och barnet, i form av att den vuxne tar del av berättelsen och ställer frågor, så byggs en berättelse upp. Barnet och den vuxne skapar tillsammans en berättelse (Fast, 2008, s.86). Fast menar att ”denna form av berättande anses som mycket värdefull för barn i deras språkutveckling och är också viktig för barns identitet” (Fast, 2008, s.87).

Fast tar upp att högläsning är ett lätt identifierbart ”literacy event” (Fast, 2008, s.90).

Björklund har ansträngt sig att omskapa begrepp och termer till svenska, 'literacy event' motsvarar Björklunds 'litteracitetshändelse', det svenska begreppet är det som jag fortsättningsvis kommer använda mig av. Fast nämner att för många föräldrar är det en självklarhet att läsning är något som är bra för barnen, dock så tog många av föräldrarna i studien Fast genomfört upp att högläsning ofta konkurrerades ut av andra kvällaktiviteter, något föräldrarna beklagade. Fast menar att när barnet kommer och vill ha en bok läst så har det uppfattat något viktigt, att texten som finns i böckerna kan förmedla något intressant och roligt (Fast, 2008, s.90)

## Högläsning

Flera studier diskuterar vilken funktion högläsning för barn fyller för barn på förskolan. Damber, Nilsson & Ohlssons studie visade att läsaktiviteter i förskolan fyller en mycket viktig funktion för barnen på förskolan. De menar att litteracitetshändelser, ger kunskaper som barnen kommer behålla samt vidareutveckla livet ut (Damber m.fl. 2013, s.17-18). De skriver även att de uppfattat att högläsning inte används i sin fulla potential på förskolor runt om i Sverige, ” [...] vi tror därmed att den relativt lättillgängliga och ofta redan inarbetade högläsningrutinen utgör en källa till barn språkande och lärande som skulle kunna utnyttjas betydligt bättre än vad som görs på många håll idag” (Damber m.fl. 2013, s.17). Damber m.fl. tar upp att flera studier visar att högläsning i sig inte ger några effekter för t.ex. språkutveckling, bristen på positiva effekter från högläsning tros hänga ihop med att pedagoger många gånger läser *för* barnen och inte *med* barnen (Damber m.fl. 2013, s.20).

Utifrån det sociala perspektivet framhåller Damber m.fl. litteraturläsningens betydelse för frågor gällande identitet och relationer. Dessa har en stor betydelse då de kan ses som grund till barns kunskap/förståelse om sin egen värld (Damber m.fl., 2013, s.14).

Granberg menar att barn som från tidig ålder får höra sagor och berättelser har lättare att känna empati, medkänsla o.s.v. I samband med högläsning utvecklar barnen sin fantasi och föreställningsförmåga samt får lättare att förstå abstraktioner vilket i sin tur leder till att den intellektuella utvecklingen främjas (Granberg, 1996, s.41).

Enligt Granberg så ser sagostundens pedagogiska uppgift ut på följande sätt:

**UNDERHÅLLANDE.** Sagostunden ska locka, engagera och roa barnen. Kunskaper och erfarenheter lär barnen in genom lek, de lär när de har roligt.

**GRUPPSTÄRKANDE.** Sagostunden ger barnen en gemensam, positiv upplevelse vilket stärker samhörigheten i barngruppen.

**SPRÅKUTVECKLANDE.** Sagoberättaren blir en språklig förebild både vad gäller uttal, meningsbyggnad, nya ord och begrepp.

**JAGSTÄRKANDE.** Sagostunden uppmuntrar barnen till att ta initiativ och till att berätta själva.

**KONCENTRATIONSSTÄRKANDE.** Sagostunden lockar barnen till att lyssna aktivt till berättarens ord och ta till sig »bildspråket«.

**KUNSKAPSFÖRMEDLANDE.** Sagostunden kan förmedla information om människor, djur,

företeelser och sammanhang.

**KULTURBÄRANDE.** Sagostunden ger barnen en kulturell upplevelse som förmedlar moral och tradition.

**INTRESSEVÄCKANDE.** Sagostunden kan skapa intresse för litteratur och kultur hos barnen.

**FANTASIEGGANDE.** Sagostunden kan väcka barnens fantasi. De lockas att använda och vidareutveckla den.

**EMPATIGRUNDANDE.** Sagostunden ger barnen tillfälle att identifiera sig med och känns sympati för sagans figurer. Därmed kan de få begynnande förståelse för känslor och upplevelser. (Granberg, 1996, s.47)

Granberg menar att barnens fantasi väcks genom att lyssna på sagor. Görs dessutom barnen engagerade och deltagande (t.ex. att de delger egna kommentarer) i stunden kan man se att deras fantasi utvecklas ytterligare. Genom att arbeta på det sättet menar Granberg att sagostunden utvecklas till en dialog mellan pedagog-barn eller barn-barn som i sin tur leder till att barnens initiativförmåga och självförtroende stärks. Granberg anser även att en förutsättning för att sagostunden ska ha en positiv påverkan på barnen är att den inte utsätts för störningar eller avbrott. (Granberg, 1996, s.44-45).

Enligt Körling lär sig barn som får sagor, tidningsartiklar o.s.v. lästa för sig att det finns något som de skrivna orden kan berätta för dem. Under själva högläsningens gång lär sig barnen också hur en berättelse inleds och avslutas, hur rösten låter när känslor som rädsla, glädje o.s.v. uttrycks. Genom sagan och berättelsen är det möjligt att uppleva hur andra kan tänka och känna. Enligt Körling är det möjligt att när som helst under högläsningen avbryta för att samtala om det som har hänt, vilka känslor de har, eller fantisera om ett alternativt slut på berättelsen (Körling, 2012, s.18).

Med högläsningen kommer allt det där andra som vi inte tänker på- grammatiken, formen, genrerna, orden, begreppen, ordförrådets tillväxt, gemenskapen och att skriftspråk är något spännande och innehållsrikt. Högläsaren är en modell för såväl berättelsens innehåll som språkets uppbyggnad (Körling, 2012, s.18).

Körling menar att läsa ord på skyltar är en slags högläsning. Vi vuxna berättar vad det står på skylten och det gör vi med mer ord om det som sägs. På det sättet anpassar vi, samtidigt som vi utmanar, barnets ordförråd. Vi omges av texter överallt och enligt Körling så skapar det nyfikna barn som kommer vilja veta vad det står på andra skyltar, och vad andra texter innebär om denna sorts högläsning används (Körling, 2012, s.8). ”Med ett enda högläst ord är högläsningstunden etablerad. Textvärlden blir därmed synlig och vi kan dela förståelsen [...]” (Körling, 2012, s.9).

Fox skriver att grunden för läsinlärning bildas så fort barnet hör människor prata, så fort det hör sånger och ramsor o.s.v. Fox menar att barn som inte har fått detta med sig regelbundet från födseln kan få svårare i skolan än vad barn som får höra prat, sånger o.s.v. från början kan få. Enligt Fox så utvecklar barnen sin talförmåga tidigt om man börjar läsa högt för barnen i ett tidigt skede. Hon menar att barnen inte kan lära sig prata om man inte pratar med dem. Fox anser att anledningen till att logoped, psykologer o.s.v. påtalar att man bör föra samtal med barn långt innan de fyller tre år beror på att ju mer vi pratar med våra barn, desto intelligentare blir de (Fox, 2003, s.20-23). Fox fortsätter på detta resonemang och skriver att högläsning är ett bra tillfälle att använda sig av samtal med barn, ”för den som läser och den

som lyssnar kan prata i det oändliga om själva berättelsen, om dess bilder, ord, värderingar och tankar” (Fox, 2003, s.23). Dessa samtal skall i sin tur även leda till att barnen utvecklar sin problemlösningsförmåga, öka sin koncentration o.s.v.

Fox uttalar även vikten av illustrationer i en bok, hur betydelsefulla de är för små barn. Bilderna i sig säger tusen ord och med hjälp av bilderna behöver den vuxne inte läsa utifrån bokens text, utan hen kan istället berätta utifrån bilderna eller samtala om dem tillsammans. På det sättet skapas de samtal mellan vuxen och barn som Fox anser är så viktiga (Fox, 2003, s.57).

Pramling, Asplund Carlsson & Klerfelt redogör i sin undersökning att det finns två förhållningssätt till barns utveckling och lärande.

Det ena perspektivet har psykologiska antaganden och mål, som t.ex. hur barnet skall bli (självständig, kreativ, trygg, etc). Det andra perspektivet har ett didaktiskt förhållningssätt, i det att man har mål i form av vad barnen ska lära sig och bli aktiva i sitt eget lärande (Pramling m.fl., 1993, s.12).

De menar att för att vuxna ska kunna lära barn om sagor så kräver det att de vet vart de strävar med sitt arbete (Pramling m.fl. 1993, s.12). Detta tolkar jag som att de vuxna måste bestämma vilken sorts kunskap barnen skall få ut av sagor/högläsning/berättande. Vill de t.ex. använda sig av ett didaktiskt förhållningssätt och se barn som lärande individer behöver de utifrån det fråga sig vad som krävs för att det skall finnas förutsättningar för detta.

I undersökningen Pramling m.fl. genomförde så gjorde de en jämförelse mellan barn och vuxnas (förskollärostudent) förståelse av en saga (i detta fall en saga/berättelse av det svårare slaget). Resultatet de fick fram var att skillnaden på vuxnas kontra barns förståelse är enorm. Pramling m.fl. menar att de vuxna antog att barnen automatiskt lär sig det som den vuxne uppfattar är budskapet med berättelsen, något som visade sig vara fel. Förskolebarnen och de vuxna uppfattade inte samma budskap när de läste/fick höra samma berättelse. I och med det resultat Pramling m.fl. fick fram i sin undersökning menar de att budskapet kan göras synligt för barn om det ges möjlighet att bearbeta, diskutera och reflektera vidare efter att de fått höra berättelsen. De uttrycker att det är viktigt att pedagogerna är medvetna om att det krävs att de gör mer än att bara läsa en saga för att barnen ska få en förståelse av det budskap som finns i sagan (Pramling m.fl. 1993, s.95-96).

Med stöd av den norske musikprofessorn Bjørkvolds begrepp ”estesi” och ”anestesi” diskuterar Ulla Rhedin betydelsen av hur, när och var högläsning inom förskoleverksamhet sker (Rhedin, 2013, s.178). Rhedin menar att innebörden i begreppet ”estesi” kan förklaras som en ”'påkoppling' av känslan och sinnena” (Rhedin, 2013, s.178). Motsvarande begrepp ”anestesi” förklaras och ges innebörden bedövning, begreppet handlar om att koppla bort känslor och intryck (Rhedin, 2013, s.178).

Rhedin använder sig även av ett begrepp som hon kallar ”skärmläckerstrategierna” (Rhedin, 2013, s.178). Betydelsen av begreppet innebär att 'läsvilan', 'godnattsagan' m.m. är strategier som används där den vuxne inte har som målsättning att skapa reflektioner och diskussioner utifrån högläsningstunden.

I den studie Damber m.fl. genomfört upptäckte de att lässtunder/högläsning ofta var av disciplinerande art. Pedagogerna använde högläsning för att hålla barnen samlade under tiden som personalen gjorde något annat, de såg högläsningen som en lågt prioriterad aktivitet på förskolan. Damber m.fl. kunde även se i studien hur innehållet i berättelsen/böckerna de läste för barnen hade mindre viktig betydelse (Damber, m.fl. 2013, s.32).

Simonsson lyfter fram barns skapande av egna berättelser utifrån böckers innehåll, barnen 'låtsasläser'. Hon menar att oavsett om barnen har tittat i boken eller hört berättelsen förut så kan de skapa egna berättelser utifrån det de såg på bilderna. Simonsson menar att när barnen genomför lässituationer där de "låtsasläser" så fyller det olika funktioner. Simonsson kunde se att barnen fortsatte "läsa" efter att pedagogen slutat läsa vid t.ex. lunchläsningen, och att det på så sätt skapades en omsorgssituation mellan barnen (Simonsson, 2004, s.206-207).

Att höra en berättelse innebär att låta sig sugas in i fantasins värld eller också tillåta sig att försjunka i egna tankar parallellt med högläsarens röst. Genom bilderboksläsningen skapas situationer där barnen även kan stödja varandra med närhet och kroppsligt välbefinnande. Dessa bokpraktiker kan hävdas utgöra omsorgssituationer, där barnen ser och accepterar varandras behov (Simonsson, 2004, s.207).

Barnen skapade en omsorgssituation där de kunde stödja varandra med närhet och välbefinnande. Det innebär att det skapades en situation där barns nyfikenhet för den skriftspråkliga världen blir synlig. Oavsett om det är en högläsning där en pedagog läser för barn, eller barn som "läser" för barn innebär det att barn i dessa situationer erövrar nya kunskaper och erfarenheter.

## Läroplanen

I förskolans läroplan (Lpfö 98 rev. 2010) finns det flera delar som kan kopplas till litteraturläsning (och därmed språkutveckling) i förskolan. I och med detta får de som arbetar i förskolan svart på vitt hur de bör jobba, vad som skall eftersträvas, för att barnen skall uppnå de mål som finns i förskolans läroplan. Jag skall nu ta upp några av de delar som jag funnit i läroplanen och förklara närmare hur jag tänker kring dem och litteraturläsning/språkutveckling:

"Förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande" (Skolverket, 2010, s.5). Innebörden i detta citat är omfattande. Förskolan skall lägga grunden för ett fortsatt lärande vilket innebär att förskolan bör tillhandahålla många olika sorters lärande så att barnen kan ta tillvara på olika sorters kunskaper. Enligt Granberg främjas bl.a. språkutveckling om barn från en tidig ålder får möjlighet att tillgodogöra sig kunskaper från högläsning. Granberg har sett att barn utvecklar fantasi, deltagande m.m. om de får höra sagor och berättelser innan de har skapat ett eget språk (Granberg, 1996, s.44-45). Tar pedagogerna på förskolan tillvara på barns intresse samtidigt som de har en medvetenhet om högläsning och vilka kunskaper de kan generera så skapas förutsättningar för att barnen skall få grunden till ett livslångt lärande.

"Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar nyanserat talspråk, ordförråd och begrepp samt sin förmåga att leka med ord, berätta, uttrycka tankar, ställa frågor, argumentera och kommunicera med andra" (Skolverket, 2010, s10). Damber m.fl. och Fox menar att det är svårt för barn att tillgodogöra sig möjliga kunskaper om de inte diskuterar, samtalar,

argumenterar utifrån boken och dess innehåll (Damber m.fl. 2013, s.71; Fox, 2003, s.23). Pedagogerna kan utgå ifrån bilderna och låta barnet/barnen hitta på sin egen berättelse, de kan belysa svåra ord och sätta dem i ett sammanhang, barnen kan återskapa sagan med hjälp av dramatiseringar, rita en teckning utifrån sagans innehåll o.s.v. (Pramling m.fl., 1993, 108-109). Damber m.fl. menar att:

Även barnen behöver vänja sig vid att tillsammans med andra diskutera böcker om de inte är vana vid detta sedan tidigare. För att på ett bra sätt kunna samtala med barn om böcker krävs framförallt lyhördhet, nyfikenhet och en tro på barnens förmåga att självständigt resonera och diskutera bokens innehåll. Barn klarar betydligt mer än vad vi vuxna tror (Damber m.fl. 2013, s.71).

## **Teoretisk utgångspunkt**

Jag har valt att utgå från ett sociokulturellt perspektiv i min studie. I det sociokulturella perspektivet flätas språk och tänkande samman till en helhet vilket bildar en väsentlig utgångspunkt för min studie. Termen sociokulturell använder jag för att betona att handlandet är förankrat i kulturella miljöer och institutionella miljöer som förskolan.

Den ryske psykologen Lev Semenovich Vygotskijs tänkande ligger till grund för det sociokulturella perspektivet (Smidt, 2010, s.9). Det finns två olika teman som ligger till grund för Vygotskijs arbete och tankar. Det ena är kontext och det andra är kultur. Begreppet kultur är det som jag främst använt mig av då jag med hjälp av det kunde göra en koppling till min studie och det jag belyser i den. Enligt Vygotskij använder sig människan av kulturella redskap. Exempel på vad kulturella redskap kan vara är tecken, språk och musik. Dessa kulturella redskap använder människan som "[...] hjälp att tänka och reflektera över sina värderingar, idéer, principer och vanor" (Smidt, 2010, s.25). Alltså, med hjälp av kulturella redskap kan vi förstå världen, därför är det viktigt att vi tillhandahåller barnen dessa redskap.

I det sociokulturella perspektivet ses kommunikation och språkanvändning som centrala begrepp, det är de som utgör en länk mellan barn och dess omgivning (Säljö, 2000, s.67). Säljö menar att "[...] barnet tänker *med* och *genom* de intellektuella redskap i form av språkliga uttryck som det stött på och tagit till sig i samspel med andra" (Säljö, 2000, s.67). Detta leder vidare till begreppet *proximal utvecklingszon*. Den proximala utvecklingszonen (närmaste utvecklingszonen är en alternativ benämning) är kunskap som ligger utanför den kunskap som redan har erövrats. Med hjälp av andra människor som besitter mer kunskap inom området interagerar man med dem och kan på så sätt tillgodogöra sig ny kunskap. Enligt Säljö definierade Vygotskij 'proximal utvecklingszon' som avståndet mellan vad en människa kan åstadkomma på egen hand, kontra det som kan åstadkommas med hjälp av en vuxens ledning eller kamrater som i det specifika fallet besitter mer kunskap. Med hjälp av andra personer kan man klara av något som skulle varit svårt att klara av själv (Säljö, 2000, s.119-120). Om vi ser på högläsningen som ett exempel så börjar barnet i tidig ålder lyssna på berättelser, de ser symboler och ord, de ser ett finger som rör sig i läsriktningens håll o.s.v. Genom att barnet interagerar med en människa som i detta fall kan mer så kan barnet så småningom erövra denna kunskap i form av t.ex. läsning. Enligt Säljö befinner sig alltid människan i förändring/utveckling. Vi har möjlighet att ta tillvara på kunskaper i varje situation vi befinner oss i, vi *approprierar* kunskaper från människor i vår omgivning (Säljö, 2000, 119).

*Mediering* är ett ännu ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet. ”Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (Säljö, 2000, s.81). Begreppet 'mediering' kan även förklaras som något som utspelar sig mellan den som lär och det begrepp som skall läras (Smidt, 2010, s.40). Enkelt förklarat skulle man kunna säga att mediera är ett sätt att förstå, och för att förstå använder man sig av olika kulturella redskap, och som jag nämnde tidigare kan ett kulturellt redskap vara t.ex. språk. Enligt Säljö är de resurser som finns i språket det viktigaste medierande redskap människan besitter. Ordet *mediering* kan kopplas till att barnen använder t.ex. språket som ett redskap för att förstå det som ska läras, språket blir ett redskap de använder för att förstå (Säljö, 2000, s.82). Jag har tolkat det som att om en pedagog vid högläsning har en diskussion om något som är obekant för barnen så använder hen sig av språket för att barnen skall förstå, det ges en förklaring och med hjälp av språket som i detta fall ses som ett kulturellt redskap får barnen en ny lärdom/kunskap. De har förhoppningsvis med hjälp av den så kallade medieringen erövrat ny kunskap.

Smidt använder sig av en ordlista för att läsarna skall förstå Vygotskijs svårlästa arbete. Jag kommer ta upp några ord/uttryck som jag fastnade för och som jag anser är betydelsefulla för min studie. Det ena uttrycket är *aktivt lärande* som förekommer inom det sociokulturella perspektivet. Med det menas en elev som ”[...] aktivt försöker finna mening i alla sina erfarenheter och allt som hon eller han möter” (Smidt, 2010, s.37). Det andra ordet är *kommunicera*, ”människors förmåga att samverka och byta idéer” (Smidt, 2010, s.37). Detta ord är viktigt inom den sociokulturella teorin därför att de menar att nästan allt lärande omfattas av kommunikation. Ett annat ord som är betydelsefullt i den sociokulturella teorin och som även har en stor vikt i min studie är *språk*. Ordet språk förklaras på följande sätt: ”Syftar på det kraftfullaste av alla kulturella redskap som även omfattar tal, lyssnande, läsning och skrivande. Ibland även använt om icke-verbal kommunikation” (Smidt, 2010, s. 39). Denna förklaring visar på att språket är en viktig del av barns uppväxt/upplevelsevärld. Smidt menar att språket är människans viktigaste sätt på vilket idéer och tankar delas med andra samt förmedlas. Smidt tar även upp ordet *inertaktion* vilket för mig var ett obekant ord innan jag blev införstådd i Vygotskijs teorier. Med interaktion menas att man tillsammans med andra utbyter funderingar, idéer, lärdomar o.s.v. Vygotskij menade att interaktion är en avgörande grund för lärande, det är tillsammans med andra vi lär (Smidt, 2010, s.39).

*Kommunicera och språk* är som jag tidigare nämnde två begrepp som är centrala inom det sociokulturella perspektivet, och även för begreppet högläsning. *Kommunicera* innebär att man samverkar och byter idéer (Smidt, 2010, s.37), därför är det viktigt att under högläsningen inte missa de givande samtal som kan föras utifrån boken. Som Damber m.fl. tog upp så kan de se att de kunskaper barnen tar till sig kommer utifrån de samtal som förs före/under/efter högläsningen (Damber, m.fl., 2013, s.20). Läser pedagogen en bok från pärm till pärm utan att någon gång stanna upp och samtala och diskutera så går de miste om många av de kunskaper som högläsning kan generera. Enligt Säljö är kommunikation:

[...] ett sätt för oss att re-presentera världen för oss själva och för andra, ett sätt att göra den tillgänglig för diskussion och att lyfta fram de aspekter och perspektiv på händelser som är intressanta i en given situation (Säljö, 2000, s.114).

Jag kan även se att begreppet *språk* till stor del är centralt inom högläsning, som Smidt tar upp så är språket ett av de viktigaste sätt på vilket man förmedlar och delar tankar och idéer

(Smidt, 2010, s.39). Om barn i tidig ålder får höra berättelser av olika slag i form av högläsning förmodar jag att det fortsättningsvis leder till att de i många fall besitter en god språkutveckling. Genom högläsningen får de till en början höra språket, och sedan kan de med hjälp av språket förmedla tankar, känslor, idéer o.s.v.

Språkets utpekande funktion (indikativ funktion): Enligt Säljö har språkliga uttryck och ord en utpekande funktion, med hjälp av olika språkliga kategorier kan vi benämna/peka ut ting som finns i vår omvärld. Enligt Säljö kan denna utpekande funktion (språket) jämföras med pekfingrets funktion. Vi pekar ut saker och benämner det med t.ex. katt, blomma. När dessa ting finns i vår närhet görs ett val, antingen pekar vi på tinget eller också benämns det (med språkliga uttryck), detta för att fästa människors uppmärksamhet på dessa. Med språket som redskap kan vi tala om för andra vad det är vi tycker är intressant eller vad vi för tillfället uppmärksammar (Säljö, 2000, s.83).

Avslutningsvis vill jag poängtera högläsningens betydelse för det lilla barnets möjligheter att utveckla sin kreativa förmåga. Genom högläsning får barnet kunskap om nya världar, andra människor, fördjupade insikter som sammantaget berikar barnet. Och detta är enligt Vygotskij centralt för utvecklande av barnens möjlighet att utveckla sin fantasi.

[...] fantasi och verklighet består däri att alla skapelser av fantasin alltid är uppbyggda av element som hämtats ur verkligheten och ingår i en människas tidigare erfarenheter. Det skulle vara underverk om fantasin kunde skapas ur ingenting, eller om de skulle ha andra källor till sina skapelser än tidigare erfarenheter (Vygotskij, 1995, s.17).

# Metodologisk ansats och val av metod

## Metodval

Jag valde att använda mig av fokusgrupper för insamling av mitt empiriska material. Fokusgrupper är en kvalitativ datainsamlingsmetod och enligt Backman kännetecknas en kvalitativ metod av att "[...] de inte använder sig av siffror eller tal. De inbegriper eller resulterar i verbala formuleringar, skrivna eller talade. Utsagor sker verbalt och instrumenten består av det traditionella 'ordet'" (Backman, 2008, s.33).

Enligt Bryman är fokusgrupp en intervjumetod där flera personer intervjuas samtidigt, och där man har frågor som behandlar ett ganska avgränsat område (Bryman, 2011, s.446). Wibeck förklarar begreppet på ett liknande sätt. Hon menar att fokusgrupp som datainsamlingsmetod innebär att en grupp människor samlas och under begränsad tid samtalar/diskuterar kring ett förutbestämt ämne, "Ordet *fokus* indikerar att diskussionen ska röra ett på förhand givet ämne" (Wibeck, 2000, s.9).

## Fokusgrupper förr och nu

Enligt Bryman har fokusgrupper sedan länge använts som en metod vid marknadsundersökningar, först på senare år har fokusgrupper börjat användas inom samhällvetenskapliga undersökningar (Bryman, 2011, s.446). Wibeck skriver att fokusgruppens historia kan delas upp i tre perioder, 1920-1950, 1950-1980 och från 1980 och framåt, och det är från mitten av 1980 som man kan se att användandet av fokusgrupper har ökat (Wibeck 2000 s.17). Det är främst hos samhällsvetenskapligt inriktade forskare som intresset har ökat. Idag används enligt Wibeck fokusgrupper inom skilda kunskapsområden, t.ex. medie- och kommunikationsvetenskap, socialmedicin och pedagogik. Med hjälp av fokusgrupp som metod undersöks ofta hur deltagarna i en grupp uttrycker bl.a. åsikter och idéer (Wibeck, 2000 s.19).

## Förberedelser innan genomförande av metodval

Enligt Bryman (2011) och Wibeck (2000) finns det ett flertal faktorer att ta hänsyn till innan en fokusgrupp genomförs. Jag kommer behandla ett flertal av faktorerna, förklara vad de innebär samt visa hur jag tagit dessa i beaktande i min undersökning.

## Gruppstorlek

Enligt Wibeck skall inte gruppen vara för stor. Hon menar att när det gäller fokusgrupp inom socialt arbete är en riktlinje forskaren kan utgå ifrån att alla deltagande i fokusgruppen skall kunna ha ögonkontakt med varandra. Ögonkontakt underlättar kommunikationen mellan deltagare i en grupp. Ju fler personer i en grupp, desto mindre "livsrum" (Wibeck, 2000, s.50) får varje deltagare, då kan en risk vara att engagemanget hos deltagarna minskar (Wibeck, 2000, s.49). Wibeck tar upp flera punkter för att visa på vikten av att ha en lagom stor grupp. Hon nämner bl.a. följande:

- Det är lättare att ge och få feedback i en mindre grupp.
- Det är lättare att förvalta tiden på ett bra sätt vilket leder till att alla skall kunna uttrycka sin åsikt, ställa frågor och argumentera.



- Är gruppen för stor är risken att fokusgruppen mer opersonlig, det är svårare att urskilja de andra deltagarnas minspel och kommunikationen blir formell.
- Består fokusgruppen av en för stor grupp deltagare kan detta leda till att alla deltagare inte får komma till tals (Wibeck, 2000, s.50).

Wibeck rekommenderar en gruppstorlek för fokussamtalet på mellan fyra och sex deltagare (Wibeck, 2000, s.50). Bryman tar upp risken med att endast ”bjuda in” det antal personer forskaren vill ha med i fokusgruppen då personer kan bli sjuka och inte har möjlighet att medverka på bestämd tid. Han nämner även att en risk forskare som använder sig av fokusgrupp har stött på är att personer som har accepterat att delta i undersökningen inte dyker upp (Bryman, 2011, s.453).

Utifrån rekommendationerna om gruppstorlek valde jag att i min studie arbeta med två fokusgrupper med fyra deltagare i vardera grupp. Det kan uppstå problem om studien genomförs på förskolor där forskaren redan har en väl etablerad kontakt med personer som eventuellt skulle kunna vara med i undersökningen, därför valde jag att genomföra studien med personer som jag inte har en personlig relation till. Jag har träffat personerna tidigare, men detta ansåg jag inte skulle komma att påverka mig eller min undersökning. Innan studien visste jag inte hur deltagarna använder högläsning i verksamheten eller hur de resonerar kring högläsning och de effekter som högläsning kan bidra med. I och med att jag inte visste hur de tänkte kring detta minskade risken att resultat/diskussionsdelen skulle komma att omfattas av sådant som inte framkommit i fokusgrupperna, t.ex. mina egna värderingar, tankar och erfarenheter. Jag tog med i beräkningen att någon av deltagarna med kort varsel skulle kunna utebli från att medverka i undersökningen. Skulle detta ha inträffat så hade jag fått överväga om jag endast skulle haft med tre personer i fokusgruppen, eller om jag skulle bjudit in en annan pedagog att medverka.

## **Urval av deltagare**

I planeringsstadiet av denna studie så var en av mina tankar att ha med en förskolechef i fokusgruppen för att undersöka om denne har annorlunda åsikter/tankar kontra de personer som är verksamma i den dagliga förskoleverksamheten. Enligt Hylander så bör inte fokusgrupp användas när det finns ett hinder för en öppen kommunikation mellan deltagarna, t.ex. anställd-chef (Hylander, 2001, s.9). Utifrån Hylanders tankar kring detta så valde jag därför att fokusgrupperna endast skall bestå av förskollärare/barnskötare.

På de förskolor där undersökningen äger rum arbetar endast kvinnor, vilket innebär att de båda fokusgrupperna är genusmässigt homogena. Enligt Wibeck så underlättas utbytet av information om forskaren använder sig av en homogen grupp. Hon menar att består fokusgruppen av en grupp människor som har gemensamma erfarenheter och intresseområden så leder det förhoppningsvis till att deltagarna är mer villiga till att dela åsikter med varandra (Wibeck, 2000, s.51).

När jag kom till frågan om huruvida jag kunde använda mig av redan existerande grupper i en fokusgrupp eller inte tog jag ett beslut som grundade sig på att jag ansåg att det kan underlätta om man delvis känner varandra sedan tidigare. Detta fann jag stöd i hos Wibeck som menar att är man främlingar för varandra finns det en risk att personer som i vanliga fall är tillbakadragna/blyga kan få svårt att uttrycka tankar och erfarenheter samtidigt som personer

som har lätt för att uttrycka sina åsikter har en förmåga att ta över. Risken som jag kunde se med att använda mig av redan existerande grupper, som även Wibeck tar upp, är att vissa ämnen kan förbises då man redan vet vad övriga deltagare anser om saken (Wibeck, 2000, s.52-53). Detta innebar att jag som moderator kunde gå miste om väsentliga åsikter och tankar som skulle kunna haft en betydande roll i min undersökning.

## **Antalet fokusgrupper**

Wibeck (2000), Bryman (2011) samt Hylander (2001) resonerar alla kring hur många fokusgrupper som bör finnas med i en undersökning. Bryman tar upp att det inte är speciellt sannolikt att det räcker att endast använda sig av en fokusgrupp i en undersökning, men påpekar även att alltför många grupper är slöseri med tid (Bryman 2011, s.450). Enligt Wibeck så är en tumregel forskaren kan utgå ifrån att minst tre fokusgrupper är att föredra i en undersökning. Samtidigt så påpekar hon att varje fokusgrupp resulterar i många sidor transkription vilket kan leda till att materialet kan bli ohanterligt om det är för många fokusgrupper i samma undersökning.

Tids-och resurstillgång spelar in vid avvägningen när det gäller antalet grupper, och det är viktigt att tänka på att analysen av materialet förmodligen tar mer tid än vad man räknat med (Wibeck, 2000, s.48).

Även Hylander menar att minst tre fokusgrupper är ett antal att föredra när en undersökning genomförs (Hylander, 2001, s.12). Just antalet grupper var ett dilemma för mig. Som man kan utläsa av ovanstående text så menar flera forskare att minst tre fokusgrupper är att föredra. Eftersom detta arbete har ett omfång på åtta veckor så var jag tvungen att göra ett ställningstagande som kanske inte går hand i hand med det ovanstående forskare menar är mest optimalt. Jag genomförde två fokusgrupper eftersom det var vad jag ansåg att jag skulle hinna med inom den begränsade tidsramen på arbetet. Som Wibeck tar upp så spelar tiden roll när man skall avväga hur många fokusgrupper som skall finnas med i studien (Wibeck, 2000, s.48), och det var just tidsfaktorn som gjorde att jag (endast) använde mig av två fokusgrupper.

## **Moderatorns roll**

Min roll som moderator vid fokusgrupperna bestod till största del av att lyssna på diskussionen, jag var aktivt avvaktande och beredd på att gripa in och fördela ordet om det var någon deltagare som inte fick ordet, eller föra in diskussionen 'på rätt väg' igen. Bryman, Wibeck och Hylander belyser alla vikten av moderatorns passivitet i en fokusgrupp (Bryman, 2011, s.453; Hylander, 2001, s.9; Wibeck, 2000, s.71). Enligt Wibeck är det viktigt att moderatören upplyser deltagarna om att hen själv inte är någon expert i det ämne man vill att deltagarna skall diskutera, och att något ställningstagande till det som framkommer i diskussionen inte kommer göras (Wibeck, 2000, s.30). Något som jag i förväg trodde skulle bli en svårighet för mig som moderator var att inte uppmuntra deltagarna, utan att endast lyssna aktivt på diskussionen. "Ibland kan det dock vara svårt att hitta en balans mellan att uppmuntra deltagarna att komma fram med sina åsikter och att inte instämma för mycket" (Wibeck, 2000, s.72). Wibeck menar att risken med att uppmuntra eller på något sätt visa att moderatören håller med den som pratar är att de andra deltagarna inte vågar komma med åsikter som avviker från det som moderatören uppmuntrar (Wibeck, 2000, s.72). Jag vet från

tidigare erfarenheter att jag har lätt för att nicka uppmuntrande och le mot personen som intervjuas för att få personen att känna sig trygg i att uttrycka sina åsikter och tankar. Detta gjorde att jag fick tänka på mitt eget beteende vid genomförandet av fokusgruppen. Jag ville inte att mitt beteende skulle påverka deltagarna utan att de skulle uppleva att de kunde uttrycka sina tankar och känna att det de uttryckte inte blev värderat som rätt eller fel.

## Etiska ställningstaganden

Forskningen har en viktig position i dagens samhälle och stora förväntningar ställs på den. Men därmed riktas också fokus mot forskarna. De har ett särskilt ansvar gentemot de människor och djur som medverkar i forskningen, men också mot alla dem som indirekt kan påverkas av forskningen och gagnas av forskningsresultaten. Forskaren förväntas göra sitt bästa för att genomföra forskning av hög kvalitet (Vetenskapsrådet, 2011, s.12).

Denna inledande text finns med i Vetenskapsrådets *God forskningssed* (2011). Utifrån min tolkning ser jag de etiska ställningstagandena som en säkerhet, både för oss som forskar samt för de personer som ingår i forskningen. Genom att ta tillvara på de etiska aspekter som Vetenskapsrådet (2011) förmedlar så kan deltagarna känna sig trygga i att den forskning jag (och andra som följer de etiska principerna) genomför inte kommer skada eller kränka någon person. ”Individer får inte heller utsättas för psykisk eller fysisk skada, förödmjukelse eller kränkning. Detta krav, som här kallas individskyddskravet, är den självklara utgångspunkten för forskningsetiska överväganden” (Vetenskapsrådet, 2002, s.5).

Individskyddskravet i sin tur består av fyra allmänna huvudkrav (Vetenskapsrådet, 2002, s.6):

*Informationskravet:* innebär att jag som genomför studien skall informera de som deltar om vad de har för uppgift i min studie samt vilka villkor som gäller för deras medverkan. De skall även upplysas om att de när som helst har rättigheten att avbryta sin medverkan, utan att påverkas eller krävas på förklaring. Vetenskapsrådet nämner att det är önskvärt att man informerar deltagarna om vart studien kommer publiceras (Vetenskapsrådet, 2002, s.7).

*Samtyckeskravet:* går ut på att forskaren skall få deltagarna i studiens samtycke. ”Vid forskning då deltagarna är aktiva är denna regel tämligen oproblematisk. Om en deltagare vill avbryta sin medverkan t.ex. mitt i en intervju står det honom/henne fritt att göra detta” (Vetenskapsrådet, 2002, s.10).

Eftersom jag genomför en fokusgrupp där deltagandet från början är frivilligt så ser jag själva deltagandet som ett samtycke. Därför kommer jag inte att samla in samtycke skriftligt från deltagarna. De har också blivit informerade om att de har rätt att avbryta sitt deltagande.

*Konfidentialitetskravet:* deltagarna i studien skall ges konfidentialitet. Personuppgifter som framkommer i studien skall endast hanteras av mig och min handledare. Dessa skall förvaras i låsta utrymmen för att utomstående inte skall kunna ta del av uppgifterna. I studien benämns deltagarna under fingerade namn (Vetenskapsrådet, 2002, s.12-13).

*Nyttjandekravet:* De uppgifter jag får fram i min undersökning får endast användas till aktuell studie, inte till någon annan studie/forskning eller annat bruk (Vetenskapsrådet, 2002, s.14).

Innan jag genomförde fokusgrupperna skickade jag ut information till deltagarna i min undersökning där jag berättade om vilka villkor de som deltar i studien har (se bilaga 1). Jag informerade deltagarna om att det är frivilligt att delta och att de när som helst kan avbryta sin medverkan. Jag upplyste dem även om att det material som jag får fram endast kommer användas i denna studie, och att det bara är jag och min handledare som har tillgång till det. Efter avslutad studie kommer materialet förstöras. Utifrån Vetenskapsrådets råd om att berätta vart studien skall publiceras informerade jag deltagarna om att examensarbetet efter godkännande publiceras på Karlstads Universitets webbplats (Vetenskapsrådet, 2002, s.15).

## Genomförande

Jag tog via e-post kontakt med två förskolechefer för att få tillstånd av dem att genomföra min studie på deras förskolor. I samma e-post förklarade jag även vilken metod jag skulle använda mig av samt att det vore lämpligt om jag kunde genomföra studien med personer som jag inte jobbat med eller känner så bra. Jag fick svar av båda cheferna inom en dag, och de var båda positivt inställda till frågan om jag kunde genomföra min studie hos dem. Båda cheferna gav även förslag på personer som skulle kunna vara med i studien. På den ena förskolan var det en pedagog som tillfrågade tre andra pedagoger utifrån det e-post jag skickat, och samtliga var villiga till att delta i studien. På den andra förskolan skickade förskolechefen ut informationen hon fått av mig till pedagoger hon ansåg var lämpliga att delta i studien. Även här var samtliga pedagoger villiga att delta i studien. Jag besökte en av förskolorna innan genomförandet och gav dem information om hur fokusgruppen skulle komma att gå tillväga, samt vilka rättigheter de som deltar i studien har. Jag skickade ut samma information via e-post till deltagarna på den andra förskolan samt hade telefonkontakt med dem veckan innan då vi diskuterade tid, lämpligt lokal, inspelning av samtalet o.s.v.

Halkier nämner att platsen för genomförandet av fokusgruppen har, trots att man kanske inte tror det, en viktig roll. ”Inte desto mindre kan lokaliseringen av fokusgrupperna betyda en hel del både för huruvida deltagarna över huvud taget finner det möjligt att delta och för den sociala interaktionen” (Halkier, 2010, s.34). Jag uppfattade i en tidig kommunikation med de båda fokusgrupperna att p.g.a. mitt tajta schema så var dagarna/tiderna att genomföra fokusgrupperna på begränsade. I och med att jag 'tog ur' fyra personer från verksamheten vid genomförandet av varje fokusgrupp så var det viktigt att vi höll oss till den begränsade tid som var avsatt för fokusgruppen. Hade jag då velat att vi hade förflyttat oss till ett ställe utanför förskolan hade tiden för diskussionen minskat och därmed också empirin. Enligt Halkier så väljer man traditionellt mellan att genomföra fokusgruppen på en institutionell plats eller på en ämnesrelevant plats. Ett exempel på institutionell plats kan vara på vårt lärcenter/universitet. Nackdelen med att genomföra fokusgruppen på en institutionell plats (förutom att tiden skulle ha minskat) kan vara att deltagarna blir spända då de befinner sig på en plats som för dem inte är känd. Detta kan leda till att samtalet blir stelt och att interaktionen mellan deltagarna minskar. Om man väljer att genomföra fokusgruppen på en ämnesrelevant plats kan detta vara t.ex. en arbetsplats, så i detta fall en förskola. Halkier menar att fördelen med att genomföra fokusgruppen på arbetsplatsen kan vara att platsen i sig inbjuder till prat om det aktuella ämnet. En nackdel med att befinna sig på arbetsplatsen menar Halkier kan vara att det finns en risk för avbrott och att det finns bakgrundsljud som kan försvåra ljud- och filmupptagning (Halkier, 2010, s.35).

En annan viktig faktor som bör tas i beaktning vid genomförandet av en fokusgrupp är hur strukturerad man vill att den skall vara. Ju mer strukturerad den är, desto större roll får jag som moderator. Vilket innebär att jag kommer få involvera mig mer när fokusgruppen genomförs. Halkier menar att ju fler frågor/specifika frågor moderatören har desto mer strukturerad blir fokusgruppen. Man brukar inom metoden beskriva tre olika modeller, en lös modell, en stram modell och trattmodellen (Halkier, 2010, s.37). Inför genomförandet av fokusgruppen skrev jag ned frågor/ämnen för fokusgruppen att diskutera. Jag tänkte mig då en lös modell. Enligt Halkier kännetecknas denna av att deltagarna i fokusgruppen själva får välja (i möjligaste mån) vad de skall diskutera (Halkier, 2010, s.37). Därför skrev jag ned på ett papper hur jag skulle presentera min studie och dess syfte/frågeställningar, och några få ämnen som fokusgruppen skulle diskutera. Utifrån detta hade jag en tanke om att jag till en början skulle ge dem ett övergripande ämne att diskutera kring och att de därefter skulle leda diskussionen själva. Enligt Wibeck så har inledningen till fokusgruppsessionen en stor betydelse. Hon menar att moderatören i förväg inte bör skriva ned vad som skall sägas i inledningen, utan att moderatören bör ”känna av” gruppen och utforma inledningen utifrån det (Wibeck, 2000, s.74). Utifrån detta valde jag att skriva ned några punkter för att jag inte skulle glömma av någon del i min inledning. För att känna mig säker på att jag inte hade glömt någon viktig del så kunde jag gå tillbaka till stödpunkterna och kontrollera att jag fått med allt väsentligt i inledningen.

Vid den första fokusgruppens genomförande hade vi deras personalrum till förfogande. Jag kom dit tidigare och förberedde video- och ljudupptagning. Jag hade med fika, dels som ett tack för att de ställde upp i min studie, dels för att skapa en avslappnad atmosfär för deltagarna. Som inledning började jag som moderator med att tacka deltagarna för att de ställde upp. Jag berättade sedan kort om syftet med undersökningen samt om hur jag som moderator skulle komma att agera under diskussionen, att min roll som moderator gick ut på att jag var passiv i diskussionen och lyssnade på deras erfarenheter och tankar. Jag bad dem att de i möjligaste mån skulle styra diskussionen själva, och att jag endast skulle bryta in om diskussionen berörde ämnen som inte var aktuella för min studie eller om diskussionen avstannade. Jag berättade även att jag inte skulle komma att värdera något av det deltagarna sade som rätt eller fel samt att det som sades under mötet är konfidentiellt och anonymt. Detta hade deltagarna redan blivit informerade om via ett brev inför fokusgruppen, men jag ansåg att det var viktigt att än en gång poängtera detta så att inga frågor kring detta skulle uppstå efteråt. Halkier menar att det är viktigt att moderatören understryker att man är intresserad av såväl deras inställning som erfarenheter vilket förhoppningsvis leder till att få ”[...] deltagarna att berätta om vad de gör och vinner kunskap om deras föreställningar och attityder” (Halkier, 2010, s.51). Därefter bad jag deltagarna att under några minuter skriva ned vad de tänkte på kring ämnet ”högläsning”. Detta gjorde jag för att jag tänkte att det var lättare för deltagarna att själva leda diskussionen om de hade skrivit ned punkter angående vad de associerar kring högläsning. Enligt Wibeck gäller det att som moderator kunna vänta in deltagarna om diskussionen vid något tillfälle avstannar. Wibeck menar att vid tillfällena då diskussionen avstannar och moderatören kan avstå från att gripa in och ge dem ett nytt diskussionsämne så griper ofta en annan deltagare in och introducerar en ny tanke kring det som diskuteras, eller introducerar ett nytt ämne. Hon understryker att det kan vara vid dessa tillfällen som diskussionen tar en ny riktning, som moderatören kanske inte tänkt på (Wibeck, 2000, s.72). På så sätt kan man få kunskaper som man kanske inte hade tänkt på eller räknat

med. Även Hylander påpekar vikten av att deltagarna är upplysta om vad som händer om diskussionen stannar av (Hylander, 2001, s.11).

Första fokusgruppen diskuterade i femtio minuter. En gång under diskussionen kom annan personal in (trots lapp på dörren) och diskussionen avbröts. Avbrottet blev dock kortvarigt och diskussionen återtog utan problem tack vare deltagarna i fokusgruppen. Jag bröt in två gånger på slutet med frågor då diskussionen avstannade och då ingen deltagare tog upp ett nytt ämne att diskutera. Ett par gånger under genomförandet så avstannade diskussionen men kom igång igen då någon deltagare tog upp ett nytt ämne att diskutera eller en tanke/åsikt som förde diskussionen vidare.

Den andra fokusgruppen genomfördes på samma dag som den första. Vi hade tillgång till ett rum som personalen använde som personalrum tillsammans med annan personal. Innan fokusgruppsessionen började kom en annan personal in i rummet och jag kunde informera om att vi skulle genomföra fokusgruppen och ungefär hur lång tid vi räknade med att den skulle ta. Jag förberedde ljudupptagning och kort därefter kom deltagarna in i rummet och vi kunde starta. Jag började med att fråga deltagarna om alla hade tagit del av informationen jag skickat ut via e-post. Alla deltagare hade gjort det och var införstådda i så väl deras rättigheter som deltagare, som fokusgruppens funktion. Jag informerade om min roll som moderator och att jag önskade att de i så hög grad som möjligt styrde diskussionen själva. Övrig information såg ut som den jag gav deltagarna i den första fokusgruppen. Även i denna fokusgrupp började vi med fika samtidigt som jag bad deltagarna att under ett par minuter skriva ned sina definitioner/tankar kring högläsning. Den andra fokusgruppen diskuterade i ungefär trettio minuter och jag bröt in med nya frågor/diskussionsämnen tre gånger.

## **Metoddiskussion**

Jag anser att metoden jag valde passade bra in på den typ av studie som jag genomfört. Genom att använda mig av fokusgrupper så fick jag åtta människors tankar, erfarenheter och funderingar vid endast två tillfällen. Jag anser att min påverkan på gruppen och vad de diskuterade var låg och det var vad jag eftersträvade när jag valde metoden fokusgrupper. Hade jag istället valt en annan metod så tror jag att risken att jag påverkat resultaten hade ökat. Självklart kan det vara så att deltagarna kände sig påverkade av min närvaro, men jag tyckte att diskussionerna flöt på bra och att de inte tog någon notis om mig. För mig var metoden fokusgrupp en ny erfarenhet, och jag tror att det var detsamma för de flesta av deltagarna, något som jag kan se som både positivt och negativt. Dels var moderatorrollen som avvaktande/passiv ny för mig, som jag skrev ovan så är jag van vid att nicka/le för att uppmuntra respondenten. Eftersom Wibeck menar att det istället kan få negativa konsekvenser för gruppen var det en ny roll även för mig som moderator (Wibeck, 2000, s.72). Att deltagarna inte var insatta i vad metoden innebar tycker jag inte hade någon stor betydelse, möjligtvis att de kände sig osäkra på vad för slags frågor de skulle diskutera. Jag kände att det skapades en trygghet i och med att de var flera som diskuterade, de slapp sitta själva och bli utfrågade som är fallet vid en enskild intervju. Hade vi haft mer tid hade jag sannolikt genomfört fler fokusgrupper för att få fler respondenters tankar och erfarenheter. Så är dock inte fallet, men jag anser att jag har fått ut den empiri som jag behövde för analys/resultat tack vare de givande diskussioner båda fokusgrupperna hade.

## Reliabilitet

Reliabilitet kan också förklaras med ordet *tillförlitlighet*. Bryman förklarar begreppet på följande sätt: "[...] rör frågan om huruvida resultaten från en undersökning blir desamma om undersökningen genomförs på nytt, eller om de påverkas av slumpmässiga eller tillfälliga betingelser" (Bryman, 2011, s.49). Halkier däremot menar att den förklaring Bryman ger på reliabilitet var så man tidigare såg på begreppet. Hon menar att "idag handlar reliabilitet om att göra sina metoder för att producera och bearbeta data explicita och genomskinliga för andra så att de kan bedöma om det har gjorts ett ordentligt stycke hantverk" (Halkier, 2010, s.107). Wibeck däremot förklarar begreppet på ett sätt som liknar Bryman, hon menar att reliabilitet handlar om att olika forskare som är oberoende av varandra ska komma fram till samma resultat när de studerar ett och samma material (Wibeck, 2000, s.119). Trots att dessa människor har olika förklaringar till begreppet så tolkar jag det som att de menar att reliabilitet innebär att man granskar om studien är tillförlitlig, att man kan lita på det som en forskare har kommit fram till i studien. Wibeck menar att människan har en benägenhet att se och höra det man vill se och höra, sådant som bekräftar tidigare tankar och mönster man har skapat sig (Wibeck, 2000, s.119).

Jag bedömer att det finns en mängd olika omständigheter i min studie som har/hade kunnat påverka det resultat jag har fått fram, jag skall förklara detta närmare nedan:

Hade jag genomfört flera fokusgrupper, och därmed fått fler människor att uttrycka sina tankar kring det min studie handlar om så hade det möjligen varit lättare för mig att göra en analys utifrån svaren då jag kanske hade fått en större skillnad i deltagarnas resonemang.

Om sammansättningen av fokusgrupperna hade sett annorlunda ut, t.ex. att de inte hade varit homogena så är min uppfattning att resultatet sannolikt hade sett annorlunda ut. Det kan även vara så att omständigheten att personerna i fokusgrupperna kände varandra sedan tidigare påverkade resultatet, det hade förmodligen sett annorlunda ut om jag hade haft personer som var främmande för varandra sedan tidigare. Men frågan som kan ställas är om det hade blivit bättre? Jag tycker faktiskt att det var en fördel att deltagarna i fokusgruppen sedan tidigare kände varandra då det redan från början blev en avslappnad stämning och jag tror att de kunde uttrycka sina tankar utan problem.

Jag har vänt och vridit på varje beslut som tagits i denna studie i fråga om hur många fokusgrupper jag skulle använda mig av, plats, tid o.s.v. men huvudsaken enligt mig är att jag har varit medveten om dessa faktorer och att jag kan känna mig trygg med att fokusgrupperna har genomförts på bästa sätt utifrån de förutsättningar som finns. Jag anser att oavsett hur sammansättningen i fokusgruppen såg ut, om det var för varandra okända människor som träffades och diskuterade eller om gruppen var homogen o.s.v. så kommer den aktuella studien alltid kunna påverkas av något. Även om forskaren som genomför studien gör det som många anser 'är rätt' så finns det ändå faktorer som kan påverka resultatet så att det hade kunnat bli ett annat. Huvudsaken är att forskaren inte iscensätter något för att få fram det resultat hen är ute efter. Forskaren använder sig helt enkelt av den empiri som denne får fram och tolkar inte resultatet på ett sätt som passar studien, utan tolkar det utifrån hur det faktiskt är.

## Validitet

Enligt Wibeck handlar validitet om tolkningen av det som har observerats, samt att man studerat det man har angivit att man skall studera (Wibeck, 2000, s.120). Halkier menar att

validitet även handlar om att ”de använda teoretiska begreppen och metodiska verktygen ska stå i överenskommelse med projektets kunskapsintressen” (Halkier, 2010, s.106).

Vad jag förstår så finns det flera faktorer som trovärdigheten (validiteten) kan påverkas av. Halkier nämner några faktorer som man kan tänka på för att stärka validiteten i en studie: antalet fokusgrupper i studien, hur många deltagare fokusgruppen skall bestå av, och vilka? Har man med deltagare som representerar den kontext man skall undersöka? Leder min introduktion till ett lämpligt socialt rum för diskussionen mellan deltagarna? (Halkier, 2010, s. 108). Alla dessa punkter är sådant jag som genomför studien bör överväga och fundera över hur de påverkar just min studie.

Sedan kan man även ta i beaktande hur jag som moderator påverkar deltagare och diskussionen mellan dem. Sa jag något i t.ex. inledningen som gjorde att deltagarna i fokusgruppen formulerade sig/uttryckte sig annorlunda? Jag förmodar att diskussionen tog en viss riktning utifrån min inledning, där jag berättade om syftet med min studie och att jag ville att de skulle diskutera ämnet högläsning. Däremot anser jag att ämnet högläsning är ett brett ämne, och jag styrde dem inte mer än så. De fick diskutera vad de tyckte var aktuellt för dem. Vissa gånger så tog diskussionen en riktning som jag till en början kanske inte tyckte var aktuell för min studie. Men som Wibeck tar upp så kan dessa oförutsedda riktningar bidra med något som jag inte alls hade räknat med, och som kan resultera i nya kunskaper som jag inte förutsett (Wibeck, 2000, s.72). Då jag i båda grupperna fick bryta in och ställa en kompletterande fråga då diskussionen dog ut så är sannolikheten att samtalet tog sin form utifrån hur jag ställde frågan, och hur deltagarna uppfattade innebörden av den.

Tittar man på hur interaktionen mellan deltagarna ser ut så tänker jag att det också kan vara ett hot mot validiteten. Har man en grupp med människor där det finns någon som försöker ta över och styra diskussionen finns det en risk att andra deltagare inte vågar säga vad de tycker, eller säger något som de tror är socialt accepterat att säga i just den gruppen av människor. Jag anser att så inte är fallet i de fokusgrupper jag genomförde. Alla deltagare uttryckte flertalet gånger vad de tänkte och jag som moderator reflekterade över att det var ett 'hummande' när det var någon annan som uttryckte en åsikt eller reflektion. Detta tolkade jag som att de andra deltagarna höll med om vad den som uttryckte sig framförde, men det var möjligen också ett sätt att uppmuntra varandra att delge tankar och idéer.

Den empiri jag samlade in med hjälp av fokusgrupperna bearbetade och analyserade jag. I detta avseende kan jag se att en fråga om validitet blir aktuell. När jag läste igenom transkriberingarna och utifrån dem gjorde kategorier/fann teman så förmodar jag att jag (omedvetet) gjorde en egen tolkning av empirin. Jag ändrade inget i empirin, men de kategorier och teman som jag fann när jag studerade empirin kanske inte hade sett likadana ut om någon annan hade läst samma material och därefter skapat teman/kategorier. Förmodligen ser det ut på liknande sätt i de flesta andra studier/forskningar, slutresultatet påverkas av vem som genomför arbetet.

## **Bearbetning av data**

Wibeck skriver att det finns olika sätt att bearbeta data på beroende på vilken typ av analys man skall genomföra. Hon menar att det bästa sättet är transkription, men det är också det sätt som är mest tidskrävande.



Transkription kan göras på flera olika nivåer, allt från att skriva ned ordagrant vad som sägs till att ändra det talade språket till skriftspråk och använda skriftspråkliga konventioner för interpunktion, styckeindelning etc. (Wibeck, 2000, s.81).

Wibeck menar att oavsett vilken nivå av transkription som används är det något som alltid tar mycket tid (Wibeck, 2000, s.81). Hon framhåller att när forskaren gör en transkription så innebär det också "[...] ett analys- och tolkningsarbete i sig, där vissa aspekter lyfts fram och andra selekteras bort" (Wibeck, 2000, s.85). Halkier tar upp ytterligare några faktorer som är bra att ha i åtanke när forskaren transkriberar data. Hon menar att en mycket detaljerad transkribering som innehåller t.ex. pauser där man har mätt hur många sekunder pausen varar inte är nödvändigt. Hon menar istället att det är viktigt att man får med småljud i transkriberingen, som 'hmm', 'jaa' och liknande. Även om deltagarna i fokusgruppen talar i munnen på varandra är det viktigt att man försöker få med allt som sägs, och är det något som inte hörs så kan man försöka bilda sig en kvalificerad uppfattning om vad som sägs. Går inte detta så markeras stycket med 'ohörbart'. Halkier poängterar också att det är viktigt att man i transkriptionen markerar vem det är som säger vad då detta i ett senare skede är användbart i analysen (Halkier, 2010, s.68-69).

När jag har transkriberat samtalen från de båda fokusgrupperna har jag tagit hänsyn till ovanstående faktorer som Halkier (2010) och Wibeck (2000) nämner är bra att ta i beaktande. Vid ett fåtal ställen var det inte möjligt för mig att höra vad deltagarna sade, dessa har då markerats som 'ohörbart'. I övrigt har jag tagit med när de talar i munnen på varandra, småord o.s.v. I kommande kapitel när jag presenterar uttalanden från deltagarna i fokusgruppen kommer jag att göra om dessa till skriftspråk för att underlätta läsningen.

## **Analys av materialet**

Wibeck nämner att det finns olika sätt att analysera fokusgrupper på. Hon menar att fokusgruppmetodiken är under utveckling och att den kan förändras utifrån varje specifikt empiriskt material (Wibeck, 2000, s.87).

I detta ligger mycket av utmaningen med att använda fokusgrupper: det finns inte några bestämda analysmetoder som absolut måste användas, utan varje forskare har frihet att upptäcka, utprova och förbättra metoder på egen hand (Wibeck, 2000, s.87).

Även Halkier menar att hur man hanterar sin transkription helt avgörs utifrån tycke och smak (Halkier, 2010, s.70). Det finns flera olika sätt att använda sig av och jag tolkar det som att det inte finns något rätt eller fel, utan att man konsekvent använder sig av en metod som man anser är lämplig utifrån den aktuella studien.

Jag använde mig av en traditionell metod som Wibeck nämner vid genomförandet av analysen (Wibeck 2000, s.88-89). När jag hade läst igenom transkriptionen ett par gånger så markerade jag varje frågeställning med en färg, och när jag läste igenom transkriptionen ytterligare en gång markerade jag stycken som jag kunde koppla till mina olika frågeställningar med olika färger. Detta gjorde jag för att få övergripande kategorier som jag sedan skulle kunna arbeta utifrån. Utifrån detta så klippte jag ut intressanta delar av transkriptionen, och satte ihop dem i kategorier utifrån mina frågeställningar. Det var för mig ett övergripande sätt att arbeta på för att få ett samband och för att lättare kunna urskilja abstrakta teman. Utifrån detta så delade jag

in det fokusgrupperna hade diskuterat i tre huvudkategorier, under dessa gjorde jag underrubriker där jag skrev ned vad fokusgrupperna tog upp kring detta ämne. Halkier menar att kodning och kategorisering är verktyg med vilka man kan minska datamaterialet samt skaffa sig en överblick av det. Densamma menar också att sättet att gå tillväga med kodningen av datamaterialet innebär att man förtätar datan i transkriptionen genom att man ger en tematisk huvudrubrik till de avsnitt som hör ihop betydelsemässigt. Forskaren får då en överblick (i stora drag) över vad som har diskuterats i fokusgrupperna (Halkier, 2010, s.70-71).

# Resultat och analys

## Empirisk bakgrund

Vid genomförandet av de olika fokusgrupperna såg utformningen olika ut. Den ena gruppen som jag hädanefter kommer benämna som Fokusgrupp 1 diskuterade i ca femtio minuter. Den andra fokusgruppen som kommer benämnas som Fokusgrupp 2 diskuterade i ca trettio minuter. Jag gör en uppdelning för att på så sätt kunna göra en jämförelse dem emellan. I Fokusgrupp 1 kom deltagarna under diskussionens gång vid två-tre tillfällen in på ämnen som inte berör min studie. Detta jämfört med Fokusgrupp 2 där deltagarna diskuterade under en kortare tid men där de kom ifrån ämnet en gång. Jag hade en medveten avsikt i att inte avbryta grupperna vid dessa tillfällen då jag under arbetets gång har blivit uppmärksam på att det vid dessa tillfällen finns möjlighet att jag kan tillgodogöra mig kunskap som jag inte hade räknat med, något som jag finner stöd i hos Wibeck (Wibeck, 2000, s.72). På förskolan där Fokusgrupp 1 arbetar har de ett medvetet tänk kring just högläsning och språk. Det är ett ämne som är aktuellt och som personalen aktivt jobbar med. I Fokusgrupp 2 uttalade en av deltagarna att hon tyckte att de hade fått ett ”nytt tänk” men jag uppfattade inte att de andra deltagarna i gruppen höll med. Utifrån detta kan jag se att en anledning till att Fokusgrupp 1 diskuterade längre kan vara att det är ett aktuellt ämne på förskolan där de arbetar, tankarna kring högläsning och språk var redan inne i en påbörjad process. Detta kan ha lett till att Fokusgrupp 1 hade fler tankar att uttrycka kring ämnet. Jag tar även i beaktande att Fokusgrupp 1 hade fler utsvävningar, vilket också bidrar till den längre diskussionstiden. Jag kan se att längden på samtalen i detta fall inte hade någon avgörande roll då båda fokusgrupperna hade diskussioner som jag till stor del kan ha nytta av i min studie.

Jag tycker att jag kan se en skillnad i hur deltagarna använder sig av högläsning på de olika förskolorna, utifrån vad de berättar. En egen hypotes om varför det kan vara så är att avdelningarna som deltagarna arbetar på inte ser likadana ut åldersmässigt. På den ena förskolan så har de barn mellan 1-4 år, på den andra avdelningen har de barn i åldrarna 4-5 år. I och med att deltagarna arbetar med olika åldrar har de olika förutsättningar och därför anser jag att det är logiskt att arbetet på förskolan ser olika ut.

Jämför jag de olika fokusgrupperna med varandra och tar antalet år deltagarna har varit verksamma i förskoleverksamheten i beaktande så ser fördelningen i grupperna likvärdig ut. I båda fokusgrupperna är det en som har jobbat i mindre än fem år, och tre som har jobbat över fem år. Då jag fick intrycket att alla, oavsett hur länge de hade arbetat i verksamheten, var medvetna pedagoger anser jag inte att antalet år i verksamheten spelar någon roll i detta avseende. Jag är istället av åsikten att hur deltagarna uttryckte sig beror på egna personliga upplevelser och åsikter. Visst kan det vara så att erfarenhet har en betydelse och eventuellt påverkade hur vissa av respondenterna svarade, dock så anser jag att hur pedagogerna arbetar med just högläsning och vilken roll högläsning har i verksamheten var mer avgörande.

## Presentation av deltagare

Vid genomförandet av mina två fokusgrupper mötte jag åtta kvinnliga förskollärare/barnskötare som diskuterade kring ämnet högläsning. När jag fortsättningsvis kommer benämna dessa kvinnor kommer jag använda mig av fingerade namn, utifrån

konfidentialitetskravet. Namnen som i fortsättningen kommer användas är: Therese, Margaretha, Kristina, Malin, Frida, Jeanette, Anna och Sofia.

## Resultat

### Högläsning genererar kunskap

När deltagarna i fokusgrupperna vid flera tillfällen kom in på varför de använder sig av högläsning i verksamheten så kretsade diskussionen i båda fokusgrupperna kring kunskaper det kan generera. Något som var centralt kring detta i fokusgrupperna var just språket- språkutveckling, meningsuppbyggnad, uttal o.s.v., kunskaper som barnen kan tillgodogöra sig via högläsning. Kristina nämner att hon anser att högläsning är viktigt för barns språkutveckling och att det skall börjas läsa för dem när de är riktigt små för att det ger dem ett bra ordförråd och språk. Hon tar upp att hon kan se att barn där föräldrarna har läst mycket är duktiga på att prata.

Margaretha nämner i diskussionen om vilka kunskaper högläsning genererar att hon anser att det är viktigt att använda fingret vid läsning. På så sätt ser barnen läsriktningen samt att de ser vilket ord pedagogen läser. Sofia för diskussionen vidare och menar att man kan se högläsning som språkligt stimulerande. Hon utvecklar detta och kommer fram till att om det är något nytt ord i boken när pedagogen läser så kan man stanna upp vid det och prata och vidareutveckla det och på så sätt lära sig nya ord. Jeanette och Sofia fortsätter samtala om att det är vanligt att något barn frågar om betydelsen av något ord under högläsningen. Malin är inne på samma spår och menar att man som pedagog kan stanna upp när det kommer svåra ord och diskutera kring dem. Frida tillägger att hon tycker att sättet på hur de läser en bok har förändrats, förr läste de från pärm till pärm utan att stanna upp. Men att de nu, när de är mer medvetna, stannar upp och frågar och diskuterar när de läser. Therese svarade följande:

Att föra dialog/samtal och låta barnen få komma till tals ibland, precis som du sa, med att man då kan återkoppla, ge synpunkter, att träna sitt språk och framförallt ordförråd och uttal (Therese).

Sofia framhåller att genom att barn får ta del av högläsningstunder så får de bl.a. lära sig flytet i texten, hur det låter när man läser. Hon menar att det är en kunskap som kan vara bra att ha med sig när barnen själva lär sig läsa. Margaretha fortsätter resonera kring detta och menar att det är bra att barnen får höra berättelser eftersom det är en skillnad på språket när man läser och när man talar. Sofia inflikar att man ofta slarvar när man pratar. Så genom att läsa högt så tror de att ordförrådet och språket förbättras. Kristina nämner även att genom att läsa högt för barnen så ser de vad kul det verkar att kunna läsa. Detta är något som även Malin är inne på och säger att ”barnen ska få en bra grund och ett intresse för böcker och litteratur, se vad litteraturen kan ge dem”. Therese talar om att hon tänker på att de ska ge alla barn en bra grund oavsett vad de har för förutsättningar hemifrån. Frida nämner även att det arbete som görs på förskolan är en förberedelse inför skolan, därav arbetet med böcker och språk m.m. På detta svarar Anna: ”För livet, vi gör ju det av en jättestor anledning, att det ska gå bra för barnen senare”.

Frida berättar att hon provade ett nytt sätt att läsa böcker på, hon läste bara berättelsen utan att visa bilderna. Barnen påpekade gång på gång att de inte fick se bilderna i boken, och fick höra

att de skulle få se bilderna efteråt. När hon hade läst klart berättelsen visade hon barnen bilderna och frågade dem utifrån bilderna om de kom ihåg vad som hade hänt och om barnen kunde återberätta berättelsen. Malin menar att här får barnen öva på sin fantasi och Frida håller med samt tillägger att de på så sätt skapar inre bilder när de får höra berättelsen.

I diskussionen kom det fram att högläsning är ett bra redskap för att hantera och prata känslor. Pedagogerna använder högläsning för att göra kopplingar till barnens erfarenhetsvärld. Uppmärksammar pedagogerna att det är något som de behöver synliggöra för barnen kan de göra det genom böcker och högläsning. Malin tog upp att: ”vi på förskolan försöker förmedla bra grejer, hur man är som bra kompis och sånt här”, på detta svarade Frida ”det är ju i nästan varenda bok, så är det ju någon slags relation mellan några, så det är ju väldigt lätt att samtala kring vänskap när man läser böcker”. Pedagogerna använder böcker för att konkretisera t.ex. känslor för barnen. Anna tar upp Astrid Lindgrens Emil-figur och säger att han bara gör en massa hyss och frågar de andra om det då innebär att det är en dålig bok att läsa för barnen, Malin svarade: ”samtidigt gör han bra grejer också, ja det visar ju på ett sätt att man är accepterad för den man är”. Innehållet i böckerna blir en utgångspunkt för vidare tankar och diskussioner kring ämnen som pedagogerna tycker att de behöver synliggöra, eller som de kan skapa en intressant diskussion kring. Jeanette menar att genom att använda sig av böcker med känslor så kan de ge barnen en förutsättning för att förstå varför man känner på ett visst sätt, varför någon gråter eller varför någon blev arg. Barnen får en förståelse genom att sätta sig in i situationen.

Respekt är något som både fokusgrupperna menar att högläsning genererar. De nämner att barnen på förskolan har haft möjlighet att ta med sin favoritbok till förskolan. Therese berättar att vissa barn inte har tyckt att alla böcker är intressanta, men av respekt mot barnet som har tagit med boken har de suttit kvar och lyssnat. Kristina framhåller även att det var stärkande för barnet att ha med sig en bok som pedagogerna läste högt. Margaretha instämmer och säger: ”sen är det ju en social gemenskap också att läsa för barnen, att man gör något gemensamt”. Jeanette menar att i dessa konstellationer är det barn som i vanliga fall är blyga och som inte vågar säga något som vill svara på frågor och berätta om innehållet.

Vid ett tillfälle när diskussionen dog ut så gav jag dem ett nytt diskussionsämne: högläsningens funktion/syfte i verksamheten. Annas kommentar kring detta var: ”Jag tycker att det finns massor med syfte med det, jag tänker på att stärka språket, läsförståelsen, social gemenskap”, Malin tillade ”koncentration, att liksom lära sig att under en kort stund försöka lyssna och bara sitta och ta in”. Detta var även något som Jeanette och Margaretha nämnde, de tog upp att högläsning även är en träning på koncentration och att sitta stilla då barnen riktar sin uppmärksamhet mot någon. Margaretha inflikar ”så att det är ju inte alltid man läser bara för att det ska vara avkopplande”.

## **Högläsningens utformning**

Deltagarna i fokusgruppen diskuterade förutsättningar för högläsning, vad som kan påverka den (både positivt och negativt). De diskuterade bl.a. att rummets utformning har en inverkan på högläsningstiden. Anna nämner att förskolan skall ha ett rum som inspirerar till läsning, där pedagogerna läser för barnen men också för barn som vill läsa för varandra. Rummet skall locka till läsning. Även Frida tar upp rummets betydelse, att det är skönt att: ”kunna ha något litet rum eller nåt som man kan stänga, man stänger in sig i sin lilla värld där inne”.

Diskussionen kring rummet, och varför de vill stänga in sig under högläsningen utgår ifrån att pedagogerna konstaterar att högläsningen ofta blir avbruten av olika anledningar. Anna sa följande kring detta:

Då kom jag att tänka på det här med att inte bli störd, att om jag sätter mig och läser med några barn då får mina kollegor respektera, kom inte och bryt det här nu och fråga någonting med något viktigt papper eller att telefonen ringer. Då får någon annan ta den, för det är en ganska magisk stund det där med att sitta och läsa (Anna).

Problemet att de inte får sitta ostört, att högläsningen avbryts, är något som även Kristina resonerade kring:

Men det är ju likadant om man sitter och läser under dagen så kanske man inte bara kan sitta och läsa för det barnet utan man måste även ha kontroll på några andra, om det händer något där då måste jag bryta läsningen och gå dit och det känns ju inte, det är inte okej mot den som jag sitter och läser för (Kristina).

Diskussionen kring detta fortsätter och Margaretha nämner olika rutinsituationer som kan störa högläsningen, en telefon som ringer, en förälder som kommer o.s.v. Utifrån detta säger Kristina att vid dessa tillfällen så vill hon helst kunna säga till den som ringer eller föräldern som kommit att de får vänta tills hon läst färdigt boken. Sofia inflikar och konstaterar att det gör man inte, utan högläsningen får avbrytas och tas upp efter en stund igen. Jeanette anser att nämnda dilemma är ett av högläsningens hinder.

En annan förutsättning för högläsning som togs upp i fokusgrupperna var hur många barn pedagogen läser för. Anna menar att en viktig tanke är att inte ha för många barn kring sig då alla skall ha glädje av läsningen och att det kan vara svårt om det är för många barn. Frida spinner vidare på detta och säger: ”att sitta med fem, sex stycken blir en helt annan upplevelse, vilken diskussion man kan ha”. Tidigare hade de diskuterat att tio, tolv barn är svårt att ha samtidigt när de högläser då det finns en svårighet i att fånga alla barns uppmärksamhet. Anna nämner även att det kan vara svårt att läsa högt för en större grupp barn där ”barnen är på olika nivåer i språklig förståelse”. Jeanette nämner en annan svårighet som kan uppstå när det är för många barn som skall vara med under högläsningen, många barn vill under läsningen ha närhet, sitta nära en pedagog eller i knät. Har pedagogen då för många barn finns inte den möjligheten. Margaretha inflikar att det även finns barn som har svårt att sitta still och koncentrera sig, och att de då genom närhet får en annan inverkan. Då menar hon att ett problem kan bli att pedagogen inte har möjlighet att läsa, för att hon måste ha uppmärksamheten riktad mot de barn som inte kan slappna av. Ett möjligt alternativ är då att de istället lyssnar på en saga på band.

När diskussionen kommer in på när under dagen de läser för barnen så ser det lite olika ut. Frida menar att även om de läser lite då och då under dagen så har högläsningen ändå sin fasta punkt efter maten. Deltagarna i fokusgruppen diskuterar kring varför de har den så kallade läsvidan efter maten. Malin menar att många barn behöver ta det lugnt efter maten, något som även Anna instämmer i, men hon tar också upp faktumet att det blir en väldigt lång stund för barnen att sitta still med maten inberäknad. Therese säger att ”det här med efter maten är väl något gammalt som hänger i”, något som de andra instämmer i, Therese fortsätter ”det kan handla om att sitta still i en och en halvtimme egentligen. Det är, usch”. Anna resonerar vidare

kring att läsa efter maten och menar att lässtunden efter maten är en fast punkt i verksamheten ”nu ska vi göra det här för så gör vi, nu ska vi läsa bok” (Anna). Jeanette menar att de har diskuterat när de ska använda sig av högläsning i verksamheten, och att de har kommit fram till att en bra tidpunkt är vid vilan. Margaretha inflikar att de får med många vid det tillfället, Jeanette fortsätter: ”annars blir det alltid det där avbrottet från den fria leken”. Sofia menar att ett bra sätt att variera läsvidan på är att använda sig av olika tekniker, t.ex. med en flanosaga. Jeanette kommenterar detta och menar att hon tycker att de har fått ett annat tänk kring högläsning och att de numera har ett syfte med stunden. Margaretha håller med och menar att om man bara vill ha vila så kan de lika gärna lyssna på ett band eller lyssna på musik. Även Anna är inne på samma spår:

Men det tror jag ändå att vi har en levande diskussion om, att man försöker inte ha dom här styrda, nu tycker jag som vuxen att vi ska sitta still och läsa här för det passar mig bra just nu, utan att man utgår från barnen. (Anna).

Utifrån detta fortsätter diskussionen om när på dagen pedagogerna läser för barnen, och båda grupperna kommer fram till att det är vanligt att de läser på morgonen och på eftermiddag/kväll. Malin menar att de försöker läsa en del innan frukost för att barnen som kommer på morgonen skall kunna börja dagen med en lugn stund. Sofia menar att när de läser beror på barnen, det är olika barn och vissa vill att man läser, andra inte.

Vidare kommer fokusgrupperna in på ämnet bearbetning och hur de använder det i samband med högläsning. Malin, Kristina, Margaretha och Sofia talar alla om att barnen kan rita efter att de har hört en berättelse. Malin menar att de på det sättet kan se vad i boken de har fastnat för samt vad de kommer ihåg. Enligt Sofia får det barnen att fundera lite extra på hur saker och ting i boken hängde ihop o.s.v. Anna tar upp att de också brukar låta barnen dramatisera utifrån högläsningen som bearbetning. Frida instämmer och tar upp att när pedagogerna har dramatiserat utifrån en bok så har barnen verkligen levt sig in i berättelsen. Anna svarar: ”man förstärker ju böckerna genom att använda flera sinnen och andra sätt”.

Den spontana läsningen var ett diskussionsämne som kom upp. Det är vanligt förekommande att barnen själva sitter och tittar i böckerna, och 'låtsasläser' för varandra. Anna säger att man kan t.ex. ha en back med slitna böcker utomhus för att barnen skall inspireras till läsning på flera ställen. Båda grupperna nämner att under sommaren kan de se att den spontana högläsningen ökar, när de sitter ute och läser för barnen. Fokusgrupperna kommer fram till att var man har böckerna har betydelse för om barnen själva skall kunna använda dem. Även vilket utbud man har kan påverka barnen, enligt Anna är det viktigt att man erbjuder ”en buffé av böcker” för att det ska vara lustfyllt och glädjerikt för alla.

## **Pedagogens roll**

Ett av diskussionsämnena rörde pedagogens roll/inverkan på högläsningen. Samtliga i grupperna var överens om att pedagogens roll är avgörande för hur högläsningen ser ut och tas tillvara på. Malin menar att om inte pedagogen har fokus på högläsningen så är det lätt att även barnen tappar koncentrationen. Kristina nämner att högläsningen beror mycket på pedagogen, vad vi gör för att fånga barnens intresse. Sofia håller med och menar att genom att bara läsa rakt av så kanske de inte fångar barnen.

Frida uttalar sig om vilken viktig roll de har som pedagoger och kommer in på dialoger som kan föras med barnen under högläsningen och menar att det är de som är själva högläsningen. Malin instämmer och tar upp att hon tycker att den ökade medvetenheten har lett till att de ställer fler frågor o.s.v. Margaretha är inne på samma spår och menar att de inte bara behöver diskutera kring ord som är svåra, utan att de även kan diskutera bokens innehåll, vad som är bokens tanke och vad den vill förmedla m.m.

Även hur pedagogen läser menar fokusgrupperna spelar roll. Att snyfta när någon blir ledsen, eller knacka i golvet när det knackar på dörren i boken för både Kristina och Therese fram som en viktig del av högläsningen. Att pedagogen genom olika ljudeffekter (rösten och andra redskap) fångar barnens intresse. Therese påpekar dock att det är lättare att använda sig av ljudeffekter av olika slag om pedagogen är bekant med boken sedan innan, det räcker att ha läst igenom boken för att få en förståelse om vad boken handlar om. Anna instämmer och tillägger ” vi har ju en jätteviktig roll just med att inspirera och alltså få det till att vara intressant”.

Vidare kommer diskussionen in på möjligheterna som finns med högläsning, om pedagogerna tar tillvara på dem. Therese berättar att de har tagit tillvara på det som står i böckerna och spunnit vidare på det, t.ex. gjort en raket utifrån en berättelse och på det sättet fått in naturkunskap, att det finns mycket pedagogerna kan göra utifrån böckerna de läser. Anna instämmer och säger att de inspireras utav böckerna.



# Diskussion

## Läsvila en passiviserande aktivitet?

I den undersökning Damber m.fl. genomförde konstaterade de att högläsning ofta var av disciplinerande art. De visade att högläsning användes som metod för att samla barn och lugna ner dem. Pedagogerna nyttjade också högläsning för att frigöra en eller flera ur personalgruppen för andra uppgifter (Damber m.fl. 2013, s.32). I min studie har det framkommit i fokusgrupperna att pedagogerna delvis använder högläsning på detta sätt i verksamheten. Till skillnad mot Damber m.fl. studie framträder genom fokusgruppernas samtal att pedagogernas oftast har ett medvetet tänkande kring högläsningsaktiviteten.

Något som problematiserades under de båda fokusgruppsessionerna var frågan om när under dagen pedagogerna läser för barnen på förskolan. Läsvila var något som förekom på båda förskolorna och tankarna och diskussionen kring läsvila var något som var aktuellt. Deltagarna menade att just läsvila var något de använder sig av i verksamheten av olika anledningar. Avsikterna med läsvila tenderar vara för att få en lugn och avslappnad stund efter maten. Diskussionen kom in på varför stunden är förlagd till just efter maten och slutsatsen kring detta var att de slapp bryta en aktivitet för att läsa, de stora barngrupperna leder till behov av en aktivitet där en pedagog kan ha en större grupp av barn då det är vanligt att någon i personalen är på rast o.s.v. När diskussionen kom in på om förskolorna har läsvila bara för vilans skull visade det sig dock att pedagogerna såg denna stund som en lärsituation. De använder sig av olika metoder t.ex. flanosagor, fritt berättande utifrån bilderna, för att fånga barnen och sätta igång en tankeprocess. Dagens stora gruppstorlekar på förskolan i relation till antalet tjänster gör att verksamheten måste utformas på ett visst sätt. Det kanske är så att läsvila är något som skall finnas kvar på förskolorna, trots att det i fokusgrupperna kom upp att det är något gammalt som hänger kvar. Positivt är att läsvilan inte används som tidsutfyllnad utan att pedagogerna gör det till en lärsituation precis som så många andra situationer på förskolan. De tar tillvara på kunskaper som kan fås utifrån högläsningen och det är precis det många forskare poängterar som lämpligt att göra. Pedagogerna läser för barnen, de diskuterar och åskådliggör tankar tillsammans med barnen, de bearbetar berättelsen på olika sätt och pedagogerna säger att de ser att barnen tar till sig kunskap utifrån dessa högläsningstunder. De har anpassat verksamheten utifrån de omständigheter som finns, och försöker göra det bästa av de resurser som finns. Genom att visa på dessa faktorer vill jag understryka att 'läsvila' som företeelse inte är kopplat till något negativt på de förskolor som deltagit i min studie. Läsvila är något som förekommer på förskolorna, och det ses precis som många andra lärsituationer som en källa till kunskap.

Deltagarna i fokusgrupperna berättade att 'läsvilan', det som Rhedin uttrycker vara en "skärmläckerstrategi", hade en funktion i verksamheten som lugnande aktivitet (Rhedin, 2013, s.178). Visst kan det vara så att en av anledningarna till att man använder sig av högläsning i förskoleverksamheten är att skapa en stund där barnen kan slappna av. Det som däremot frångår det som Rhedin menar med uttrycket är att aktiviteten 'läsvila' (i de verksamheter där deltagarna i min studie är verksamma) inte alls hade en funktion där den vuxne inte vill skapa reflektioner och diskussioner, tvärtom. Deltagarna uttrycker att varje stund tas tillvara på, de ser varje tillfälle som ett lärtillfälle. Pedagogerna arbetar avsiktligt för att skapa diskussioner och reflektioner under högläsningstillfället då de är medvetna om de effekter som detta kan ge.

Begreppet 'läsvila' är onekligen problematiskt. Pedagogerna i min studie menar att när de läser högt sker flera aktiva bearbetningar. De samtalar och diskuterar bokens innehåll vilket knappast kan betraktas som en passiv aktivitet. Hade barnen varit passiva i högläsningstunderna så förmodar jag att pedagogerna inte hade fått de frågor, diskussioner och samtal som de berättar att de brukar ha. Ser man däremot på en högläsningstund där pedagogerna läser för barnen i ett disciplinerande syfte så kan jag tänka mig att det blir en aktivitet som leder till passivitet. Utmanar inte pedagogerna barnen så blir förmodligen inte högläsningstunden någon positiv upplevelse för dem, vilket kan leda till att barnen blir passiva och tänker på och gör annat. I fokusgrupperna diskuterade de kring pedagogens roll och vilken inverkan hen kan ha på barnen. Är pedagogen själv alert och inspirerande fångar hen troligtvis barnens intresse och högläsningstunden blir förmodligen allt annat än en passiv aktivitet.

Studier har visat att högläsning för barn minskar. Damber m.fl. såg i sin undersökning att högläsning inte är en prioriterad aktivitet på de förskolor där de genomförde sin studie (Damber m.fl. 2013, s.32). Anledningarna till att högläsningen minskar kan vara många, vissa av dem kan ha tagits upp i denna studie: dagens stora gruppstorlekar på förskolan i relation till antalet tjänster, andra aktiviteter som tar tid från verksamheten o.s.v. Med detta arbete i ryggen och utifrån de kunskaper som jag vet att högläsning kan generera anser jag att högläsning skall vara en dagligt förekommande aktivitet i verksamheten. Barn mår bra av att sitta ner och lyssna på en högläsande vuxen, kunskaperna de kan få ut av stunden är många. Dock så får inte pedagogerna i förskolan glömma det som pedagogerna i min fokusgruppstudie flera gånger påtalade, att högläsningstunden skall vara avkopplande. Utifrån de begrepp som Rhedin använder sig av, "estesi" och "anestesi" (Rhedin, 2013, s.178) så är jag av uppfattningen att barn i förskolan behöver såväl påkoppling som bortkoppling/avkoppling. Jag anser att högläsningstunden kan vara många saker: avslappnande, fantasiskapande, kunskapsbärande o.s.v. I jakten på att erövra ny kunskap så får inte vi som jobbar i förskoleverksamheten glömma att högläsningstunden även skall kunna vara avkopplande, barnen skall ges chans till att koppla bort tankar och sinnesförmimmelser. 'Estesi' och 'anestesi' bör vara två begrepp som går hand i hand, det ena skall inte utesluta det andra. Högläsning måste kanske få vara en passiviserande aktivitet ibland, då barnen i verksamheten får en paus från den många gånger fartfyllda vardagen, en stund där de kan koppla bort sina känslor och slappna av. Detta skall inte innebära att man förbiser de kunskaper barn kan erövra i samband med högläsningstunden när de 'påkopplar' sina känslor, tankar och funderingar, och utifrån dem skapar diskussioner och reflektioner utifrån det höglästa.

## **Aktiviteter som utvecklar känslolivet**

Jag minns att böckerna som lästes för mig under min barndom ofta hade en underliggande betydelse, böckerna förmedlade saker som fick mig att tänka till. I fokusgrupperna uttryckte deltagarna att de ser att litteraturen de använder idag är utformad på samma sätt. Ofta finns det en tanke bakom, inte alltid uttalad, som gör att barnen via diskussioner kan ta tillvara på nya erfarenheter och kunskaper. Deltagarna i fokusgruppen diskuterade kring att de kan använda böcker som en utgångspunkt då pedagogen vill belysa något i barngruppen. Det kan t.ex. vara en svårighet av något slag som behöver synliggöras och diskuteras, ett barn i barngruppen kan ha fått ett syskon som innebär en stor förändring i hans liv. Med hjälp av

böcker konkretiseras något för barnen, t.ex. avundsjuka, och utifrån bokens innehåll kan pedagogerna diskutera och samtala kring ämnet. Pedagogerna uttrycker att genom att arbeta på detta sätt med böcker och högläsning så kan barnen själva sätta sig in i en situation, de kan förstå varför en kompis blev ledsen i en viss situation eller varför någon blev arg.

Granberg tar upp att en av sagostundens pedagogiska uppgifter är att den är empatigrundande. ”Sagostunden ger barnen tillfälle att identifiera sig med och känns sympati för sagans figurer. Därmed kan de få begynnande förståelse för känslor och upplevelser” (Granberg, 1996, s.47). På liknande sätt resonerar pedagogerna i fokusgrupperna. Granberg menar att barnen kan identifiera sig med bokens karaktärer och få en tanke om känslor som uppkommer i berättelsen. Pedagogerna i min studie uppfattar högläsning som ett verktyg för att belysa viktiga ämnen. I den empatiskapande process som högläsning kan vara används berättelsen som ett, med det sociokulturella perspektivets begrepp, medierande redskap för att skapa förståelse. Pedagogerna använder sig av språket för att barnen ska erövra en förståelse för olika slags känslor.

Jag anser att högläsning kan inneha olika funktioner i förskoleverksamheten. Många av dessa kom också upp under diskussionen som fokusgrupperna hade. Att hantera, diskutera och bearbeta känslor är en funktion som högläsningen innehar. Det förekommer situationer i verksamheten då det kan vara svårt att förklara för ett barn varför det är på ett visst sätt och varför vi pedagoger reagerar och agerar på ett visst sätt. I dessa fall anser jag att böcker är ett användbart redskap. Barnen kan leva sig in i karaktärerna och i berättelsen och med hjälp av samtal och diskussioner under samt efter högläsningen kan pedagogerna konkretisera det som de anser att de behöver belysa och hantera. Jag förmodar att inte alla pedagoger ser potentialen i böcker och högläsning, vilket redskap det kan vara i verksamheten och vilka kunskaper barnen kan få ut av det. Utifrån studiens resultat kan jag dock se att pedagogerna i min studie är väl medvetna om högläsningens möjligheter och att de använder det som ett redskap i verksamheten. Detta i sin tur leder till att barnen i verksamheten har möjlighet att erövra kunskaper av olika slag, t.ex. empati och olika känslor.

## **Aktiviteter som leder till språkliga erövranden**

Under diskussionerna kretsade samtalsämnet kring vad högläsning kan generera i form av kunskap hos barnen. Fantasi, språk, ordförråd, respekt o.s.v. var kunskaper som kom upp. Deltagarna i fokusgruppen uttryckte att ökade kunskaper om högläsning har resulterat i att de arbetar mer medvetet kring högläsning, de har fått ett tänk och ett syfte med högläsningstunden. Båda fokusgrupperna talade om diskussionen/bearbetningen som något självklart. Det var ingen som talade om bearbetningen som något de var tvungna att göra, utan det är en naturlig del av högläsningen. Enligt Damber m.fl., Granberg, Körling, Pramling m.fl. och Fox behöver det som läses för barnen bearbetas genom samtal och diskussioner för att barnen skall kunna tillgodogöra sig kunskaper utifrån högläsningstunden (Damber m.fl., 2013, s.20; Fox, 2003, s.23; Granberg, 1996, s.44-45; Körling, 2012, s.18; Pramling m.fl., 1993, s.95-96). Även Björklund menar att det är genom kommunikation barnen kan erövra nya kunskaper. Enligt Björklund är det genom kommunikativa relationer som barnen skapar en litteracitetshändelse. Texten i böckerna kan förmedla något viktigt, och med hjälp av de kommunikativa relationer som Björklund nämner så kan barnen tillgodogöra sig nya kunskaper och erfarenheter (Björklund, 2000, 201-202).

Damber m.fl tar upp att barnen många gånger missar kunskaper som högläsningen kan generera då pedagogen läser för barnen och inte med barnen (Damber m.fl., 2013, s.20). Här har pedagogens roll en stor betydelse. Fokusgrupperna menade att till stor del hänger högläsningen på pedagogen och vad denne gör med stunden, engagerar hen sig och lever sig in i berättelsen tillsammans med barnen, eller läser hen boken rakt upp och ned? Något som togs upp i fokusgrupperna var att de hade märkt att om pedagogen är fokuserad så blir barnen också fokuserade. Jag anser att högläsningen skall vara en upplevelse för barnen, en källa till lärdomar och en upplevelsevärld. Gör inte pedagogen högläsningen till något intressant är min erfarenhet att barnen lätt ledsnar och tappar koncentrationen, något som kan leda till att de antingen går därifrån eller att fokus hamnar på något annat. Som Damber m.fl. tar upp så kan de se en skillnad om pedagogen läser *med* barnen och inte *för* barnen. Utifrån Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen så kan jag se att både när pedagogerna läser för barnen, och även när barnen läser för varandra har de en möjlighet att ta till sig kunskaper som de sedan tidigare inte har erövat. I varje situation finns det kunskaper att ta till sig från någon som vet mer/besitter mer kunskap inom ett visst område, vi approprierar kunskap (Säljö, 2000, s.119-120).

Under fokusgruppernas diskussioner nämnde deltagarna flera gånger att de brukar stanna upp vid svåra ord och förklara och diskutera dem. Deltagarna menade att om de upprepar ord vid högläsningstillfällena kan barnen tillgodogöra sig dessa i deras ordförråd. Enligt Säljö har uttryck och ord en utpekande funktion, vi benämner saker i vår närhet med ord. Vi människor använder språket för att göra andra människor uppmärksammade på något vi finner intressant eller som vi vill att de ska rikta sin uppmärksamhet mot (Säljö, 2000, s.83). Genom att pedagogerna vid högläsningstunderna stannar upp och diskuterar ord så ger de en möjlighet för barnen att erövra nya ord och på så sätt stärka sitt ordförråd. Som Säljö tar upp så benämner vi saker i vår omgivning med ord, för att göra detta underlättar det med ett rikt ordförråd. Genom att föra samtal med barnen utvecklas deras språkliga kunskaper och de kan lättare göra sig förstådda.

## **Sammanfattande diskussion**

Utifrån resultatet i min studie ser jag att högläsning är en vanligt förekommande aktivitet på de förskolor som har ingått i studien. I fokusgrupperna uttrycktes det att de ser högläsning som en grund för framtida lärande och en grund för livet. Med hjälp av högläsning kan barnen ta tillvara på kunskaper som är viktiga för barns fortsatta lärande.

Pedagogerna berättar att det är vanligt förekommande att barnen i verksamheten låtsasläsa för varandra, de härmar ett beteende som de sett att pedagogen använder sig av. Utifrån boken berättar barnen egna historier. Simonsson menar att utifrån bilderna i boken kan barnen skapa egna berättelser och att dessa stunder fyller olika viktiga funktioner (Simonsson, 2004, s.206-207). Språk och kommunikation är som jag nämnde tidigare två viktiga begrepp inom det sociokulturella perspektivet. I kommunikationen med andra, barn eller vuxna, samverkar och byter barnet idéer med andra, detta gör barnet med hjälp av språket som är ett av de kulturella redskap människan använder sig av.

Deltagarna uttrycker att 'läsvila' är en av de dagliga rutinerna i verksamheten. Trots att en deltagare i fokusgrupperna uttryckte att det är något gammalt som lever kvar ser de läsvidan som en pedagogisk del av verksamheten. Pedagogerna har ett syfte med högläsningen och

utforskar böcker tillsammans med barnen. I den studie Damber m.fl. genomfört såg de att högläsning användes som en disciplinerande aktivitet. De menar att högläsning inte används i sin fulla potential och att högläsningen skulle kunna utnyttjas betydligt bättre (Damber m.fl. 2013, s.32). De resultat som jag fått fram visar att så inte är fallet i de verksamheter där deltagarna i fokusgrupperna arbetar. De använder högläsning kontinuerligt utifrån barnens initiativ och ser högläsningen som en källa till kunskap. Genom bearbetning i olika former tillgodogör sig barnen i verksamheten olika kunskaper. Pedagogerna framhåller att barnen utvecklar kunskaper som språk, respekt för andra, fantasi o.s.v.

## **Kritisk granskning av det egna arbetet**

Jag anser att fokusgrupper var en bra metod att använda i min studie. Hade jag gjort om arbetet så hade jag förmodligen kombinerat en fokusgrupp med observationer. Jag har erfarenhet att genom fokusgrupper får forskaren ut många, i detta fall pedagogers, tankar kring ett ämne. Hade jag t.ex. genomfört enskilda intervjuer hade genomförandet tagit avsevärt mycket längre tid, något som det är ont om i denna typ av arbete (en lärdom jag har tagit tillvara på under arbetets gång är vikten av att förvalta tiden väl). Jag tror att observationer hade varit en bra metod att kombinera med då jag både hade fått pedagogers tankar och åsikter kring ämnet, samt att jag hade sett med egna ögon hur det ser ut i verksamheten. I den aktuella studien var jag intresserad av att få reda på hur pedagoger använder sig av högläsning och hur det ser ut i verksamheten utifrån dem. Hade jag istället valt att fokusera på hur barnen erfar detta så hade troligtvis inte fokusgrupper varit ett bra alternativ. Observationer och eventuellt intervjuer med barnen hade förmodligen varit bra metoder att använda sig av. Fördelen jag kan se utav att jag använde mig av fokusgrupper är som jag nämnde tidigare, jag fick ut många personers tankar och åsikter på relativt få sessioner. Sedan finns det många andra aspekter som spelar in, t.ex. gruppinteraktion, som forskaren får ta hänsyn till. Jag kan tänka mig att det inte är alltid som interaktionen mellan deltagarna fungerar så bra och att det är annat som stället till det, men det är inget som jag hade problem med i de fokusgrupper jag genomförde. Jag fick höra flera pedagogers tankar kring ämnet jag var intresserad av och kunde ta lärdom av det som kom upp i grupperna.

De pedagoger som deltog i mina fokusgrupper hade jag träffat tidigare under min verksamhetsförlagda utbildning (VFU). Då jag gjorde min VFU på andra avdelningar än de som personerna i fokusgruppen är verksamma på ansåg jag inte att detta skulle innebära något hinder. Jag upplevde att det istället var en positivt bidragande effekt att jag redan var ett känt ansikte för deltagarna i fokusgruppen. Redan i den inledande kontakten kände jag att det underlättade att jag tidigare hade träffat pedagogerna som deltog i fokusgrupperna. Vid genomförandet av de två fokusgrupperna hade vi begränsad tid, och i och med att jag hade träffat pedagogerna sedan tidigare och även haft kontakt med dem i inledningen av studien så behövde vi inte lägga ned lång tid på att bekanta oss med varandra och bygga upp ett förtroende. Vid kontakten med förskolechefen skrev jag att jag ansåg att det skulle kunna vara ett hinder att genomföra studien med personer som jag känner väl och där jag vet hur arbetssättet ser ut. Jag bedömer att hade jag gjort fokusgrupperna där jag redan visste hur arbetssättet med högläsning ser ut så hade resultatet i min studie kunnat påverkas av detta. Jag hade t.ex. kunna välja ut personer som tänker på ett sätt som passar min studie. De personer som deltog i fokusgrupperna kunde delge mig tankar, åsikter och erfarenheter som jag tidigare inte var bekant med. Hade jag gjort om studien så hade jag inte ändrat sammansättningen på

grupperna, deras diskussioner gav mig ny kunskap som var användbar i studien och interaktionen dem emellan var bra.

### **Förslag på vidare forskning:**

Som jag har tagit upp tidigare så hade det varit intressant att göra en studie utifrån förskolechefers tankar om högläsning och dess roll i förskolan. Jag har upplevt att det många gånger kan vara förskolechefens intressen som speglar av sig på hur verksamheten bedrivs. Utifrån detta skulle det vara intressant och utföra en studie där man undersöker hur förskolechefens tankar kring högläsning ser ut och hur det i sin tur påverkar hur verksamheten utformas.

# Referenser

- Backman, J. (2008) *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborg: Acta universitatis gothoburgensis. Hämtad 2012-08-06 från [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18674/1/gupea\\_2077\\_18674\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/18674/1/gupea_2077_18674_1.pdf)
- Bryman, A. (2011) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber AB.
- Damber, U., Nilsson, J. & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning I förskolan*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Fast, C. (2008). *Literacy- i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fox, M. (2003). *Läsa högt. En bok om högläsningens förtrollande verkan*. Ystad: Kabusa Böcker.
- Granberg, A. (1996). *Småbarns sagostund*. Stockholm: Liber.
- Halkier, B. (2010) *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.
- Hylander, I. (2001). *Fokusgrupper som kvalitativ datainsamlingsmetod*. (Rev.uppl.) (FOG-rapport nummer 42). Linköping: Linköpings Universitet. Hämtad 2014-04-02, från <http://www.ibl.liu.se/fog/fog-rapporter/1.80383/fograpp42.pdf>
- Körling, M. (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Nationalencyklopedin. (2014). *Högläsning*. Hämtad 2014-05-01, från [http://www.ne.se.bibproxy.kau.se:2048/sve/h%C3%B6gl%C3%A4sning?i\\_h\\_word=h%C3%B6gl%C3%A4sning](http://www.ne.se.bibproxy.kau.se:2048/sve/h%C3%B6gl%C3%A4sning?i_h_word=h%C3%B6gl%C3%A4sning)
- Pramling, I., Asplund Carlsson, M., Klerfelt, A. (1993). *Lära av sagan*. Lund: Studentlitteratur.
- Rhedin, U. (2013). *Barnet, bilderboken och högläsaren*. I: Rhedin, U., K, O. & Eriksson, L. (red.). *En fanfar för BILDERBOKEN!* (S. 167-183). Stockholm: ALFABETA
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan- en utgångspunkt för samspel*. Linköping: Tema Barn. Hämtad 2014-04-02, från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:244547/FULLTEXT01>
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98* (Rev. Uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Smidt, S. (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. Lund: Studentlitteratur.

- Svenska Akademiens ordbok. (2014). *Högläsning*. Hämtad 2014-05-01, från <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2014-04-07, från <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed* (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 2014-04-03, från <http://www.vr.se/download/18.3a36c20d133af0c12958000491/1321864357049/God+fo+skningssed+2011.1.pdf>
- Vygotskij, Lev S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.



# Bilagor

## Bilaga 1

### Hej!

Till en början med, **tack** för att ni är villiga att ställa upp i min undersökning! Mitt namn är Annie Behre och jag går sjätte terminen på förskolläraryrket vid Karlstads Universitet. Jag håller just nu på och skriver mitt examensarbete som handlar om högläsning i förskolan.

Jag kommer använda mig av en metod som kallas "Fokusgrupp", för att ni skall få en förståelse för vad det innebär kommer här en kort förklaring: *Fokusgrupper är en form av fokuserade gruppintervjuer där en mindre grupp människor möts för att på en forskares uppmaning diskutera ett givet ämne med varandra.* Metoden liknar på sätt och vis en gruppintervju, men istället för att jag ställer frågor till er som ni skall besvara kommer jag ge er ett ämne/ämnen att diskutera kring. Jag kommer alltså främst sitta med som aktiv lyssnare, med uppgift att "styra" samtalet så att det handlar om ämnet jag gett er, samt dela ut ordet om det behövs. Jag är intresserad av era tankar och erfarenheter, så inget ni säger/diskuterar kommer jag värdera som rätt eller fel.

Jag kommer att spela in samtalet så att jag kan gå tillbaka till det när jag skriver genomförande av metod samt resultatdel i min undersökning. Det är endast jag och min handledare som kommer ha tillgång till inspelningen och efter att mitt arbete är godkänt kommer inspelningen förstöras. Detta gäller även andra uppgifter som jag kommer hantera, det kommer endast användas till det aktuella arbetet och förstöras när det är godkänt. Arbetet omfattas av konfidentialitetskravet vilket innebär: deltagarna i studien skall ges konfidentialitet. Personuppgifter o.s.v. skall endast hanteras av mig och min handledare och förvaras i låsta utrymmen så att andra personer inte kan ta del av dem. I arbetet benämns deltagarna under fingerade namn.

Jag vill även att ni skall vara informerade om att det är frivilligt att delta i studien och att man när som helst under studien kan avbryta sitt deltagande, utan att påverkas eller krävas på förklaring.

Vi träffas: **tisdag 22/4 kl. 09.00-10.00.**

Har ni några frågor innan dess (eller efter vi träffats) så är ni välkomna att höra av er!

Mvh/ Annie Behre

xxx-xxxxxxx