



HÖGSKOLAN  
I HALMSTAD

Förskolläraryrket 210 hp

# EXAMENSARBETE



Högläsning ur elektroniska böcker

En kvalitativ studie om en ny företeelse av högläsningsspraktiker inom förskolans verksamhet.

Helin Yorgun

Examensarbete 15 hp

2017-06-29

## Abstrakt

Med grund i tidigare forskning som belyser problematiken om att barn lämnas ensam med digitala verktyg vid högläsning av elektroniska böcker har denna studie fokuserat på högläsning av elektroniska böcker med pedagoger. Syftet med studien är att undersöka vilka kunskaper inom literacy som konstitueras när pedagoger läser högt ur elektroniska böcker. Studien har tar sin utgångspunkt ifrån följande frågeställningar, Vad kännetecknar pedagogens handlingar under högläsningsaktiviteten av den elektroniska boken och hur möjliggör handlingarna interaktionen mellan deltagarna? Vilka kunskaper medierar den elektroniska boken till barnen? samt Hur medierar den elektroniska boken dessa kunskaper? Studien grundar sig på ett sociokulturellt perspektiv på lärande och genomfördes utifrån en kvalitativ ansats med observation som metod och videodokumentation samt fältanteckningar som dokumentationsverktyg. Observationerna skedde på en avdelning, på en förskola, i södra Sverige med barn i åldern 2-4 år. Resultatet har analyserats med analysmetoden interaktionsanalys och är tematiserad tre i teman, *Pedagogens handlingar som ett stöd för barns begreppsförståelse*, *Pedagogens handlingar som ett stöd för e-bokens hotspots* och *E-bokens mediering av begrepp*. Resultatet visar hur pedagoger genom verbala och icke-verbala handlingar stöttade barns begreppsförståelse samt vägledde de genom e-bokens interaktiva funktioner och berättelse. De verbala handlingarna kännetecknas av undervisande frågor, uppmaningar och vägledning medan de icke-verbala handlingarna är blickarnas riktning, gester och fysisk beröring. Pedagogernas handlingar har även möjliggjort interaktion mellan deltagarna. Ett annat framstående resultat är hur e-boken medierade olika begrepp för barnen genom sina illustrationer, animationer och ljudeffekter. Dessa interaktiva funktioner levandegjorde begreppen stundvis och gav barnen möjlighet att delta i undervisningen, istället för att endast lyssna.

**Nyckelord:** förskola, literacy, högläsning, elektroniska böcker, sociokulturellt perspektiv, interaktionsanalys, handling, stöttning, medierande redskap, förskollärare, pedagoger.

## **Förord**

Jag vill först och främst rikta ett stort tack till alla de barn och pedagoger som deltagit och möjliggjort studien. Jag vill också tacka min handledare, Anniqa Lagergren, för att du trott på mig från första början och för dina goda råd under arbetets gång. Tack till de kurskamrater som på något sätt bidragit till studien och till min familj som uppmuntrat och stöttat mig under denna påfrestande period.

28 maj 2017 Halmstad

*Helin Yorgun*

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemformulering .....	2
1.2 Syfte .....	3
1.3 Frågeställningar.....	3
1.4 Begreppsdefinitioner .....	3
1.4.1 Pedagog.....	3
1.4.2 Elektronisk bok.....	3
1.4.3 Hotspot.....	4
<b>2. Literacy.....</b>	<b>5</b>
<b>3. Tidigare forskning.....</b>	<b>6</b>
3.1 Högläsning i Sverige .....	6
3.1.1 Sammanfattning .....	7
3.2 Interaktiva högläsningsaktiviteter .....	8
3.2.1 Sammanfattning .....	9
3.3 Elektroniska böcker.....	9
3.3.1 Sammanfattning .....	11
<b>4. Teori.....</b>	<b>12</b>
4.1 Lärande som en social och kulturell företeelse .....	12
4.2 Handling .....	13
4.3 Stöttning .....	14
4.4 Medierande redskap .....	14
<b>5. Metod.....</b>	<b>16</b>
5.1 Metodval .....	16
5.2 Dokumentationsverktyg .....	17
5.3 Urval.....	17
5.4 Genomförande.....	18
5.5 Bearbetning av videomaterial .....	19
5.6 Analysmetod .....	19
5.7 Etiska ställningstaganden .....	20
5.8 Studiens trovärdighet .....	21
5.9 Metodkritik.....	21
<b>6. Resultat och analys.....</b>	<b>23</b>
6.1 Pedagogens handlingar som ett stöd för barns begreppsförståelse .....	23
6.1.1 Sammanfattning av resultat och analys .....	29
6.2 Pedagogens handlingar som ett stöd för e-bokens hotspots.....	29
6.2.1 Sammanfattning av resultat och analys .....	33
6.3 E-bokens mediering av begrepp.....	34
6.3.1 Sammanfattning av resultat och analys .....	37
<b>7. Diskussion.....</b>	<b>38</b>
7.1 Pedagogens handlingar som ett stöd för barns begreppsförståelse .....	38
7.2 Pedagogens handlingar som ett stöd för e-bokens hotspots.....	40
7.3 E-bokens mediering av begrepp.....	41

<b>8. Slutsats.....</b>	<b>43</b>
<b>9. Didaktiska implikationer och vidare forskning.....</b>	<b>44</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>45</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>51</b>
Bilaga 1: Samtyckes- och informationsblankett pedagoger .....	51
Bilaga 2: Samtyckes- och informationsblankett vårdnadshavare .....	52

## 1. Inledning

”Läs högt för era barn!” lyder rubriken på en artikel där professor Ingvar Lundberg, skapare av den framgångsrika språkinlärningsmetoden Bornholmsmodellen, understryker betydelsen av högläsning (<http://www.kodknackarna.se/>, a). Lundberg redogör de många fördelarna med högläsning; kunskapen om hur en berättelse konstrueras, förståelsen för att ett ord har olika betydelser och kan användas i olika sammanhang, ordens uppbyggnad samt skriftspråkets egenart med dess meningsuppbyggnader och uttrycksätt (<http://www.kodknackarna.se/>, b). Dessa fördelar har även studier som undersökt högläsning i språkutvecklande syfte påvisat (Damber, 2015; Fitzgerald, Robillard & O’Grady, 2016; Hsiao & Shih, 2015; McGee & Schickedanz, 2007; Pentimonti, Zucker & Justice, 2011). Professor Lundberg förklarar också att språket är en förutsättning för att människan ska fungera. En människa utan ett språk beskriver han som ett barfotabarn eller en halv människa (<http://www.kodknackarna.se/>, a). Det är således viktigt att barn tidigt i livet exponeras för texter och berättelser i olika former. Ett sätt att tala om barns språkliga förmågor och kunskaper är genom begreppet *literacy*. Literacy står bland annat för läs- och skrivkunighet likväl som förmågan att ta till sig muntlig information eller dra paralleller och slutsatser samt förhålla sig kritiskt (Lindö, 2009; Säljö, 2005).

Språket har även betydelse inom det sociokulturella perspektivet, vilket på många sätt genomsyrar förskolans läroplan. Förskolan har en central roll i barns språkutveckling då 84% av alla svenska barn mellan 1-5 år går där (Skolverket, 2016a). Trots det meddelar Skolverket att högläsning oftast används som en övergångsaktivitet, tidsutfyllnad eller disciplinåtgärd (<http://www.skolverket.se/>). Förutom Skolverkets rapport är bristen på svenska studier om högläsning en indikator på att det inte betraktas som en betydelsefull undervisningsmetod. De fåtal svenska studier som berör högläsning utgår ifrån tryckta men inte elektroniska böcker (Björklund, 2008; Damber, 2015; Norlin, 2013). Men i en allt mer digitaliserad värld har utbildare en skyldighet att integrera digitala verktyg i undervisningen av literacy (The International Literacy Association, 2009). Bristen på de digitala verktygen är problematiskt då barn idag föds och växer upp i en digitaliserad värld. Trots det förväntas barn att lära sig utifrån traditionella undervisningsmetoder. Avsaknaden av digitala verktyg är markant samtidigt som behovet av dem för barns literacy är stort (Broemmel, Moran & Wooten, 2015). Digitala verktyg kan därför inte längre ses som ett lyxverktyg utan måste användas som ett redskap för lärande i förskolans undervisning (Ihmeideh, 2014).

Att tillgodose digitala verktyg i form av elektroniska böcker på förskolan räcker dock inte. Internationellforskning påvisar att när elektroniska böcker används lämnas barn ensam med det digitala verktyget. I ytterst få studier om elektroniska böcker finns det en vuxen med i kontexten (Broemmel et al., 2015; Hoffman & Paciga, 2014; Ihmeideh, 2014; Korat & Segal-Drori, 2016; Korat & Shamir, 2007; Paciga, 2015). Men för att högläsningen ska uppnå hög kvalitet är det viktigt att det finns en stöttande vuxen med i aktiviteten som använder högkvalitativa strategier och möjliggör interaktion mellan samtliga deltagare. Sammantaget går det att säga att hög kvalitet i högläsningssituationer innefattar interaktion och samspel, liksom utmaning och ett varierat språk (Gomez Franco, 2014; McGee & Schickedanz, 2007; Norlin, 2013). Vissa forskare lyfter den elektroniska bokens interagerande funktioner som stöttande. De menar att dessa funktioner kan samspela med barn och stötta dem genom reflekterande frågor eller genom att ge förklaring till ord som kan vara svåra att förstå (Broemmel et al., 2015; Smeets & Bus, 2012). Det finns till och med de som går så långt som att säga att elektroniska böcker kan vara lika verkningsfulla som en aktiv lärare och därmed fungera som ett komplement (Broemmel et al., 2015). Dessa uttalanden bemöts däremot av kritik. Trots de många fördelar som digitala verktyg och elektroniska böcker erhåller finns det brister i funktionerna som endast en vuxen kan komplettera med sin närvaro, vilket innebär att det är viktigt med en närvarande och stöttande vuxen vid högläsning av elektroniska likväl som tryckta böcker (Hoffman & Paciga, 2014; Korat & Segal-Drori, 2016).

## **1.1 Problemformulering**

Ovanstående författare argumenterar för de fördelar som finns med högläsning och hur det finns en avsaknad av högläsning i förskolan. De svenska studierna visar att när pedagogerna väl läser för barn använder de tryckta men inte elektroniska böcker (Björklund, 2008; Damber, 2015; Norlin, 2013). Samtidigt poängterar både Den Internationella Literacyföreningen (2009) och forskarna Broemmel et al. (2015) samt Ihmeideh (2014) att digitala verktyg och elektroniska böcker bör användas vid högläsning i förskolan. I relation till det lyfter både Hoffman och Paciga (2014) samt Korat och Segal-Drori (2016) problematiken kring de elektroniska böckerna, barn lämnas ensam i kontexten med det digitala verktyget, vilket också ovanstående internationellforskning påvisar. Det öppnar därmed upp för ett nytt forskningsområde som innefattar högläsning ur elektroniska böcker av pedagoger. Föreliggande studie tar därför utgångspunkt i det området genom att undersöka pedagogers handlingar i relation till barns utvecklande av literacy samt de kunskaper som e-boken medierar för barnen.

## **1.2 Syfte**

Syftet med studien är att undersöka vilka kunskaper inom literacy som konstitueras när pedagoger läser högt ur elektroniska böcker.

## **1.3 Frågeställningar**

Studien tar sin utgångspunkt i nedanstående frågeställningar.

- Vad kännetecknar pedagogens handlingar under högläsningsaktiviteten av den elektroniska boken och hur möjliggör handlingarna interaktionen mellan deltagarna?
- Vilka kunskaper medierar den elektroniska boken till barnen?
- Hur medierar den elektroniska boken dessa kunskaper?

## **1.4 Begreppsdefinitioner**

Nedan redovisas centrala begrepp för studien samt de definitioner jag utgått ifrån.

### **1.4.1 Pedagog**

I föreliggande studie används benämningen pedagog, vilket Den Svenska Akademiens ordlista förklarar som undervisare, uppfostrare, lärare (Svenska Akademiens ordlista över svenska språket, 2006). I förskolan arbetar både förskollärare och barnskötare. Förskolläraren ansvarar för undervisningen som sedan hålls tillsammans med barnskötare och-/eller annan personal (Skolverket, 2016b). Av den anledningen har både förskollärare och barnskötare inkluderats i studien. Vid användandet av begreppet pedagog avses båda yrkesgrupper.

### **1.4.2 Elektronisk bok**

En utgångspunkt för studien är den elektroniska boken, även kallad e-bok eller digitala berättelser. Den elektroniska boken kan användas på digitala verktyg som iPad, Kindle, Android, PC eller Mac. En e-bok är en bok i digitalt format, tillgänglig i en variation av former såsom CD-ROM, datorprogram eller app. E-boken delar gemensamma nyckelfunktioner med en tryckt bok; bilder integrerad med text i syfte att förmedla ett budskap. E-boken kan emellertid innehålla levande animationer och interaktiva funktioner så som en berättarröst, ordförklaring samt reflekterande frågor (Hoffman & Paciga, 2014). E-böckerna i studien är i appformat tillgänglig för iOS och Android med funktioner som berättarröst, animationer och hotspots.



### **1.4.3 Hotspot**

Hotspot är ett återkommande begrepp i studien. En hotspot är en interaktiv punkt i e-boken som har i syfte att till exempel förklara svåra ord, ställa reflekterande frågor, be barn lösa uppgifter i relation till e-bokens berättelse eller aktivera animationer och ljud (Smeets & Bus, 2012; Paciga, 2015). Hotspotsen i de e-böcker som använts under studiens observationer har varit aktivering av animation och ljud samt uppgiftslösning.

## 2. Literacy

Begreppet literacy genomsyrar föreliggande studie. Literacy är ett brett och omdiskuterat begrepp med många olika definitioner (Fast, 2008). David Barton, professor i språk och literacy, förklarar att olika samhällsgrupper har olika definitioner på begreppet, men att literacy härstammar från anglosaxisk tradition och har fått sin spridning genom forskare av New Literacy Studies (Barton, 2007). Barton lyfter emellertid att förskollärare och lärare har de mesta kraftfulla definitionerna av begreppet eftersom det är dem som möter barn och deras erövrande och brister inom literacy (ibid.). Så vad betyder det omtalade begreppet? Josephson (2006, 28 oktober) skriver att i över 20 år har det gjorts försök i att finna en svensk översättning av begreppet utan att komma fram till en precis definition. En föråldrad syn på literacy klarlägger Fast (2008) är individens läs- och skrivförmåga. Det är en individuell och teknisk process utan hänsyn till omgivningen. Men literacy har kommit att bli mycket mer än så i dagens samhälle. Det är också erövrandet av tecken och symboler som människan kommunicerar med likväl som barns förmåga att ta till sig muntlig information, få en ökad begreppsförståelse, knäcka skriftspråkskoden samt ta till sig information från en text, en bild eller film (Lindö, 2009). Literacyutvecklingen sker inte utifrån mognad utan är en individuell process beskriver Björklund (2008) och de förutsättningar barn får av sin omgivning för att utveckla sin förmåga är sålunda av relevans (ibid.). Säljö (2005) hävdar att literacy även innefattar barns förmåga att dra paralleller, förhålla sig kritiskt, dra slutsatser och läsa mellan raderna från det de läst eller hört, detta i synnerhet med hänsyn till det digitaliserade samhället. ”Att läsa i denna mening måste förstås som en social och kommunikativ handling som människor engagerar sig i, och inte i första hand som en teknisk färdighet.” (Säljö, 2005, s. 208). Därmed är literacy en social aktivitet som ständigt sker i olika praktiker och sammanhang. Literacy som social aktivitet är något som också Lindö (2009) framhåller, hon tillägger även att barn möter literacy i vardagliga händelser, till exempel när föräldrar skriver inköpslistor eller mötet med gatuskyltar eller reklampelare på väg till (för)skolan. Trots begreppets komplexitet finns literacy inom och utom oss (ibid.). Det är därför viktigt att förskolan målmedvetet och systematiskt bör arbeta för att utveckla barns literacy, det tidiga literacyarbetet är av betydelse för barns framtida skolframgång (Lindö, 2009). Så vilken definition av begreppet ska vi använda på svenska? ”Allihopa naturligtvis.” ... ” Ju fler översättningar, desto mer fördjupas förståelsen av vad det är att läsa och skriva.” (Josephson, 2006, 28 oktober). Av de anledningarna står literacy i föreliggande arbete för samtliga ovanstående definitioner.

### **3. Tidigare forskning**

Under följande kapitel kommer relevant forskning utifrån studiens syfte och forskningsfrågor presenteras i tre avsnitt, följt av en kort sammanfattning. Inledningsvis ges en övergripande kunskapsöversikt om hur högläsning sker och används i Sverige. I efterföljande avsnitt, interaktiva högläsningssituationer, redogörs varför och hur den sociala interaktionen är viktig vid högläsning. Därefter följer avsnittet högläsning ur elektroniska böcker, vars syfte är att ge en bild över vad högläsning av elektroniska böcker innebär, hur de används och vilka konsekvenser det får.

#### **3.1 Högläsning i Sverige**

Forskning visar att högläsning är en värdefull undervisningsmetod för utvecklandet av barns literacy. Däremot saknar lärare ofta kunskaper om hur högläsning kan användas för att skapa optimala lärsituationer (Damber, 2015; Tal & Segal-Drori, 2015). En omfattande högläsningssstudie som gjorts i både norra samt södra Sverige visar att lärarna i studien ofta talade om hur viktigt det var för barn att komma i kontakt med litteratur. Däremot visade observationerna att lärarna sällan använde sig av högläsning i syfte att utveckla barns literacy (Damber, 2015). Lärarna på de olika förskolorna läste allt ifrån 0-16 gånger per vecka. Emellertid läste lärarna i norra Sverige mer än de i södra Sverige. Resultatet påvisar även gemensamma mönster för högläsningen mellan förskolorna. Den skedde oftast före eller efter lunch, vilket kallas för läsvidan. Under observationerna gick det också att se hur barn ofta bad om att bli läst för, men att lärarna många gånger inte hade tid. Oavsett vem läsinitiativet kom ifrån saknade lärarna kunskapsutvecklande strategier (Damber, 2015). Det är en oroande indikator då högläsning är en betydande undervisningsmetod för barns språkutveckling. Men för att högläsningen ska vara utvecklande bör lärarna vara insatta i boken och ha en språkutvecklande strategi. Att använda högläsning som läsvidan är inte optimalt för att främja barns språkutveckling (Damber, 2015). I linje med Dambers studie visar Björklunds (2008) etnografiska studie om barns erövrande av literacy, men som författaren kallar litteracitet, liknande resultat. Lärarna i studien läste inte ofta för barnen och de fåtal gånger de gjorde det var det i syfte att få barnen att vila. Däremot hade barnen ett intresse för böcker, vilket var positivt. De satt ofta och bläddrade i böckerna och låtsatsläste för sig själva eller varandra. Å andra sidan redogör Björklund att det också kan vara negativt eftersom det saknades lärare i kontexten vilket kan ge konsekvensen av att bokens fulla potential inte utnyttjas. Även Hvits (2015) intervjustudie vars syfte var att undersöka pedagogers förhållningssätt och

arbetsmetoder i relation till förskolans literacyutvecklande arbete visar en problematik i pedagogernas förhållningssätt och metodik. Under intervjuerna förklarade pedagogerna att de tog ett starkt avstånd från traditionella undervisningsmetoder och fann det utmanande att hitta en metod som var holistisk, vilket läroplanen för förskolan förespråkar. Hvits (2015) slutsats av intervjuerna är att även om pedagogerna saknade ett medvetet tänk arbetade de med literacy utifrån spontana aktiviteter som högläsning. Däremot är det inte tillräckligt utan det krävs en medvetenhet och uttänkta strategier av pedagogerna för att skapa goda förutsättningar för barns utvecklande av literacy. Denna problematik visar också Norlings (2015) avhandling som utgår ifrån fyra delstudier med ett övergripande syfte om att belysa och utveckla kunskapen om den sociala språkmiljön i förskolan samt betydelsen av pedagogens förhållningssätt likväl som val av strategier för utvecklandet av barns språk. Resultatet visar att det pedagogerna framförde i intervjuerna inte alltid stämde överens med Norlings observationer. Till skillnad från de andra studierna visar Norlings resultat att pedagogerna använde sig av berättelser i syfte att utveckla barns literacy. Däremot var strategierna under läsningen inte alltid av hög kvalitet. Det övergripande resultatet visar att pedagogerna hade högt skattade kommunikativa strategier men att strategier som främjandet av barns begreppsutveckling var lågt skattat. I förhållande till ovanstående studier visar Norlins (2013) studie ett avvikande resultat genom medvetna pedagoger som under högläsningsaktiviteterna ständigt förde en dialog med barnen. Pedagogerna i studien samtalade om bokens budskap likväl som de arbetade med svåra begrepp, vilket Norlin lyfter som avgörande metoder för barns språkutveckling. En faktor som kan ha påverkat pedagogernas strategier är att de arbetade på mångkulturella förskolor, vilket kräver goda språkutvecklande kompetenser av pedagogerna.

### **3.1.1 Sammanfattning**

Sammanfattningsvis visar resultatet i majoriteten av ovanstående svenska studier hur pedagogerna på de olika förskolorna både saknade strategier vid högläsning eller använde högläsning som läsvila. Norlins (2013) studie skiljde sig från de övriga genom att pedagogerna i hans studie använde en variation av strategier samt samtalade med barnen under högläsningsaktiviteterna. Det är emellertid viktigt att poängtera att Norlins resultat, förutom den mångkulturella profilen, kan han styrts av den didaktiska teorin som studien utgått ifrån. Övriga studier har utgått ifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande samt socialkonstruktionism (Björklund, 2008; Damber, 2015; Hvit, 2015; Norling, 2015). I två av studierna har även instrumentet CLASS använts (Hvit, 2015; Norling, 2015). En central och gemensam aspekt i alla studier har varit avsaknaden av elektroniska böcker. Samtliga studier

har tagit utgångspunkt i tryckta böcker och ingenstans nämns användandet eller frånvaron av e-böcker.

### **3.2 Interaktiva högläsningsaktiviteter**

Aktiva vuxna under högläsningsaktiviteter är avgörande för utvecklandet av barns språkliga kunskaper (Norlin, 2013). Det är också viktigt att vuxna ger barn utrymme att tala om bokens innehåll och utmana dem i deras språkutveckling genom att lyfta svåra begrepp, något som Norlin (2013) såg genom hela sin studie. Ett annat resultat som genomsyrade hans studie var bildernas stödjande funktion. Bilderna agerade som ett komplement för texten och bokens budskap likväl som de hjälpte barn att se kopplingen mellan skrift och bild (ibid.). Att använda varierade strategier vid högläsning i syfte att främja barns literacy är något som också Kindle (2009) understryker. Hon beskriver hur lärarna i hennes studie var enastående genom att de använde flera olika strategier vid en och samma högläsningsaktivitet samt att de hela tiden ställde reflekterande frågor. På så vis utmanades eleverna samtidigt som de involverades i undervisningen. För att möjliggöra interaktion mellan eleverna och låta de bli deltagande i undervisningen är det viktigt att lärare i förhand planerar aktiviteten (ibid.). Å andra sidan visar Silverman, Crandell DiBara och Carlis (2013) observationsstudie som utförts på en förskola med barn från låg-inkomsttagande familjer att skillnaden i barns literacy mellan de som blivit läst för med och utan interaktion var liten. Barnens språkkunskaper kontrollerades genom tester före och efter studien. Däremot visar resultatet av en annan studie hur interaktiva lässtunder bidragit till att barn utvecklat sin bildkänneteknik, förmåga att förstå bokens budskap samt sin skriftmedvetenhet (Fitzgerald et al., 2016). Det är emellertid viktigt att poängtera att studien gjordes med barn som låg i en riskzon av anledningar som familjestatus samt språk- eller koncentrationssvårigheter (ibid.). Liknande resultat visar Gomez Francos (2014) videoobservationsstudie. I likhet med föregående studie fokuserade Gomez Franco på barn från låginkomsttagande familjer och vilka strategier deras förskollärare använde sig av under högläsningsaktiviteterna. Resultatet visar att elever till lärare som använde strategier av hög kvalitet förbättrade sitt vokabulär och sin läsförståelse under skolåret. Strategier av hög kvalitet innefattade interaktion och samspel, ett rikt och varierat språk samt utmaningar under lässtunden, något som också författarna McGee och Schickedanz (2007) poängterar som viktigt. Men det räcker inte med interaktiva lässtunder utan lässtunderna bör också innehålla effektiva och utmanande frågor utifrån barnens aktuella kunskaper. Dialogen bör ge utrymme för barn att utveckla sin analytiska förmåga samt föra resonemang och diskussioner (McGee &

Schickedanz, 2007; Norling, Sandberg & Almqvist, 2015). Flera studier visar emellertid att barn oftast inte får förutsättningar till att föra en dialog under högläsningsaktiviteterna och att när de väl ges utrymme för interaktion innehåller dialogen inte några utmaningar (Gomez Franco, 2014; Norling, Sandberg & Almqvist, 2015; Pentimonti, et al., 2011; Tal & Segal-Drori, 2015).

### **3.2.1 Sammanfattning**

Utifrån ovanstående studier går det sammanfattningsvis att dra slutsatsen om att interaktiva högläsningsaktiviteter är avgörande för främjandet av barns literacy. Majoriteten av studierna påvisar hur interaktionen mellan barn och lärare bidragit till utvecklandet av barns literacy (Fitzgerald et al., 2016; Kindle, 2009; Norlin, 2013). Å andra sidan motsätter resultatet i en av studierna det genom att beskriva hur skillnaderna i barns literacy har varit liten mellan de som blivit läst för med och utan interaktion (Silverman et al., 2013). Studier har också belyst en annan avgörande aspekt, att interaktionen bör innehålla kvalitet vilket innebär utmanande och reflekterande frågor samt en kunnig lärare (Gomez Francos; 2014; McGee och Schickedanz, 2007; Norlin, 2013).

## **3.3 Elektroniska böcker**

Trots att världen har utvecklats och digitaliserats förväntas barn delta och lära sig utifrån traditionella undervisningsmetoder. Avsaknaden av digitala verktyg i förskolan är stort samtidigt som behovet av dem för barns literacyutveckling finns (Broemmel et al., 2015). Digitala verktyg kan inte längre ses som lyxverktyg i förskola utan dessa verktyg, till exempel i form av e-böcker, måste användas i undervisningen. E-böcker är mer attraktiva för småbarn än traditionella böcker och innehåller interaktiva funktioner med bland annat animationer (Ihmeideh, 2014). Genom animationerna och bilderna i e-böckerna fick barnen i Ihmeidehs (2014) studie ett större vokabulär. I Ihmeidehs studie jämfördes två grupper förskolebarns literacy, de som arbetade med tryckta böcker och de som arbetade med e-böcker. Animationer som hjälpmedel är något som också forskarna Höffler och Leutner (2007) framhåller. Animerade bilder har större inverkan på barns lärande än orörliga bilder. Animationer hjälper även elever att förstå ämnet i fråga och verkar effektivt för deras processmotoriska kunskap (ibid.). Det går därmed att ställa sig frågan vilka fler funktioner som är verkningsfulla i e-böcker och hur de gynnar barns lärande.

Digitala berättelser genom sina interaktiva funktioner kan skapa meningsfulla sammanhang för barn (Paciga, 2015). Med det som argument undersökte Paciga (2015) om det skedde en

kunskapsutveckling hos barn efter högläsning ur elektroniska böcker samt vilka funktioner i den elektroniska boken som påverkade barn. Barnen satt själva framför en dator medan e-boken läste. Resultatet visar att många barn lämnade aktiviteten och att det inte fanns några signifikanta skillnader i barns literacy före och efter studien. Resultatet kan ha påverkats av det faktum att barnen inte lyssnade klart på berättelsen, bokens komplexa innehåll samt bristen på interaktiva funktioner. En annan väsentlig aspekt som författaren poängterar är att barnen var ensamma med e-boken, en närvarande vuxen hade kunnat stötta barnen trots e-bokens bristande egenskaper. Till skillnad från e-boken i Pacigas studie hade e-boken i Smeets och Bus (2012) studie hotspots. Resultatet av studien visar att hotspotsen verkade i fördel för barns förståelse för begrepp och gester. Genom hotspotsen fick barnen fördjupade kunskaper om begreppen, till exempel hur de kan användas i olika sammanhang eller hur begreppen används grammatiskt korrekt. Däremot visar testen efter studien att det inte fanns några skillnader på nivån av barns ordkunskaper mellan kontrollgruppen och experimentgruppen. Smeets och Bus undersökte om e-böcker med hotspots kontra e-böcker utan hotspots gjorde skillnader på barns ordkunskaper. Studien genomfördes på en tysk grundskola med barn i åldern 4-5 år. Däremot visar Shamirs (2009) observationsstudie hur barnen i hennes studie utvecklat sina ordkunskaper efter att ha arbetat med e-böcker. Det är emellertid viktigt att poängtera två centrala aspekter i Shamirs studie. Barnen lyssnade på e-böcker med hotspots, som både förklarade svåra begrepp och ställde reflekterande frågor samt att barnen inte var själva, de arbetade i par. Det gav följden av att de samspelade med varandra och på så vis skedde även ett samlärande. Liknande metoder använde sig Martin-Beltrán, Tigert, Madigan Percy och Silverman (2017) i sin studie som undersökte interaktionen mellan barnen under högläsning av tryckta böcker kontra elektroniska böcker. Precis som i Shamirs studie arbetade barnen i par, men i denna studie bestod paret av en elev i förskoleklass och en från årskurs fyra. Resultatet visar att barnen engagerade sig oavsett bokform. Däremot skiljde sig kvalitén av interaktionen mellan bokformerna. Vid högläsning av tryckta böcker stöttade ofta fjärdeklassaren sin kamrat i f-klass genom att samtala om olika ord och diskutera bokens innehåll. Vid högläsning av e-böcker fanns det inbyggda funktioner som förklarade och läste texten, något som resulterade i att det gick för fort samt att det inte gavs utrymme för lika mycket konversation (ibid.).

I enlighet med flertal av ovanstående studier kan hotspots skapa interaktion och lärande. Men det finns också en problematik med de interagerande funktionerna när barn lämnas ensam. Hotspotsen kan då vara en distraktion vilket medför att barn förlorar fokus på själva berättelsen och istället ”leker” med e-bokens funktioner (Korat & Segal-Drori, 2016). Medan e-böcker innehåller literacyutvecklande egenskaper bör de användas på ett bättre sätt, vilket innebär att

lärare och utbildare behöver tänka om över hur de kan utnyttja e-boken till sitt fulla potential. Det är en viktig aspekt då digitala texter hela tiden ökar och bör därför få mer plats inom förskolan och skolan (Martin-Beltrán et al., 2017). Trots att tidigare forskningen påvisar att elektroniska böcker utan en vuxen är bristfällig finns det forskare som anser att e-boken kan vara lika verkningsfull som en lärare. De går så långt som att säga att e-boken kan agera som ett komplement för lärare (Broemmel et al., 2015). Det finns en problematik i det eftersom funktionerna i e-böckerna är bristande och barn lämnas oftast ensam med e-boken. Vid högläsning av digitala likväl som tryckta böcker är det viktigt med ett vuxenstöd (Hoffman & Paciga, 2014; Korat & Segal-Drori, 2016). Trots att elektroniska böcker har många bra interaktiva funktioner krävs det en stöttande vuxen som uppmärksammar barn om funktionerna samt vägleder de genom berättelsen (ibid.).

### **3.3.1 Sammanfattning**

Sammantaget går det att utifrån ovanstående forskning dra slutsatsen om att e-böcker liksom digitala verktyg fortfarande är tabubelagt inom förskolans värld (Broemmel et al., 2015; Ihmeideh, 2014). Forskningen pekar också på att e-böcker har verkningsfulla funktioner för barns utvecklande av literacy, speciellt de böcker som är interaktiva och innehåller hotspots. Däremot används varken e-boken eller hotspotsen till sin fulla potential då barn allt för ofta lämnas ensam med boken (Ihmeideh, 2014; Martin-Beltrán et al., 2017; Paciga, 2015; Shamir, 2009; Smeets och Bus, 2012). Ett flertal forskare argumenterar för vikten av en stöttande vuxen i kontexten och hur det finns en avsaknad av forskning kring vuxna som läser ur e-böcker (Hoffman & Paciga, 2014; Korat & Segal-Drori, 2016; Paciga, 2015).



## 4. Teori

I följande avsnitt redogörs för studiens teoretiska utgångspunkt, ett sociokulturellt perspektiv på lärande. Inledningsvis beskrivs synen på lärande och utveckling inom teorin. Vidare förklaras begreppen handling, stöttning och medierande redskap, som också har använts för att förstå samt analysera resultatet.

### 4.1 Lärande som en social och kulturell företeelse

I föreliggande studie ses barn som sociala och kulturella individer, där den omgivande kulturen liksom språkhandlingar och interaktion människor emellan är ett led i barns literacyutveckling. Med grund i det ses ett sociokulturellt perspektiv på lärande som en adekvat teoretisk utgångspunkt för studien. En av grundarna till det sociokulturella perspektivet är psykologen och pedagogen Lev Semënovic Vygotskij. Vygotskijs tankar och pedagogik har under senare år fått stort genomslag världen över och dominerar svensk förskola och skola (Säljö, 2015). En anledning till det stora genomslaget är globaliseringen och mångfaldssamhället som kräver ett nytt förhållningssätt från lärare och utbildare (ibid.). Vygotskijs teoretiska perspektiv har emellertid utvecklats av andra forskare och psykologer. Denna studie utgår ifrån Vygotskijs samt Säljö, Bruners och Wertschs tolkning och utveckling av teorin.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är människan en social varelse som utvecklas i interaktion med sin omgivning, således formar miljön och den kulturella omgivningen individen (Vygotskij, 1929). Människan är receptiv till att ständigt lära sig nya saker. Lärandet är inte homogent eller ensidigt utan det sker på en kollektiv och individuell nivå. Men det menas att lärandet påverkas och är beroende av den kultur människan befinner sig i och vilka resurser kulturen erbjuder. Lärandet är också en företeelse som förändras i takt med att samhället förändras och nya teknologier och fenomen skapas (Säljö, 2000). Den teknologiska utvecklingen medför förändrade villkor för undervisningen. Barn omges av digitalteknik och digitala texter kontinuerligt men har olika erfarenheter av de, vilket innebär att lärare behöver arbeta utifrån den nya tekniken och samtidigt möta varje barns behov (Säljö, 2015). I högläsningens aktivitet är den elektroniska boken ett relativt nytt teknologiskt redskap och resurs som den berörda förskoleavdelningen erbjuder, vilket också kan ha en inverkan på barns kunskaper inom literacy.

## 4.2 Handling

Pedagogens handlingar i högläsningensaktiviteten är en central aspekt i studien. Hur pedagogen genom sina handlingar möjliggör att det sker en interaktion mellan barn-barn och barn-pedagog är en betydande faktor för barns literacyutveckling. I föreliggande studie åsyftar handlingar språkhandlingar, verbala som icke-verbala. Med verbala handling avses det som uttrycks muntligt medan icke-verbal handling är fysisk beröring, kroppsspråk, gester och ansiktsuttryck. Handlingar är också en förutsättning för kommunikation (Säljö, 2005; Wertsch, 1998).

En viktig utgångspunkt för barns lärande är handling och interaktion. Med interaktion avses det samspel som sker mellan människor och människor och fysiska redskap. Genom handlingar lär sig barn både genom att själv göra men också genom att skapa erfarenheter av andra (Säljö, 2000; Vygotskij, 1978). Handlingar kan vara externa och interna likväl som de kan ske i grupp eller individuellt. Det är således betydande att inte begränsa analyser av handlingar som en individuell process. Trots att handlingar har en inre psykologisk dimension, bör de ses i ett sammanhang och inte som en separat process (Wertsch, 1998). I studien ses handlingar följaktligen som situationella och något som sker i interaktion med andra.

Språket är en handling. Mer specifikt är språkhandlingar de ord som människan uttrycker verbalt. Orden tas in av andra individer och skapar sedan en inre mening (Vygotskij, 1934/2001). Säljö (2000) beskriver det som att språket är en länk mellan det yttre, det vill säga kommunikationen med omvärlden och det inre, vilket är tänkandet. Språket fungerar tillika som ett verktyg för tankeverksamheten (ibid.). Tänkandet är å andra sidan en inre process som inte går att observera utifrån. Det innebär att utomstående inte kan komma åt denna process medan det verbala språket däremot är en interaktiv process som anpassas efter situationen och går därmed att observeras av utomstående (Säljö, 2000). Inom det sociokulturella perspektivet är språkhandlingar en grundsten för människans utveckling och genom språkhandlingar kan individen föra sin tala och få förståelse för sin omvärld. Språket utvecklas genom de erfarenheter individen får från sin omgivning. (Vygotskij, 1934/2001).

Språkhandlingar har således en betydelsefull roll i studien då högläsningensaktiviteten genomsyras av språkliga handlingar. I enlighet med ovanstående författare är de språkliga erfarenheter barnen får av relevans för deras språkutveckling. I det här fallet skapas erfarenheterna i aktiviteten genom interaktionen och kommunikation mellan deltagarna och den elektroniska boken. Handling kommer därför användas som ett analytiskt begrepp i studien och ses utifrån den aktuella kontexten, i linje med Wertsch (1998) tankar om att handlingar är situationella och bör ses i den rådande situationen, vilket i det här arbete är högläsningensaktiviteten.

### **4.3 Stöttning**

Barn är individer som utvecklas i olika stadier. Vygotskij kallar avståndet mellan den kunskap barnet redan besitter och den kunskapen barnet kan nå med hjälp av stöttning som den proximala utvecklingszonen, även kallat ZPD (Vygotskij, 1978). Utifrån Vygotskijs teori om ZPD har Jerome Bruner myntat begreppet scaffolding, även kallat stöttning, som idag är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Scaffolding innebär att lärare eller andra vuxna behöver hjälpa och stötta barn i ett nytt lärandeskede. Det är viktigt att lärare bemöter varje barn utifrån barnets individuella kunskaper. Läraren ska vägleda barnet och anpassa graden av stöttning fram tills barnet har nått ett nytt lärandeskede. Läraren erhåller följaktligen en viktig uppgift i att se individen och skapa en kontext som möjliggör lärande och utveckling för samtliga barn (Wood, Bruner & Ross, 1976). I föreliggande studie används stöttning med avseende på hur pedagogen genom handlingar vägleder och stöttar barn till ny kunskap. Utifrån den tidigare forskningen framgår det att den elektroniska boken, ensamt med barnet, har bristande funktioner men att en stöttande pedagog i kontexten kan ha en inverkan på barns literacyutveckling (Hoffman & Paciga, 2014; Korat & Segal-Drori, 2016; Martin-Beltrán et al., 2017; Paciga, 2015). Pedagogen kan därmed komplettera och styra den elektroniska boken och på så vis tillföra stöttning utifrån barnens behov och kunskaper.

### **4.4 Medierande redskap**

En central aspekt inom det sociokulturella perspektiv är att människan kommunicerar genom psykiska och fysiska redskap (Vygotskij, 1978). De fysiska redskapen, även kallad artefakter förklarar Säljö (2000) som redskap konstruerade inom en kultur och som präglar människans vardag. Det kan vara allt ifrån tecken och symboler, en miniräknare eller spade, till teknologiska redskap. I redskapen finns många av människans gemensamma kunskaper och i takt med människans utveckling skapas det kontinuerligt nya redskap. Redskapen har en betydelsefull roll i människans utveckling och lärande såväl som förståelse för omvärlden, de medierar kunskap (ibid.). Medierande redskap innebär att de fysiska redskapen är interaktiva och fungerar som en länk mellan människan och världen. Genom redskapen kan människan kommunicera med sin omvärld samtidigt som redskapen agerar som ett hjälpmedel för individens vardag. De medierande redskapen bidrar således till utvecklandet av människans tänkande (Säljö, 2000). Ett vanligt exempel på mediering som lyfts fram av Säljö (2005) är när ett barn läser en lärobok eller ett diagram. I dagens samhälle är det en vanlig aktivitet, vilket

det inte alltid varit, samtidigt som de redskapen fortfarande har en stor inverkan på människans utveckling och lärande (ibid.).

I föreliggande studie har den elektroniska boken en central roll och fungerar som ett medierande redskap. E-boken förmedlar kunskap och bidrar till kommunikation genom sina illustrationer, texter, animationer och ljud. Medierande redskap kommer följaktligen användas som ett analytiskt begrepp.

## 5. Metod

Under följande avsnitt redogörs för de metodologiska val som gjorts. Det är viktigt att välja en lämplig metod för studien och att kunna argumentera för de val som gjorts (Svensson & Ahrne, 2015). Inledningsvis görs en beskrivning av de metodval som gjorts, vilka dokumentationsverktyg som har använts och vad urvalet av förskola och deltagare grundade sig i. Vidare redovisas tillvägagångssättet av insamlad data, bearbetning av materialet och analysmetoden. Slutligen presenteras studiens etiska ställningstagande och trovärdighet.

### 5.1 Metodval

Föreliggande studie har människors handlingar och interaktion i fokus, därför har studien utgått ifrån en kvalitativ ansats (Åsberg, 2000). Kvalitativa studier fokuserar ofta på människor och dess handlingar snarare än på kvantifiering och har i syfte att illustrera en social verklighet som är i ständig förändring (Bryman, 2011).

Observation antogs som metod då observationer synliggör människors handlingar och interaktion. Observationerna var öppna, vilket innebär att deltagarna i studien var medvetna om studiens syfte och min roll som forskare (Lalander, 2015). Öppna observationer antogs då det var viktigt för mig att vara ärlig för samtliga deltagare och utföra studien etiskt korrekt. En positiv aspekt som Lalander (2015) lyfter med öppna observationer är att forskaren får förutsättningar till att etablera en förtroendefull relation till deltagarna i studien, vilket är viktigt för att få tillträde till fältet. Å andra sidan finns nackdelen av forskareffekten, vilket innebär att forskarens närvaro kan ha en inverkan på fältet och att deltagarna på så vis kan anpassa sitt beteende under observationerna (ibid.). Trots konsekvenserna valde jag öppna observationer då fördelarna vägde mer än nackdelarna.

Under observationerna antog jag rollen som deltagande observatör. Det innebär att forskaren är med i de observerande situationerna men deltar inte till fullo (Bryman, 2011). Valet grundade sig i två anledningar, dels för att jag ville få möjlighet att kunna besvara barnens och pedagogernas frågor under aktiviteterna men också för att minska forskareffekten. Ett sätt att minska den är genom att samspela med deltagarna under studien (Lalander, 2015). Mitt deltagande var dock begränsat. Jag deltog till mesta dels när någon frågade mig något och på så vis behöll jag min forskarroll samtidigt som jag tillgodosåg deltagarnas anspråk genom att svara på deras frågor.

## 5.2 Dokumentationsverktyg

Vid observationerna videodokumenterades aktiviteterna genom en datorplatta och en smartphone. Datorplattan ställdes på ett stativ framför barn och pedagoger medan smartphonen var uppställd bakom deltagarna och hölls stundvis av mig med fokus på e-boken. Val av dokumentationsverktyg grundade sig i det faktum att videodokumentation fångar interaktionen mellan människor och människor och materialitet, vilket är i linje med studiens syfte. Videodokumentation möjliggör även djupare analyser eftersom det inspelade materialet fångar situationen i sin helhet (Eidevald, 2015). En annan fördel med att filma aktiviteterna är att det inspelade materialet kan observeras flera gånger och sådant som forskaren missar i stunden kan uppmärksammas på film (Lindgren, 2012). Följaktligen gav videodokumentationen mig möjlighet att delta i aktiviteterna samtidigt som händelserna dokumenterades. Filmerna möjliggjorde det även för mig att inta ett utanförperspektiv vid analysarbetet och se på de videoinspelade aktiviteterna upprepade gånger.

Videodokumentationen har kompletterats med fältanteckningar. Fältanteckningarna användes för att göra minnesanteckningar och lyfta centrala händelser som kunde vara viktiga för resultatet och analysen. Fältanteckningar är ett passande komplement för videodokumentation. Verktøget möjliggör för forskaren att skriva ner viktiga händelser som annars riskeras att glömmas (Bryman, 2011). Vid de tillfällen fältanteckningar förts, har jag utgått ifrån ostrukturerad loggbok i syfte att inta ett öppet förhållningssätt och inte styras av kategorier. Ostrukturerade loggböcker är anteckningarna som förs utan någon struktur vilket ger forskaren möjlighet att inneha ett öppet synsätt och på så vis inte missa viktiga händelser. Nackdelen med att föra ostrukturerade fältanteckningar är att det kan bli för mycket text utan struktur (Bjørndal, 2005). Eftersom fältanteckningarna använts som ett komplement har det inte varit ett problem, utan enbart en fördel.

## 5.3 Urval

Urvalet av förskola gjordes i linje med studiens syfte, vilket var att observera pedagogens handlingar vid högläsningaktiviteter av elektroniska böcker. Det var därför viktigt att studien utgick ifrån en förskola som faktiskt använde sig utav denna undervisningsmetod. Urvalsmetoden förklaras enligt Bryman (2011) som ett målstyrt urval, vilket innebär att forskaren inte lämnar valet av organisation eller individ åt slumpen. Forskaren har snarare en strategisk tanke och väljer organisation eller individ utifrån sitt syfte och mål.

Den utvalda förskolan ligger i södra Sverige och observationerna skedde på en yngrebarnsavdelning med 15 inskrivna barn och 3 pedagoger varav 2 stycken var legitimerade förskollärare och 1 barnskötare. Urvalet var en mindre grupp människor, med grund i att studien hade ett specifikt fokus. Mindre grupper är ett kännetecken för kvalitativa studier enligt Bjørndal (2005), vilket också är en fördel då forskaren får möjlighet till att skapa en fördjupad förståelse för studiens empiri. Samtliga pedagoger deltog i studien, deras fiktiva namn är Anna, Beatrice och Julia. Samtidigt var 7 av 15 barn med i studien, av 7 barn var 4 stycken pojkar och 3 stycken flickor. I studien kallas barnen för Agnes, Astrid, Josef, Malik, Nellie, Nils och Viggo. Agnes är 3 år, Astrid 2,5 år, Malik 3,5 år, Nellie 4 år, Nils 3 år och Viggo 2,5 år. Antalet barn baserades delvis på föräldrarnas samtycke men också på barnens medgivande likväl som pedagogernas val i de aktuella aktiviteterna.

#### **5.4 Genomförande**

Förskolan kontaktades den första veckan av studien. Först genom telefonkontakt där pedagogerna gav ett preliminärt godkännande. Telefonkontakten följdes några dagar senare upp med ett besök. Under besöket informerades pedagogerna om studiens bakgrund och syfte. Därefter signerade de samtyckesblanketter (Bilaga 1) med sitt godkännande. Under besöket delades även samtyckesblanketter (Bilaga 2) ut till barnens vårdnadshavare genom att blanketterna sattes upp på barnens hyllor i tamburen. Ett fåtal blanketter samlades in redan samma dag då jag personligen mötte vårdnadshavare vid hämtning. Dessa vårdnadshavare fick förutom den skriftliga informationen på blanketten även muntlig information om studien.

En kontinuerlig kontakt hölls med förskolan och två veckor efter att jag lämnat samtyckesblanketterna var majoriteten av blanketterna ifyllda. I samråd med pedagogerna bestämdes då datum och tid för observationerna. Observationerna skedde under tre halvdagar, vilket motsvarade totalt åtta timmar. Under de åtta timmarna observerades endast högläsningsaktiviteter av elektroniska böckerna, vilket sammanlagt var sju aktiviteter. Tidpunkten för samtliga observationer var på förmiddagen då pedagogerna ansåg den tiden som lämplig. Under två av dagarna skedde observationerna i avdelningens bokrum, där de flesta högläsningsaktiviteter sker. Den tredje dagen skedde observationerna utomhus eftersom vädret var fint och pedagogerna redogjorde för att de brukade läsa ute när vädret tillät. Vid kvalitativa studier är det viktigt att utgå ifrån autentiska situationer och anpassa sig efter verksamheten (Bryman, 2011).

## **5.5 Bearbetning av videomaterial**

Sammanlagt observerades sju aktiviteter vilket motsvarade 56,36 minuter videoinspelning. Några av aktiviteterna utfördes efter varandra med samma barn och samma e-bok på barnens begäran, det medförde dock att det blev en del bortfall. Vid bearbetningen av videomaterialet observerade jag i enlighet med interaktionsanalys det insamlade materialet upprepade gånger efter varandra (Jordan & Hendersson, 1995). Genom det upptäcktes mönster och skillnader som kategoriserades utifrån preliminära teman. Det utvalda materialet jämfördes också med de fältanteckningar som förts i syfte att uppmärksamma sådant som ansetts vara viktigt under observationerna samt för att säkerhetsställa att de båda dokumentationsverktygen belyser liknande händelser. När det skett transkriberades de sekvenser som ansågs relevanta ordagrant. Vid transkriberingarna beskrevs hela kontexten, det vill säga deltagarnas handlingar samt de som skedde i e-boken. Vid kvalitativa studier är det viktigt att noggrant beskriva de observerande händelserna i syfte att skapa förståelse för den rådande kontexten (Bryman, 2011). När transkriberingarna var klara skapades slutgiltiga teman och delar av det transkriberade materialet skrevs om till narrativa representationer.

## **5.6 Analysmetod**

Studiens resultat analyserades med hjälp av analysmetoden interaktionsanalys (Jordan & Henderson, 1995). Interaktionsanalys ansågs vara lämplig då studiens syfte och forskningsfrågor har sin grund i handlingar och interaktion. Analysmetoden är också i linje med studiens teoretiska utgångspunkt, ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där människan ses som en social varelse som utvecklas i interaktion med andra individer och den omgivande miljön. Inom interaktionsanalys har även artefakten en central betydelse (Jordan & Henderson, 1995), vilket i den här studien är den elektroniska boken.

Interaktionsanalys har sin grund i etnografiska studier och deltagande observation. Analysmetoden är en tvärvetenskaplig metod för undersökande av interaktionen mellan människor och mellan människor och dess omgivning (Jordan & Henderson, 1995). Det är i linje med studiens syfte och observationsmetod, vilket stärker valet av analysmetod. Ett grundantagande inom interaktionsanalys är att kunskap och handling är socialt betingat. Forskaren tittar därav specifikt på aktiviteter där människor kommunicerar, både verbalt och icke-verbalt och i deras användande av artefakter och andra teknologier. Forskaren har också i syfte att identifiera mönster som skapas i situationen (Jordan & Henderson, 1995). Verbal kommunikation i den här studien är det som sägs muntligt medan icke-verbal kommunikation



är fysisk beröring, kroppsspråk, gester och ansiktsuttryck. I analysen har följaktligen deltagarnas handlingar analyserats.

I den här studien används videodokumentation vilket Jordan och Henderson (1995) lyfter som ett lämpligt dokumentationsverktyg vid interaktionsanalys. Videodokumentation fångar interaktionen mellan människor och ger forskaren möjlighet att titta på materialet flera gånger. Vid analysarbetet är det bra att titta på all insamlad videomaterial efter varandra, i syfte att upptäcka mönster och skillnader mellan händelserna (ibid).

## **5.7 Etiska ställningstaganden**

Bjørndal (2005) betonar vikten av att visa respekt för de personer forskaren observerar och de personer som på något annat sätt berörs av studien, till exempel vårdnadshavare, kollegor eller organisation. Det insamlade materialet har därför behandlats med stor aktsamhet och jag har beaktat Vetenskapsrådets fyra etiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002). Informationskravet har nyttjats genom att pedagoger, vårdnadshavare och barn har fått information om studien genom informationsbrev (Bilaga 1 och 2). I vissa fall har den här informationen även getts muntligt. Innan varje observation informerades barnen ytterligare en gång. Samtyckeskravet antogs genom samtyckesblanketter (Bilaga 1 och 2) till både pedagoger och vårdnadshavare. Blanketterna delades ut i studiens inledningsfas och endast de pedagoger, vårdnadshavare och barn som givit samtycke har deltagit i studien. Samtliga deltagare har även inför varje observation gett ett muntligt samtycke och informerats att de får avbryta sitt deltagande när de önskar. Det är viktigt att barn själva får bestämma över sitt deltagande och vuxnas dokumentation av dem (Skolverket, 2012). Konfidentialitetskravet har beaktats genom att deltagarna i studien, såväl pedagoger och barn som verksamheten, inte är identifierbar. Alla namn i studien är fingerade och informationen kan inte på något sätt spåras till deltagarna eller förskolan. Den sista principen, nyttjandekravet har tagits till hänsyn genom att det insamlade materialet endast använts i studiens syfte.

Förutom beaktandet av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer har även videoinspelningarna gjorts med stor etisk aktsamhet. Inspelningarna har skett utifrån en vinkel där endast de barn och pedagoger som gett samtycke kommit med. Det var särskilt viktigt när observationerna en utav dagarna skedde utomhus, vilket gav följderna av att det fanns många barn ute på gården.

Eftersom att videoinspelningarna skedde genom de digitala verktygen datorplatta och smartphone har verktygens molnbaserade tjänster stängts av inför varje inspelning. Efter inspelningarna har filmerna förts över till dator och USB-stickor som sedan förvarats utom räckhåll för obehöriga. Filmerna har som följd raderats från datorplattan och smartphonen.

## **5.8 Studiens trovärdighet**

I föreliggande studie har jag i den mån det gått argumenterat för mina val och samtidigt problematiserat olika ställningstaganden då kvalitativa studier inte ses som lika vetenskapliga som kvantitativa studier (Ahrne & Svensson, 2015). Det är därför viktigt att forskare som gör kvalitativa studier beskriver sin studie med transparens. Transparens innebär att forskaren argumenterar för de val hon gjort men också problematiserar sin studie och lämnar utrymme för kritik (ibid.).

Studien har även utgått ifrån två dokumentationsverktyg, videodokumentation och fältanteckningar, i syfte att både komplettera och öka studiens trovärdighet. Att använda sig av mer än en metod kallas inom forskning för triangulering. Triangulering ökar studiens trovärdighet genom att forskaren kommer fram till samma eller liknande resultat genom samtliga metoder (Svensson & Ahrne, 2015; Bryman, 2011). Det är emellertid väsentligt att belysa att studiens resultat inte är en slutgiltig sanning. Studien har fokuserat på en specifik grupp med människor, vilket också är en vanlig företeelse inom kvalitativa studier (Bryman, 2011). Det har i den här studien inte varit av relevans att granska olika grupper av människor. Studiens huvudfokus var att undersöka pedagogers handlingar under högläsningaktiviteter av e-böcker i relation till barns utvecklande av literacy. En mindre grupp människor har hjälpt studien att bibehålla fokus. Det innebär däremot att studiens resultat inte nödvändigtvis kan appliceras i en annan miljö, men att liknande resultat kan förekomma i liknande miljöer och sammanhang som i studien.

## **5.9 Metodkritik**

Samtliga metodologiska val som gjorts för studien kan ha styrt studiens riktning och resultat, till exempel antogs en kvalitativ ansats, vilket också är mest lämpad för studier som berör mänskliga handlingar och interaktion (Bryman, 2011). En kvantitativ ansats hade inte fångat pedagogers handlingar, interaktionen mellan deltagarna eller e-boken som ett medierande redskap. Därefter gjordes valet av metod, vilket blev öppna observationer genom videodokumentation och fältanteckningar som komplement. Observationer var det enda sättet

att fånga alla handlingarna i kontexten utan att missa viktiga händelser. Trots fördelarna med videoinspelning förde det med sig konsekvenser. Min initiala tanke om att enbart ställa upp en datorplatta som kamera räckte inte, insåg jag snabbt. Eftersom att e-boken hade en lika viktig roll som barnen och pedagogerna var det viktigt att händelserna i den också dokumenterades, därför antogs en snabb lösning om att ställa ytterligare en kamera, genom smartphones kamera. Den här lösningen fångade hela situationen men försvårade emellertid för mig att anteckna då smartphonen inte stod på en stabil plats och jag emellanåt var tvungen att hålla i den. Telefonens kamera kan också ha inverkat barnen då den stod i nära anslutning till dem likväl som den kan ha inverkat pedagogernas beteende. Pedagogerna var dessutom informerade om studiens bakgrund och syfte. Dock tydliggjorde jag för pedagogerna att det inte fanns några rätt eller fel samt att de skulle bete sig som i normala fall. Videodokumentationen kan också ha haft en inverkan på resultatet och analysen då själva videoobservationerna av händelserna analyserades. Det är också viktigt att belysa hur forskare aldrig är objektiva, det ger följden av att händelserna inte är en sann interpretation utan forskarens förståelse för händelserna (Bjørndal, 2005; Bryman, 2011). En annan central aspekt var urvalet av förskola. Det var en utmaning att hitta förskolor som bedrev högläsning ur e-böcker som en undervisningsmetod. Hade fler förskolor deltagit hade resultatet kunnat få en större variation. Däremot är en mindre grupp människor kännetecknande för kvalitativa studier och det hjälper också studien att fokusera på syftet (Bryman, 2011). Det har medfört att aktiviteterna blivit mer naturliga och inte konstruerade i forskningssyfte.

Andra inverkanse faktorer är vilka barn och pedagoger som deltog samt vilka e-böcker som valdes. Pedagogerna gjorde valen och det var viktigt för mig att inte styra upp aktiviteterna eftersom en autentisk situation är viktigt vid kvalitativa studier (Bryman, 2011). Vilka barn som deltog styrdes också utav den etiska aspekten, vilket både var vårdnadshavarnas samtycke men också barnens medgivande. Barnens medgivande var lika viktig som vårdnadshavarnas och de fanns barn som avböjde att vara med vilket givetvis respekterades (Skolverket, 2012). Antalet dagar av observation och längden för observationerna var också centrala aspekter. De två första dagarna var under påsklovet vilket medförde att många barn var lediga. De barn som fanns på förskolan valde att ställa upp men för att få en variation mellan deltagarna skedde observationer under ytterligare en halvdag, vilket inte var planerat från början. Det är däremot viktigt att poängtera hur det aldrig har varit studiens syfte att komma med en slutgiltig sanning om vilken inverkan pedagogens handlingar har i aktiviteter med högläsning av e-böcker, utan syftet med studien var att undersöka vilka kunskaper inom literacy som kan konstitueras när pedagoger läser högt ur elektroniska böcker.

## 6. Resultat och analys

I följande avsnitt redogörs studiens resultat och analys. Resultatet har tagits fram utifrån återkommande mönster från observationerna samt i relation till studiens syfte och forskningsfrågor och utföll i tre olika teman. Det första temat berör situationer där pedagogen uppmärksammar begrepp som kan vara svåra för barnen att förstå samt hur pedagogen genom verbala handlingar i form av undervisande frågor stöttar barnen till att få en ökad förståelse för begreppen. Det andra temat handlar om hur pedagoger genom verbala handlingar vägleder barnen till att upptäcka, aktivera och få en förståelse för e-bokens hotspots. Slutligen presenteras det tredje temat vilket berör hur e-boken genom sina bilder, animationer och ljud konkretiserar och medierar olika begrepp till barnen. I de aktiviteter som nedanstående empiriska representationer kommer ifrån läser pedagogerna ur två e-böcker i appformat; ”De tre små grisarna” samt ”Jakten på kottarna: En räknesaga”.

### 6.1 Pedagogens handlingar som ett stöd för barns begreppsförståelse

Under följande tema presenteras två narrativa representationer från empirin. Exemplet belyser pedagogens stöttande handlingar, vilket kännetecknas genom hur hon uppmärksammar begrepp som kan vara svåra för barnen att förstå samt hur hon följer upp begreppen genom att ställa undervisande frågor som en följd i att öka deras förståelse för begreppen. En skillnad mellan exemplen är vart barnens handlingar riktas emot. Det kan förstås dels utifrån hur pedagogens handlingar möjliggör för deltagande och interaktion men också utifrån begreppens svårighetsgrad samt hur kontexten konstrueras i stunden.

#### Exempel 1

Pedagogen Anna läser för barnen Astrid, Josef, Malik och Viggo. Den rådande sidan av e-boken är animerad. Det finns ett stort tak, en skorsten samt en dörr under skorstenen. På vänster sida av bilden finns en hotspot, vilket illustreras i form av en blinkande cirkel. Trycker man på hotspotten springer vargen fram och hoppar ner i skrotstenen.

*Anna läser ”Vargen klättrade upp på taket för han var inte klen och där uppe hittade han en tegelskorsten”. Samtidigt ligger Astrid på golvet och tittar på sig själv i spegeln som finns på väggen, Viggo sitter mittemot Anna, Malik på sidan om och Josef i knät på henne, de tittar ner i e-boken. Anna lyfter blicken, tittar på barnen och ställer frågan ”Vad betyder det när man är klen?”. Astrid ligger fortfarande på golvet och sparkar nu med fötterna i luften, Malik och Viggo tittar på Anna men säger ingenting samtidigt som Josef leker med en bit papper som han har i handen. Anna ställer*

snabbt en följdfråga till Viggo och säger *"Viggo vet du det? Vad är man då?"*. Viggo tittar på Anna, nickar och säger *"Ja"*. Samtidigt gör Malik en handrörelse, som kan liknas klor, över datorplattan och Josef fortsätter att leka med pappret. Anna fortsätter med att hålla blicken riktad mot Viggo. Viggo drar upp mungiporna och säger snabbt *"Eh, molnen"*. Samtidigt som Viggo svarar sätter sig Astrid upp och tittar ner i e-boken. Anna svarar *"Vad sa du?"* samtidigt som hon försätter att hålla blicken riktad mot Viggo. *"Molnen"* svarar Viggo snabbt igen. Anna flyttar blicken från Viggo och tittar på alla barnen och säger *"Klen, då är man svag. Man har inga muskler"*. Anna böjer underarmen mot överarmen och spänner den. Malik gör återigen sin rörelse, men denna gång med handen framför Anna. Anna vänder sig då mot Malik och tar i hans överarm, trycker med fingrarna och säger *"Såna här muskler som du säger att du har Malik"*. Malik gör samma armrörelse som Anna precis gjort. Anna fortsätter med att säga *"Då har man inga såna muskler om man är klen. Då är man svag"*. Viggo och Josef kollar på Malik samtidigt som Astrid imiterar Maliks rörelse med armen. *"Mm"* svarar Viggo och Anna fortsätter med berättelsen.

## **Analys**

Sekvensen börjar med att Anna utför en icke-verbal handling riktad mot barnen genom att lyfta blicken från e-boken och rikta den mot dem. Barnen å andra sidan har sina handlingar riktade mot olika håll. Astrid är upptagen med att ligga på golvet och riktar sina handlingar mot spegeln, Josef riktar sina handlingar mot pappret han håller i handen medan Viggo och Malik genom blickar, riktar sina handlingar mot Anna. Annas nästa handling kan förstås som ett försök i att återfå barnens fokus. Hon tittar på samtliga barn och ställer frågan om vad ordet klen betyder. Barnens handlingar är fortfarande riktade åt olika håll. Astrid har börjat sparka med fötterna i luften samtidigt som Josef fortfarande leker med pappret i handen och Viggo och Malik håller blicken riktad mot Anna, de säger däremot ingenting. Faktum att barnens handlingar är riktade åt olika håll samtidigt som Annas är riktade mot barnen kan förstås som ointresse men också okunskap från barnens sida. Barnen kan uppfatta ordet klen som svårbegripligt och ordet saknar än så länge konkretisering, vilket medför konsekvensen av att de inte kan visualisera begreppets innebörd. Annas frågor kännetecknas som undervisade vilket kan förstås utifrån den rådande kulturen i förskolan, där undervisning ska bedrivas och utvecklandet av barns begreppsförståelse är ett strävansmål.

Sekvensen fortsätter med att Annas handlingar byter fokus. Hon riktar sin blick mot Viggo och frågar om han förstår vad ordet innebär. En anledning till att Anna riktar ett specifikt fokus på Viggo och släpper de andra barnen en stund kan vara för att han sitter mittemot henne och att hennes blick automatisk faller på honom. Ett annat sätt att förstå Annas handling kan vara att hon medvetet väljer att riktar sina handlingar mot Viggo då hon har tidigare erfarenheter av hans språkkunskaper och därför tror att han kan veta svaret. Viggo ger snabbt gensvar på Annas

handling genom att säga "Ja" samtidigt som Malik vid det här laget delvis riktar sina handlingar mot Anna genom blicken men en annan del av hans handlingar är riktade mot datorplattan; han gör handrörelser över den. Maliks fysiska handlingar kan förstås som att han försöker återfå Annas fokus då hon nu riktat sin uppmärksamhet mot Viggo. De andra barnen utför samma handlingar som innan, något som kan problematiseras då Anna hittills inte riktat några specifika handlingar mot dem. Utifrån ovanstående sekvens går det att förstå att både Astrid och Josef riktar sina handlingar åt andra håll. För att återfå fokus på begreppet och e-boken kan Anna utföra handlingar specifikt riktad mot dem för att återfå deras fokus och inkludera de i aktiviteten. Men å andra sidan kan Annas handlingar riktade mot Viggo förstås som en medveten strategi utifrån det rådande sammanhanget. Genom att rikta sina handlingar mot Viggo och få honom att samtala kan det skapa en diskussion om begreppets innebörd och återfå barnens intresse. Viggos förklaring av ordet kan också vara lättare för barnen att förstå än en pedagogs. I det här fallet visste inte Viggo vad ordet klen innebar utan han gav istället svaret moln. På den aktuella bilden i e-boken finns ett moln och det kan finnas ett samband mellan hans svar och bilden.

Anna fortsätter med att stödja barnens begreppsförståelse genom både verbala men också icke-verbala handlingar. Hon riktar nu blicken mot samtliga barn och ger en förklaring på ordet. Sättet hon förklarar ordet på kan i det rådande sammanhanget återigen förstås som undervisande genom att hon verbalt utvecklar ordets innebörd, både genom synonymer men också genom att förklara motsatsen till klen, vilket är stark. Hon konkretiserar också det hon verbalt uttryckt genom icke-verbala handlingar. Först genom att hon själv böjer underarmen mot överarmen och spänner, i syfte att illustrera muskler. Sedan genom att röra Maliks överarm och trycka på hans muskler. Denna handling kompletterar hon med att återkoppla till att Malik tidigare har berättat om sina starka muskler. Genom att återkoppla till något Malik tidigare uttryckt kan det bli lättare för både honom och de andra barnen att få en förståelse för ordets innebörd. Barns tidigare erfarenheter är en central aspekt i den rådande förskolekulturen och Annas handlingar kan förstås utifrån det. Under tiden som Annas handlingar kännetecknas av undervisande frågor, konkretisering och koppling till barns tidigare erfarenheter har samtliga barn riktat sina handlingar mot Anna. Josef och Viggo har riktat sina blickar mot henne samtidigt som Astrid till en början också gör det men som sedan riktar blicken mot Malik och imitera det han gör med armarna, det kan förstås som att hon lär sig av Malik och Anna. Genom att imiterar det dem gör kan hon försöka bilda sig en uppfattning om begreppet. Viggo bekräftar slutligen Anna genom att säga "Mm". Det är emellertid viktigt att poängtera att utifrån ovanstående handlingar går det att förstå hur Anna stundvis inte utmanat Josef som har svenska som andraspråk.

Emellanåt har samtliga barn riktat sina handlingar mot annat men alla barn förutom Josef har vid något tillfälle utfört specifika handlingar som bekräftat det Anna sagt eller gjort. Precis som Anna stöttade de andra barnen borde ett specifikt fokus riktats mot Josef. Å andra sidan går det inte att utifrån sekvensen skapa en förståelse för Josefs språkkunskaper då han inte säger något.

Utifrån ovanstående analys går det att förstå hur Anna hela tiden genom att rikta sina handlingar mot barnen, både genom att ställa frågor men också genom att rikta blicken, ge kroppsliga beröringar samt konkretisera begreppen, stöttar barnen till att förstå ordets innebörd. Genom att stundvis rikta sina handlingar mot specifika barn har det också hjälpt de andra barnen att återfå fokus och lära sig av varandra.

## Exempel 2

Följande sekvens utgår ifrån samma aktivitet som i exemplet ovan. Pedagogerna Anna sitter med barnen Astrid, Josef, Malik och Viggo. Den här gången är e-bokens aktuella sida animerad, grisarna står runt grytan och rör runt i den med en slev, vargen hoppar ner i grytan och försvinner ut ur bilden samtidigt som små bubblor lyfter från den och upp i luften och elden som brinner under grytan. Det kommer också ljud från bilden; vargens skrik och elden som brinner. Bilden saknar dock hotspots.

Astrid, Viggo och Malik sitter framför Anna medan Josef sitter i hennes knä. Josef leker med pappret i handen samtidigt som han emellanåt tittar ner i e-boken. De andra barnen har sina blickar riktade mot e-boken. Anna läser *"Han brände sin bakdel och skrek aow och de små grisarna ropade alla tjoho"*. Anna drar fingret från taket ner till grytan samtidigt som hon säger *"Såg ni att han hoppade ner i skorstenen och ramlade ner i den grytan? Vad är det under grytan?"*. "Va?" säger Astrid samtidigt som hon och de andra barnen fortsätter att titta ner i e-boken. Då lyfter Anna fingret, pekar under grytan och säger *"Vad är detta under grytan?"*. Malik tittar på Anna och svarar *"Gris"*. Anna tittar på honom, sedan vänder hon blicken ner mot e-boken och drar med fingret runt grytan och säger *"Grisarna står runt grytan"*. Hon fortsätter med att peka under grytan och säger *"Men vad är det som är under grytan?"*. "Eld!" utbrister Viggo. Anna lyfter blicken från e-boken och riktar den mot Viggo och svarar *"Ja, eld. Vad gör elden med det som är i grytan tror ni? Om man eldar där under?"*. Viggo rycker på axlarna medan de andra barnen är tysta och tittar ner i e-boken. Anna tittar på barnen framför sig och säger *"Tror ni det blir varmt eller kallt?"*. Samtidigt lyfter Josef på pappret i handen och gör flygande rörelser med den. Malik tittar snabbt på Josef och svarar sedan *"Kallt"*. Josef slutar och tittar nu ner i e-boken igen. Anna fortsätter med att säga *"Tror du det blir kallt. Vad tror du Viggo?"*. "Varmt" svarar Viggo. *"Vad tror du Astrid? Blir det varmt eller kallt av elden där under"* säger hon och riktar sin blick mot henne. "Varmt" svarar Astrid samtidigt som hon tittar på Anna. Anna tittar på barnen framför sig, håller armen om Josef samtidigt som hon pekar

på elden under grytan och säger *"Varmt ja. Han brände ju sig och han sprang upp och skrek. Det gjorde ont på vargen"*.

## **Analys**

Anna börjar med att dra fingret från taket till ner grytan samtidigt som hon säger *"Såg ni att han hoppade ner i skorstenen och ramlade ner i den grytan?"*. Det kan förstås som att hon riktar sina handlingar, både genom det verbala språket men också genom sina handrörelser, mot e-boken. Genom att använda sig av kroppsliga handlingar konkretisera hon sin verbala handling. Barnens handlingar likt Annas är riktade ner mot e-boken genom blickar. Vidare fortsätter Anna genom att ställa frågan om vad som finns under grytan. Den verbala handlingen kan förstås som att Anna vill identifiera barnens kunskaper och få en uppfattning om hur mycket de förstått av den aktuella sidans budskap. Hennes handling kan förstås utifrån förskolekontexten där utvecklandet av barns begreppsförståelse är ett strävansmål. Alla barn förutom Astrid fortsätter att rikta sina handlingar mot e-boken. Astrid lyfter istället sin blick mot Anna och säger *"Va"*. Det kan förstås som att samtliga barn inte förstår vad som finns under grytan. Josef, Malik och Viggo liksom Anna håller dock sina blickar riktade mot grytan, både verbalt och kroppsligt. Astrid visar däremot sin oförståelse genom att rikta sin handling mot Anna och ställer en fråga. Anna besvarar Astrids fråga och de andra barnens handlingar genom att åter rikta sina handlingar mot e-boken. Samtidigt som hon verbalt ställer ytterligare en fråga pekar hon med fingret under grytan. Annas samtliga handlingar kan förstås som undervisande och stöttande, både genom hur hon formulerar frågorna men också genom att hon återkopplar det hon säger till e-boken. Handlingarna, vilket kännetecknas som undervisande och stöttande, kan förstås utifrån den rådande förskolekontexten som har undervisning och lärande i fokus. De kan också förstås utifrån de erfarenheter Anna och barnen har. Genom att återkoppla till e-boken skapas både nya erfarenheter men gamla kan också synliggöras. Vidare riktar Malik sina handlingar mot Anna. Han tittar på henne och ger ett verbalt svar. Svaret var dock inte rätt, vilket inte Anna tillrättavisar honom med utan hon riktar istället fokus på e-boken igen och både verbalt och kroppsligt förklarar vart grisarna är. Annas handlingar kan återigen förstås som undervisande men och också kulturella. I varje samhälle och verksamhet finns det olika kulturer och i den rådande förskolekulturen anses tillrättavisning som fel. Istället är det i det här fallet pedagogiskt att fokusera handlingarna på att förklara vart grisarna står och återigen koppla till vad som finns under grytan, något som Viggo ger respons på genom att utbrista *"Eld"*. Det kan förstås som att Annas pedagogiska och stöttande handlingar gett gehör genom Viggo. Han har uppfattat det hon försökt stötta barnen till att förstå. Då riktar Anna sina



handlingar mot Viggo och bekräftar det han sagt verbalt. Hon fortsätter med att ställa en följdfråga. Följdfrågan kan återigen kännetecknas som en undervisande fråga som är aktuell för den rådande kulturen. Frågan kan också förstås som att Anna vill säkerhetsställa att barnen verkligen förstått vad eld är. Viggo svarar Anna genom en axelryckning samtidigt som de andra barnen fortfarande håller sina handlingar riktade mot e-boken. Barnens handlingar kan förstås som att de inte har ett svar. Utifrån det Anna gör näst kan det förstås som att hon uppfattat att barnen inte har ett svar. Hon riktar då sina handlingar mot de barn som sitter framför henne och ställer frågan om det blir varmt eller kallt. Uppföljningen kännetecknar en stöttande handling, men endast för de barn som sitter mittemot henne. Hon glömmer att inkludera det barn som sitter i hennes knä, Josef. Annas blickar och verbala handlingar är riktade mot de andra barnen, vilket precis som i Exempel 1 är problematiskt. Som tidigare nämnt är svenska Josefs andraspråk, vilket kan innebära att det inte alltid är lätt för honom att förstå eller uttrycka sig. Det är därmed pedagogens uppgift att stötta honom precis som hon stöttat de övriga barnen. Malik riktar sina handlingar mot Anna genom att möta hennes blick och säga ”Kallt”. Även den här gången var Maliks svar inte rätt. Det kan förstås utifrån att Malik i likhet med Josef har svenska som andraspråk. Det går däremot att utifrån sekvensen dra slutsatsen om att Malik är mer verbal än Josef. Under tiden som Malik pratade gjorde Josef flygrörelser med sitt papper. Josefs handlingar kan förstås dels utifrån hans språkkunskaper men också utifrån det faktum att han sitter i Annas knä och därmed inte får några handlingar riktade mot sig från Anna. Josef slutar dock med detsamma och Anna utför återigen en handling som kan förstås utifrån den rådande kontexten och förskolekulturen. Hon rättar inte Malik utan upprepar hans hypotes och riktar sedan sina handlingar mot Viggo genom att titta på honom och ställa samma fråga. Viggo ger rätt svar, vilket får Anna att gå vidare till Astrid med samma fråga. Även Astrid svarar rätt. Då riktar Anna ännu en gång sina handlingar mot de barn som sitter mittemot henne utan att uppmärksamma Josef genom att ställa honom en fråga. Även om Anna hela tiden stöttar barnen till att förstå begreppet eld och uppmuntrar de till att samtala och redogöra sina hypoteser glömmer hon ständigt bort Josef. Det är problematiskt då det kan signalera uteslutning av en individ som inte verbalt har utvecklat sitt språk. Vidare fortsätter hon med att lyfta det Astrid och Viggo sagt, att eld är varmt och riktar därefter sina handlingar mot e-boken, både verbalt men också icke-verbalt, dels genom att peka på bilden och dels genom att verbalt förklara hur vargen brände sig, skrek och sprang iväg. Eftersom att Josef sitter i hennes knä medför pekningen på e-boken att han rycks med i den fysiska handlingen, vilket kan ses som positivt då hans blick per automatik riktas mot e-boken och det Anna förklarar, men negativt då han kanske inte vill det.

### **6.1.1 Sammanfattning av resultat och analys**

Ur samtliga resultat och analyser framgår det hur pedagogen uppmärksammar ord som kan vara svåra för barnen att förstå. Det i sig är en betydande faktor då berättelsens budskap kan ha gått förlorad i annat fall. När barnen inte förstår orden kännetecknas pedagogens handlingar av stöttning. Pedagogen ställer ständigt undervisande frågor om ordens innebörd samtidigt som hon ibland gör försök i att konkretisera orden för barnen och ibland kopplar hon orden till barnens tidigare erfarenheter. Ett återkommande mönster är att hon inte slutar förrän barnen fått en uppfattning om ordets innebörd. Det gör hon genom att hela tiden utmana barnen vidare genom verbala handlingar i form av pedagogiska frågor. Pedagogens handlingar får också betydelse för interaktionen mellan deltagarna. Stundvis brister deltagandet från samtliga barn, det kan förstås som att frågorna ibland blir för svåra. Däremot framgår det att när pedagogen riktar specifika handlingar mot barnen och barnen börjar tala återfår de andra barnen fokus på aktiviteten. Även konkretiseringar och fysisk beröring har hjälpt barnen att åter delta genom att rikta sina handlingar mot aktiviteten och deltagarna i den. Emellertid är det viktigt att poängtera hur pedagogens handlingar inte riktats mot Josef och han har inte deltagit verbalt i någon av exemplen.

## **6.2 Pedagogens handlingar som ett stöd för e-bokens hotspots**

Under det här temat lyfts två exempel från observationerna med fokus på hur pedagogerna med stöttande handlingar vägleder barnen genom e-bokens berättelse och hotspots. De stöttande handlingar kännetecknas genom hur pedagogerna verbalt uppmärksammar e-bokens hotspots, vägleder barnen till att aktivera hotspotsen och gå vidare med dem.

### **Exempel 3**

Pedagog Anna sitter med barnen Astrid, Josef, Malik och Viggo. På den aktuella sidan i e-boken är allting förutom en lysande måne, vilket också är en hotspot, mörkt och nedsläckt. I mörkret går det att urskilja ett hus. Det kan förstås som att bilden illustrerar natten. Vid ett tryck på skärmen kommer hotspotsen fram i form av små gula cirklar i var och en av husets fönster. Hotspotsen har i uppgift att tända lamporna i varje fönster.

*Anna läser "Men han har ingenting emot att hans jobb är svettigt. Han lyssnar på sin mamma och han gjorde det vettigt". Medan Anna läser säger Malik "Det är mån, det är mån" samtidigt som han pekar på månen. Anna slutar läsa, svarar "Mm" och klickar på skärmen. Det börjar blinka i fönsterna och barnen tittar storögt ner i skärmen. Då säger Anna "Ska ni tända fönst, eh lamporna där inne?".*

Malik klickar på några fönster och tänder lampor. Anna vänder sig till Astrid och säger *"Ska du tända några Astrid?"*. Astrid nickar och tänder några lampor, sedan flyttar hon handen till sitt ben. Då börjar Viggo trycka på huset, men inget händer. Anna förklarar *"Nu finns det nog inga fler fönster att tända. Vad händer om man trycker på månen då Viggo?"*. Viggo trycker på månen som åker uppåt ur bilden. *"Uppåt"* säger han. *"Ja vart tog den vägen, månen?"* svarar Anna samtidigt som ljuset på bilden förändras. Den övergår från mörker till ljus, i likhet med hur natten blir dag. *"Nu är det ljust. Solen!"* utbrister Viggo. *"Ja, nu kom solen fram för nu blev det ju dag"* svarar Anna. Malik lutar sig över datorplattan och börjar trycka på fönsterna. Anna säger då *"Lamporna släcks, för nu är det dag och då behöver man inte ha några lampor tända"*. *"Nej, nu är det dag"* säger Viggo.

## **Analys**

Utifrån ovanstående sekvens framgår det hur bilden enbart genom sin illustration medierar kunskapen om att det är natt. Redan innan bildens hotspots har aktiverats finns en interaktiv funktion, nämligen den lysande månen. Malik riktar sin handling mot den genom att säga *"Det är mån, det är mån"* trots att Anna läser texten. Det kan förstås som att månen med sina blinkningar medierar något för Malik och att Malik av den anledningen riktar sina handlingar mot e-boken. Som följd slutar Anna läsa ur e-boken och aktiverar istället den aktuella sidans hotspots genom att trycka på skärmen, vilket kan förstås som att Anna också riktat sina handlingar mot e-boken. Aktiveringen av hotspotsen illustreras genom blinkande cirklar i varje fönster. Nu står alla barn hukade över datorplattan och har sina handlingar riktade ner i e-boken. Barnens handlingar kan förstås som gemensamma. E-boken genom sina hotspots medierar problemlösning för barnen. När barnen inte utför någon ny handling kan Annas nästa handling kännetecknas som stöttande genom att hon uppmärksammar barnen på fönsterna och ber dem tända lamporna. Malik är snabb med att trycka på några fönster och tänder lamporna i dem. När han gjort det ber Anna Astrid att tända några lampor, vilket återigen kan förstås som en stöttande handling då hon vägleder Astrid till att utföra en handling i relation till e-bokens hotspot. När Astrid är klar behöver inte Anna säga något då Viggo snabbt tar över genom att trycka på datorplattans skärm. Viggos handlingar kan förstås utifrån det rådande sammanhanget där två av hans kamrater precis gjort detsamma. Han kan ha lärt sig hur lamporna tänds genom deras handlingar, vilket också kan känneteckna en interaktion mellan barnen. Det händer dock ingenting den här gången. Anna uppmärksammar Viggo på att det inte finns fler fönster att tända lampor i men att han istället kan prova med månen. Ännu en gång kan Annas handling kännetecknas som stöttande genom att hon verbalt vägleder barnen till att utföra en handling som hotspotsen i e-boken inte lyckas förmedla för barnen. Viggo trycker på månen vilket ger

följden av att den åker ut ur bilden, något som Viggo utifrån sekvensen uppmärksammar omgående genom att säga *"Uppåt"*. Annas nästa handling kan också kännetecknas som stöttande fast denna gång i relation till vad e-bokens animationer försöker illustrera. Hon riktar sin handling mot barnen genom att fråga om de vet vad som händer. Samtidigt som hon gör det fortsätter e-boken med att illustrera övergången från natt till dag, månen försvinner och ersätts med en sol samtidigt som mörkret blir ljust. Barnens handlingar är fortfarande riktade mot e-boken genom deras blickar. Viggos handlingar skiftar däremot fokus mellan e-boken och Anna. Det kan förstås utifrån det faktum att han aktiverat hotspotsen med hjälp av Anna. Den förändring som skett på skärmen belyser Viggo genom att säga *"Nu är det ljust. Solen!"*. Anna svarar då genom att förklara att solen kom fram för det har blivit dag. Handlingen kan förstås som stöttande och kompletterande utifrån både det Viggo sagt men också det e-boken medierat. Malik riktar återigen sina handlingar mot datorplattan genom att trycka på fönsterna. Det ger följden av att lamporna släcks. Anna har fortfarande sina handlingar riktade mot datorplattan samtidigt som hon uppmärksammar barnen om att lamporna släcks för att det är dag. Hennes handling kan ännu en gång förstås som stöttande i relation till e-bokens hotspots. Hotspotsen medierar olika kunskaper för barnen, kunskaperna kan utifrån sekvensen förstås som svårförståeliga för barnen samtidigt som barnen utifrån sekvensen inte alltid vet hur eller när de ska aktivera hotspotsen. Annas handlingar kan således ses som stödjande då hon ständigt verbalt vägleder det aktuella barnet till att utföra nya handlingar utifrån hotspotsen samtidigt som hon bekräftar och utvecklar de kunskaper e-boken medierar. Trots att Annas handlingar kännetecknas som stödjande inkluderar hon inte alltid alla barn. Josef har inte aktiverat någon hotspot, men det kan också förstås utifrån det faktum att i det rådande sammanhanget tog Viggo självmant över när Astrid tänt lamporna och därefter finns det inga fler hotspots. Anna hade kunnat inkludera Josef genom att låta honom hjälpa någon kamrat. Men å andra sidan går händelseförloppet väldigt snabbt och Annas handlingar kan förstås utifrån det. Hon och barnen är inne e-bokens hotspots och animeringar, vilket går att se genom att handlingarna majoriteten av tiden är riktad ner mot e-boken och av den anledningen kan utomstående faktorer skämmas av.

#### **Exempel 4**

Pedagogen Beatrice sitter utomhus och läser ur e-boken *"Jakten på kottarna: En räknasaga"* medan barnen Agnes, Nils och Nellie sitter runt omkring henne. Ur följande sekvens berörs två sidor ur e-boken. Den första sidan har en hotspot, medan den andra sidan saknar hotspots. Genom texten förmedlas det att barnen ska hjälpa Kicki Ekorre att lägga sju kottar i burken.

Det finns emellertid ingen funktion som rättar eller stoppar barnen om de drar in fler eller färre kottar i burken.

Beatrice läser "...hon är så hungrig och vill ha fler kottar." "Hmm" säger Beatrice "Vad ska man göra då?" sedan trycker hon på fjärilen på bilden. Fjärilen flyger upp mot trädet samtidigt som en röst säger "Upp". Nu ställer sig barnen på knä och lutar sig över datorplattan. Beatrice upprepar berättarrösten och säger "Upp säger den fjärilen". "Upp" svarar Agnes. Beatrice vänder sig till barnen och frågar "Vad ska vi göra? Hon vill ha fler kottar?". Nils pekar på trädet och svarar "Då får vi ta den upp. Där uppe på trädet". Beatrice svarar med "Tror du fjärilen säger att man ska upp där?" samtidigt som hon pekar på trädet. Nils nickar och Beatrice byter bild. På den nya bilden är trädet inzoomat och det finns kottar. "Kottar" säger Nellie. "Ja titta där var dem" inflikar Beatrice och fortsätter läsa "...nu får ni hjälpa Kicki att fortsätta räkna. Lägg kottarna i burken". När Beatrice avslutat meningen hukar sig Nils snabbt över datorplattan och lägger sina fingrar över skärmen. Beatrice invänder med "Då får du börja den här gången Nellie". Nils drar tillbaka fingrarna och säger "Mm". Nellie drar en kotte i burken och Beatrice frågar "Och hur många blir det nu?". "Fyra" svarar Nellie. "Då får Nils prova då". Nils drar en kotte in i burken. "Vad har vi nu?" frågar Beatrice. "Fem" utbrister Nellie. Då drar Agnes ytterligare en kotte in i burken. "Nu då?" säger Beatrice, "Sex" svarar Agnes. Beatrice pekar på trädet och säger "Där är en till". Agnes svarar då "Den får du ta Nellie". Nellie drar kotten i burken och Beatrice frågar "Hur många vi nu?". "Sju" svarar Nellie snabbt.

## Analys

Utdraget börjar med att texten i e-boken förmedlar för barnen att hjälpa Kicki Ekorre hitta kottar, hur framgår inte. Beatrice riktar sina handlingar delvis mot barnen genom att ställa frågan om hur de ska göra det samtidigt som hon trycker på fjärilen i e-boken. Fjärilen är en hotspot som flyger och säger "Upp". Vad upp innebär är svårt att förstå utifrån sekvens. Däremot riktar alla barnen sina handlingar mot e-boken efter det, vilket kan förstås som att e-boken genom rösten "Upp" lyckats fånga barnens uppmärksamhet. Det kan också förstås som att Beatrice handlingar stöttar barnen till att rikta sina handlingar mot e-boken genom att Beatrice verbalt ställt barnen en fråga samt att hon aktiverar hotspotten. Som en följande handling upprepar Beatrice berättarrösten, vilket leder till att Agnes också gör detsamma. Det kan förstås som att Agnes försöker ta till sig av den information som både Beatrices handlingar men också e-boken medierar. Frågan återstår dock, hur ska barnen hitta kottarna? E-boken förmedlar ingen ytterligare information. Då kan även Beatrice nästa handling kännetecknas som stöttande genom att hon riktar ytterligare en fråga mot barnen, hur ska de hitta kottarna? Nils ger Beatrice respons genom att verbalt säga "Då får vi ta den upp. Där uppe på trädet" samtidigt som han icke-verbalt visar med fingrarna över skärmen. Hans handlingar är däremot

fortfarande riktade mot e-boken, vilket de andra barnens också är. Det händer dock ingenting av att trycka på trädet utan händelserna fortskrider genom att Beatrice byter bild, vilket kan förstås som att e-bokens funktioner brister samtidigt som det kan vara svårt för barnen att förstå hur de ska gå vidare. Beatrice handling av att byta bild kan också förstås som stöttande. Det e-boken brister i att förmedla kan Beatrice handling och närvaro komplettera. På den nya bilden finns kottarna, vilket bekräftar Nils teori, det uppmärksammar även Nellie genom att verbalt säga "Kottar". Den nya sidan av e-boken har en ny uppgift, att hjälpa Kicki fylla på med sju kottar i burken. Innan Beatrice hunnit läsa klart texten riktar Nils sina handlingar mot e-boken genom att luta sig över datorplattan och lyfta handen över den. Beatrice invänder dock med att det är Nellies tur, vilket kan förstås som att hon försöker hjälpa barnen med turtagningen i och med att Nils nyligen fått trycka sig fram på datorplattan. Nellie lägger en kotte i burken vilket Beatrice följer upp med följdfrågan om hur många kottar som nu finns i burken. På det viset fortsätter resten av sekvensen; Beatrice riktar sina handlingar mot barnen och vägleder de en efter en med att lägga en kotte i burken som hon sedan följer upp med frågan om vad den aktuella summan av kottarna i burken är. Beatrice handlingar kännetecknas således som stöttande i relation till e-bokens funktioner. Texten i e-boken ber barnen att lösa uppgifter men hjälper dem inte med hur de ska lösa problemen. Det finns inte heller någon funktion som bekräftar eller rättar barnen om huruvida de har rätt antal kottar i burken. Beatrice närvaro och handlingar i den rådande kontexten kan förutom stöttande ses som vägledande. Genom hela sekvensen vägleder hon barnen vidare genom att verbalt ställa frågor och hjälpa de med att gå vidare i berättelsen och uppgiften. Hennes handlingar kan också ses som ett stöd till att barnen interagera med varandra, till exempel när Nils lägger en kotte i burken svarar Nellie och när Beatrice i slutet av sekvensen uppmärksammar om att det finns ytterligare en kotte på trädet redogör Agnes för att det är Nellies tur.

### **6.2.1 Sammanfattning av resultat och analys**

Sammanfattningsvis visar samtliga resultat och analyser ett gemensamt mönster, hur pedagogernas handlingar stöttar e-bokens hotspots och vägleder barnet vidare i berättelsen samtidigt som pedagogernas handlingar möjliggör interaktion mellan deltagarna. De stöttande handlingarna kännetecknas genom att pedagogen verbalt uppmärksammar barnen på hotspotsen, hur de kan aktivera hotspotsen och de går vidare med dem samt hur de kan lösa problem i förhållande till e-bokens budskap. Ett annat mönster är hur pedagogerna verbalt förklarar för barnen vad den kunskap hotspotsen förmedlar innebär, till exempel när natt blir dag eller summan av kottar i burken. Pedagogerna har således en betydande roll för e-bokens

hotspots. Utan pedagogen hade barnen kunnat gå miste om viktig kunskap, missförstått e-bokens funktioner eller lämnat kontexten.

### 6.3 E-bokens mediering av begrepp

En av e-bokens framstående funktioner är konkretisering av begrepp. Nedan följer tre exempel om hur e-boken medierar och konkretiserar olika begrepp för barnen genom både illustrationer, animationer och ljud.

#### Exempel 5

Pedagogen Anna sitter på golvet med datorplattan framför sig och barnen Astrid, Malik och Viggo runtomkring sig. På den aktuella sidan av e-boken illustreras andra sidan av vägen utifrån ett kikarperspektiv, vilket kan ses genom att det finns en cirkel på bilden med en inzoomad illustration av andra sidan vägen där ett utav de tre små grisarnas hus finns. På taket av huset finns en TV som det står "Luta" på.

Malik utbrister "*HAN SER!*" samtidigt som han och de andra barnen sitter framlutade över datorplattan och tittar storögt på animationen. "*Ja, det är när han tittar med kikaren, då ser han de tre husen*" svarar Anna. "*Wow*" säger Viggo. Under tiden som det sker flyttar Anna datorplattan åt sidan. När hon gör det flyttar sig kikaren mellan husen. Astrid tillägger "*Han tittar*". "*Jag också titta Anna*" utropar Malik. "*Ni kan prova att hålla i iPaden*" svarar Anna samtidigt som hon ger Malik datorplattan. Malik håller datorplattan framför ansiktet samtidigt som han vrider runt den åt sidorna. Under tiden skiftar animationerna på bilden mellan husen. "*Jag också*" säger Viggo. Malik ger plattan till Viggo. Viggo lyfter plattan framför ansiktet och säger med hög röst "*Kikaren, åh!*". Sedan lägger han ner datorplattan på golvet. Barnen lutar sig över den igen och Astrid säger "*Vargen ser, han arg*".

#### Analys

I sekvensen framgår det att den aktuella sidan av e-boken börjar med en illustration av begreppet kikare genom animationerna vilket levandegör begreppets innebörd. Fortsättningsvis beskrivs det hur Malik tillsammans med de andra barnen sitter framlutad över datorplattan samt hur Malik utbrister "*HAN SER!*". Handlingarnas riktning mot e-boken samt Maliks kommentar är tecken på hur e-boken medierar kunskap om begreppet och på så vis upprätthåller barnens uppmärksamhet och handlingarnas riktning. Vidare bekräftar Anna Maliks tes om att vargen ser genom sin verbala handling samtidigt som hon vrider på datorplattan vilket leder till att bilden som kikaren illustrera flyttar sig mellan husen. Genom illustrationen och animationen

kan det förstås som att e-boken ännu en gång medierar begreppets innebörd. Barnen och Anna bibehåller riktningen av sina handlingar mot e-boken genom sina blickar. Handlingarnas riktning kan förstås utifrån hur e-boken medierar kunskapen om begreppet. E-bokens illustrationer och animationer kan i den rådande kontexten också förstås som interaktiv. Det krävs att en människa förflyttar och vrider på datorplattan i syfte att kikaren ska ändra bild och förflytta sig mellan husen. Det leder till att Astrid säger *"Han tittar"* samtidigt som hon håller sin blick riktad mot e-boken. Astrids handling kan i den rådande kontexten förstås som uppmärksammande av begreppet kikare som e-boken medierar. Strax därefter delar sig Maliks handlingar mellan e-boken och Anna. Samtidigt som han fortsätter att titta i e-boken ber han Anna om att få prova. Det kan förstås som att Malik också vill uppleva levandegörandet av begreppet som e-boken medierar. När Malik gjort det vill Viggo göra detsamma. I likhet med hur Maliks handling kan förstås kan även Viggos handling förstås på samma sätt. När Viggo håller datorplattan framför sig och vrider den kommenterar han *"Kikaren, åh!"*. I den rådande kontexten kan den verbala handlingen ihop med den icke-verbala handlingen som kännetecknas genom förflyttningen av datorplattan förstås som en kunskapsuppfattning av det medierande begreppet.

Avslutningsvis lägger Viggo ner datorplattan på golvet samtidigt som han och de andra barnen lutar sig över datorplattan och riktar sina handlingar mot e-boken. Det går således att utifrån barnens handlingar genom hela sekvensen förstå hur e-boken genom hur den medierar begreppet kikare håller barnens handlingar riktad mot sig. Astrid säger *"Vargen ser, han arg"* som en avslutande kommentar vilket kan förstås som att även hon uppfattat och bekräftar det e-boken medierar.

## **Exempel 6**

Pedagogen Julia sitter på golvet med datorplattan framför sig och barnen Astrid, Malik och Viggo runtomkring sig. Samtliga sitter framlutad över datorplattan och på den aktuella sidan av e-boken sitter grisen på en gren med en radio framför sig, radion är en hotspot. Bakom trädet finns en kulle och nedanför trädet ett stup.

Julia pekar på radion i bilden och frågar barnen *"Vad är det han har här för någonting"*. *"Fisk"* svarar Malik tyst. *"Vad sa du?"* svarar Julia. *"Fisk"* säger Malik igen. *"Det är faktiskt en radio, en sån som spelar musik. Hör ni om man trycker på den?"*. Julia trycker på radion och barnen lutar sig över datorplattan. Radion börjar spela upp olika ljud och Viggo säger *"Wow, musik"*. Astrid invänder med *"Den spelar"* medan Malik säger *"Den radio"*.



## Analys

Radion på bilden är en hotspot. Utifrån sekvensen framgår det dock inte om barnen upptäckt den men däremot uppmärksammar Julia radion genom att rikta sina handlingar mot barnen och frågar om vad det är för något. Malik svarar tyst att det är en fisk. Maliks verbala handling, som var tyst, kan vara ett tecken på att han vill svara men ändå är osäker på om han besitter rätt svar. Hans svar kan också förstås utifrån den rådande bilden i e-boken. Det kan lätt missförstås som att Grisen sitter och fiskar, vilket kan ha inverkat Maliks svar. När Malik inte svarar rätt förklarar Julia att det är en radio. Begreppet radio kan vara svårt för barnen att förstå. Världen är i ständig förändring och nya teknologier skapas kontinuerligt. Radion som illustreras på bilden används inte så mycket i dagens samhälle, utan radio finns i andra verktyg som till exempel telefoner eller datorplattor, det kan göra att begreppet i sig blir svårt att förstå. Men när Julia trycker på hotspoten gör radion ljud av sig. Ljuden kan förstås utifrån olika perspektiv. Viggos respons på hotspoten är *"Wow, musik"* medan Astrids svarar *"Den spelar"* och Malik säger *"Den radio"*. Utifrån sekvensen går det inte att förstå om barnen verkligen förstått vad begreppet i sig innebär. Däremot går det att förstå hur hotspoten medierar kunskapen om vad en radio är både genom sin illustration men också genom animeringen och ljuden. Precis som Julia nämner ovan är radio ett verktyg som bland annat spelar upp musik. Genom att konkretiserar det kan det förstås som att hotspoten medierar denna kunskap för barnen, vilket också kan ge följden av att begreppet blir lättare att förstå. Radio blir inte enbart ett begrepp som förklaras genom ord utan ett begrepp som levandegörs.

## Exempel 7

Pedagogen Beatrice håller datorplattan i knät samtidigt som hon läser ur den. Runt omkring sig har hon Viggo och Astrid

Beatrice säger *"Det står att man ska skaka på plattan. Vet ni hur man gör det?"*. Alla barnen svarar *"Ja"*. Sedan gör Astrid gungande rörelser med kroppen. Beatrice säger då *"Ja så, ska vi skaka på plattan och se vad som händer då?"*, därefter skakar hon på datorplattan. I e-boken skakar bilden och äpplena faller ner från trädet samtidigt som det hörs grisljud. *"Oj"* säger Beatrice och fortsätter med *"Vad hände? Vad är det som ramlar ner?"*. *"Äpplet, det skakade"* svarar Viggo medan Astrid säger *"Mm"*.

## Analys

Utdraget börjar med att Beatrice frågar barnen om de vet vad skaka innebär. Barnen svarar *"Ja"* med det framgår inte om de verkligen vet vad det är. Astrid gör rörelser med kroppen,

vilket kan förstås som att hon har en uppfattning om begreppet. Därefter skakar Beatrice på datorplattan, vilket ger följden av att bilden i e-boken skakas och äpplena faller ner från trädet. Det hela kan förstås som att e-boken först uppmärksammar begreppet skaka genom sin text, därefter medierar den begreppet för barnen både genom att låta barnen eller pedagogen vara med i undervisningen genom att skaka på datorplattan men också genom att faktiskt konkretisera begreppet genom animationerna på bilden, vilket är skakningarna och äpplenas fall. Vidare framgår det att Beatrice undrar vad som har hänt och Viggo svarar med att det skakade. Det kan förstås som att Viggo har förstått det e-boken medierat. Astrid däremot säger "Mm", vilket kan förstås som att hon antingen har uppfattat det e-boken medierat eller som att hon bekräftar det Viggo sagt.

### **6.3.1 Sammanfattning av resultat och analys**

Ur ovanstående resultat och analys framgår det hur e-boken medierar och konkretiserar tre begrepp för barnen, kikare, radio och skaka. Samtliga begrepp kan vara svåra för barnen att förstå men till skillnad från en tryckt bok som endast innehåller text och bild levandegörs begreppen i ovanstående e-böcker. Begreppen konkretiseras genom illustrationer, animationer och ljud effekter. Stundvis erbjuder e-boken barnen att delta i undervisningen genom att till exempel utföra handlingar som att luta på datorplattan eller skaka den. De interagerande funktionerna möjliggör för barnen att få en fördjupad förståelse för begreppens innebörd. Det innebär att e-boken inte endast ger en ordförklaring till begreppen utan också förmedlar hur begreppen kan användas i samhället, till exempel vilken funktion kikaren erhåller och hur den kan användas i praktiken, vad en radio fyller för funktion i verkligheten eller att vid skakningar kan äpplena från trädet ramla ner. Det går således att säga att e-boken inte endast ger begreppsdefinitioner utan också ger fördjupade kunskaper om de olika begreppens funktioner.

## 7. Diskussion

I följande avsnitt kommer studiens resultatet diskuteras i förhållande till den tidigare forskningen. Avsnittet är indelad i tre underrubriker utifrån resultatets tre olika teman. Först diskuteras *pedagogens stöttande handlingar* som kännetecknas av de verbala handlingarna *undervisande frågor*, därefter diskuteras åter pedagogens stöttande handlingar, denna gång i *förhållande till e-bokens hotspots*. I det här temat kännetecknas pedagogens handlingar av *verbal upplysning och vägledning*. Slutligen förs en diskussion om *hur e-boken medierar begrepp* för barnen genom sina bilder, animationer och ljud.

### 7.1 Pedagogens handlingar som ett stöd för barns begreppsförståelse

Ett utav förskolans strävansmål är att utveckla barns begreppsförståelse (Skolverket, 2016b). Utvecklandet av barns begreppsförståelse är också vanligt förekommande under högläsningaktiviteter och som ett arbetssätt för utvecklandet av barns literacy. Ett sätt att uppmärksamma och skapa förståelse för begreppen är genom interaktiva högläsningaktiviteter där pedagoger och barn samtalar och pedagoger ställer utmanande frågor (Gomez Franco, 2014; Norlin, 2013; Tal & Segal-Drori, 2015). Pedagogens uppmärksammande av begreppen kan därför förstås utifrån den rådande förskolekontexten där begreppsutveckling är ett uppdrag. Däremot visar forskning att barn alltför ofta inte får möjlighet att samtala under högläsningaktiviteter och när de väl ges möjlighet till att samtala innehåller dialogen inte någon utmaning (Gomez Franco, 2014; Norling, Sandberg & Almqvist, 2015; Pentimonti et al., 2011; Tal & Segal-Drori, 2015). Det kan jämföras med exempel 1 och 2 som presenterats i det aktuella temat. I båda exemplen samtalar och stöttar pedagogen Anna barnen kontinuerligt. Annas handlingar kännetecknas som stöttande genom hur hon ställer undervisande frågor och gör försök att konkretisera begrepp. Hon konkretiserar begreppen genom att använda motsatsord och synonymer samt kroppsspråk. Till exempel försöker Anna, i exempel 1, illustrera motsatsen till ordet klen, vilket är stark, genom att visa upp musklerna. Hon gör även en koppling till Malik genom att visa hans muskler och förklara att han sagt att han är stark och har muskler vid tidigare tillfällen. I exempel 2, när Anna ska förklara ordet eld och om det är varmt eller kallt gör hon ständiga kopplingar till bilden, även andra begrepp som runt och under uppmärksammas samtidigt. Bilden får följaktligen en betydelse i förhållande till begreppet samt Annas och barnens handlingar som under sekvensen ständigt riktas mot e-boken med dess bilder. Det är något som även Norlin (2013) bekräftar med sin studie. I både exempel 1 och 2 har det varit viktigt för barnen att förstå ordens innebörd för att uppfatta e-bokens budskap,

vilket också forskning påvisar (Fitzgerald et al., 2016). Om barnen inte fått en uppfattning om vad ordet klen betyder hade de inte förstått att vargen lyckats hoppa ner i skrotstenen genom sin styrka. De hade inte heller uppfattat att elden värmer grytan i syfte att skada vargen som är ute efter att äta grisarna. Dessa exempel kan jämföras med Pacigas (2015) studie där barnen enligt henne kan ha lämnat högläsningssammanhanget för de inte förstod ordens innebörd. Vilka handlingar pedagogen Anna utfört i exempel 1 och 2 har således fått en stor betydelse. Det är pedagogen som har haft en medveten strategi och utmanat barnens förståelse för begreppen.

Den tidigare forskningen visar att pedagoger ofta saknar medvetna strategier under högläsningssammanhanget vilket ger konsekvensen av att viktig kunskap går förlorad (Damber, 2015; Hvit, 2015; Kindle, 2009; McGee och Schickedanz, 2007; Norling, 2015). I de exempel som utspelat sig i föreliggande studie kan pedagogens handlingar, till skillnad från det som redogörs i den tidigare forskningen, kännetecknas som stöttande. Däremot visar forskning också på att högläsningssammanhanget bör vara interaktiv mellan samtliga deltagare. Det kan diskuteras utifrån de berörda exemplen. Samtidigt som pedagogen Anna stöttar barnen genom att ställa undervisande frågor och ger pedagogiska svar glömmar hon ibland bort vissa barn, till exempel Josef som har svenska som andraspråk. Det är bekymmersamt då forskning visar att det i synnerhet är viktigt att samtala och utmana barn som av olika anledningar har bristande språkkunskaper och att interaktiva lässtunder gynnar de barnens literacy i hög grad (Gomez Franco, 2014; Silverman et al., 2013). Det går att se hur Annas handlingar möjliggör interaktion mellan deltagarna men interaktionen hade kunnat utvecklas ytterligare i både exempel 1 och 2 om Anna utfört handlingar som stöttat barnen till att samtala med varandra i högre grad, vilket också hade kunnat leda till ett samlärande. En annan viktig aspekt är hur tidigare forskning lyfter att e-böcker innehåller hotspots som klargör svåra begrepp (Tal & Segal-Drori, 2015; Smeets & Bus, 2012; Paciga, 2015), en funktion som saknades i samtliga e-böcker som användes under observationerna. Det kan vara en skillnad mellan svenska e-böcker och internationella e-böcker, vilket enbart styrker tesen om att det är viktigt med en pedagog under högläsning av e-böcker som kan stötta barnens förståelse för både begrepp och de interaktiva funktionerna. Det går emellertid inte att dra en slutsats om att barnen lärt sig de begrepp som pedagogen Anna lyft i exempel 1 och 2. Till skillnad från tidigare studier, där test om barnens kunskaper inom literacy gjorts före och efter studien, har endast aktiviteterna observerats i denna studie.

## 7.2 Pedagogens handlingar som ett stöd för e-bokens hotspots

En problematik som återkommande studier nämner är hur den elektroniska boken brister i sina interaktiva funktioner. Forskare anser att det kan åtgärdas genom en kompletterande vuxen som närvarar under högläsningen av e-böcker (Hoffman & Paciga, 2014; Korat & Segal-Drori, 2016; Martin-Beltrán et al., 2017; Paciga, 2015). Det kan göras på olika sätt, i den här studien har e-bokens berättarröst stängts av och samtliga pedagoger har själva läst texten. Oavsett om de läst texten eller om berättarrösten gjort det går det inte att missta hur hotspotsen emellanåt brustit i kommunikationen med barnen. Exempel 3 och 4 har lyfts under temat och i båda exemplen har barnen inte förstått hur de ska aktivera hotspotsen eller hur de ska gå vidare. Pedagogerna Anna och Beatrices handlingar har därför haft en viktig roll i de berörda exemplen. De handlingar som pedagogerna utfört har kännetecknats som stöttade genom hur de verbalt väglett barnen genom berättelsen. Pedagogerna har stötta barnen med vart de ska trycka för att gå vidare i e-boken, hur de ska aktivera e-bokens hotspots samt stöttat barnen till att lösa uppgifter som texten i e-boken bett barnen att lösa. I exempel 3 visas hotspotsen endast vid första tryckningen på sidan, genom cirklar, därefter försvinner cirklarna. Det finns inte någon funktion som förklarar att hotspotsen ska aktiveras eller dylikt. Pedagogerna Anna stöttade barnen i den situationen genom att tala om för de vart de skulle trycka och hur de skulle gå vidare i berättelsen genom aktivering av hotspotsen. Vid ett tillfälle satt Viggo och bara tryckte på skärmen men inget hände. Det är en risk när barn lämnas ensam med e-boken, som Korat och Segal-Drori (2016) belyser. Pedagogerna Anna stöttade också barnen i att förstå den kunskap som animationerna och hotspotsen medierande, genom att bekräfta och utveckla det barnen själva sagt. Förmågan att ta till sig information av en bild, text eller animationer är central del i barns literacy. I förhållande till det kan Pacigas (2015) studie jämföras där ingen kunskapsutveckling skedde, vilket hon förklarar utifrån det faktum att det saknades en vuxen i kontexten, i exempel 3 påvisas vilken betydelse pedagogerna kan få. Å andra sidan visar en annan studie om e-böcker med hotspots hur barnen utvecklat sina ordkunskaper oberoende av vuxennärvaro (Shamir, 2009). I exempel 3 framgår det också hur Annas stöttande handlingar stundvis bidragit till att barnen lärt sig av varandra, till exempel när Viggo självant tar över aktiveringen av hotspots i fönstret efter Malik. Norlin (2013) belyser denna interaktion som viktig, vilket också kan ses ur ett literacyperspektiv där utvecklandet av literacy sker i samspel med andra.

I exempel 4 har pedagogerna Beatrice genom sina handlingar möjliggjort för ett samlärande och hjälpt barnen lösa uppgiften med kottarna korrekt. Barnen fick i uppgift att plocka sju kottar i burken men det fanns ingen stödjande funktion om barnen gjorde rätt eller fel. Efter varje plockad kotte frågade pedagogerna Beatrice barnen om hur många de hade plockat nu. Det

bidrog till att barnen tillsammans räknande och på så vis kunde lära sig av varandra. Återigen har pedagogen genom sin närvaro och handlingar möjliggjort för barnen att lösa uppgiften och räkna tillsammans. Även i denna situation hade risken för att enbart trycka på datorplattan funnits (Korat & Segal-Drori, 2016) om pedagogen inte närvarat. En annan faktor som Martín-Beltrán et al. (2017) nämner är den minskade interaktionen vid högläsning av e-böcker. I exempel 3 hjälpte pedagogen Beatrice barnen att räkna tillsammans, vilket eventuellt inte hade skett utan hennes stöttande handlingar. En konsekvens av valet av bok i exempel 4 var bokens matematiska fokus, det resulterade i att både barnens och pedagogens handlingar stundvis förlorade språkutvecklande fokus och istället riktade sig mot matematiska problem. Det är emellertid inget jag som forskare kunde styra då pedagogerna fritt fick välja e-böcker då jag som forskare ville fånga autentiska högläsningsaktiviteter och inte aktiviteter konstruerade för studiens syfte.

### **7.3 E-bokens mediering av begrepp**

En central aspekt för studien är den elektroniska boken. I relation till det råder det en diskussion kring användandet av digitala verktyg och e-böcker i förskolans undervisning och forskare anser att de är nödvändiga för barns literacyutveckling (Broemmel et al., 2015; Ihmeideh, 2014). Till exempel hävdar Ihmeideh (2014) hur e-böcker lockar småbarn mer än tryckta böcker bland annat genom sina animationer. Animationerna hjälper barnen att förstå det berörda ämnet och är mer effektiva för inläringen än orörliga bilder (Höffler & Leutner, 2007). Det kan jämföras med exempel 5, 6 och 7, som lyfts under det här temat. I samtliga exempel framgår det hur e-boken medierat begrepp för barnen genom konkretisering. Begreppen har illustrerats genom bilder och animationer och styrkts av bakgrundsljud. Emellanåt har barnen fått delta i användandet av begreppet, i exempel 5 genom att flytta datorplattan åt sidorna i syfte att se mellan husen när begreppet kikare medierats och i exempel 7 genom att skaka på datorplattan både för att testa begreppet men också för att se konsekvensen av begreppet för berättelsens aktuella innehåll. De interaktiva funktionerna har levandegjort de berörda begreppen för barnen, vilket i enlighet med tidigare forskning kan hjälpa barn att få en förståelse för begreppets innebörd (Höffler & Leutner, 2007; Ihmeideh, 2014). Även ljudeffekten som spelat upp i exempel 6 vid mediering av begreppet radio har stärkt begreppets innebörd. Ett begrepp som ibland kan förstås som förlegat stärks ytterligare genom ljud och bild. Det är en anledning till att barnen i Ihmeidehs (2014) studie fick ett större vokabulär och skälet till att barnen i Smeets och Bus (2012) studie exempelvis fick förståelse för hur ett begrepp kan användas i

praktiken. Å andra sidan visar Smeets och Bus (2012) studie inga nivåskillnader i barns vokabulär mellan de som läst e-böcker med hotspots och utan hotspots. Det kan emellertid förklaras och problematiseras utifrån e-bokens funktioner. E-böcker är olika och alla har inte lika framstående funktioner. Det framgår inte i studien om huruvida hotspotsen enbart redogjorde för vad begreppet innebar eller om den faktiskt illustrerade och animerade begreppet. I den här studie har det däremot blivit tydlig hur begreppen många gånger levandegjorts och på så vis medierat ordens innebörd vilket kan ha ökat barnens förståelse för begreppen. De olika sätten e-boken medierat kan också diskuteras som fördjupande i förhållande till tryckta böcker. Medan tryckta böcker ger förklaring genom text och bild förstärker e-böckerna i studien begreppen genom sina interaktiva funktioner och kan på så vis bidra med kunskap om hur begreppen används i praktiken. En annan positiv effekt som e-boken med sina animationer och ljud har haft och som Ihmeideh (2014) belyser, är hur e-boken är mer attraktiv för småbarn än tryckta böcker. Under samtliga aktiviteter som observerades satt barnen koncentrerade och lyssnade på hela berättelsen, de bad också pedagogerna att läsa e-boken igen.

## 8. Slutsats

Till skillnad från tidigare forskning har den här studien uppmärksammat pedagogers handlingar vid högläsning av elektroniska böcker samt de kunskaper som den elektroniska boken medierar. Utifrån resultatet och analysen framgår det att pedagogernas handlingar har kännetecknats som stöttande genom verbal kommunikation i form av undervisande, utmanande och vägledande frågor samt uppmaningar. Pedagogernas handlingar har också kännetecknats som icke-verbala genom fysisk beröring, gester och blickarnas riktning. De har möjliggjort för barnen att förstå olika begrepp, aktivera e-bokens hotspots, lösa olika uppgifter, gå vidare i e-boken men också ta till sig den kunskap som den aktuella e-boken förmedlar. Pedagogernas handlingar har således haft en viktig roll i högläsningssammanhanget som möjliggjort interaktion mellan deltagarna och bidragit till barnens literacy. Förutom pedagogernas handlingar och de kunskaper som pedagogerna genom sina handlingar uppmärksammat har e-boken i sig haft framstående funktioner. E-boken har medierat olika begrepp för barnen genom sina illustrationer, animeringar och ljudeffekter. Det har medfört att vissa begrepp stundvis har levandegjorts vilket kan ha underlättat barnens förståelse för det aktuella begreppet. Barnen har också genom de interaktiva funktionerna fått vara med i undervisningen genom att till exempel skaka på datorplattan eller vrida på datorplattan i syfte att förstå hur en kikare fungerar. Även om det inte går att säga att barnen nödvändigtvis har lärt sig de nya begreppen har de interaktiva funktionerna hjälpt barnen att få en förståelse för de och hur de används i praktiken.

Sammanfattningsvis är slutsatsen av studien att pedagogers handlingar i högläsningssammanhanget av e-böcker av betydelse för barns förståelse för berättelsens budskap, utvecklandet av begreppsförståelsen, barns förmåga att aktivera hotspots och ta sig vidare i e-boken likväl som den stöttar interaktionen mellan deltagarna. Stundvis har e-bokens egna illustrationer, animationer och ljudeffekter medierat och konkretiserat olika begrepp för barnen, vilket levandegjort ordens innebörd. Illustrationerna, animationerna och ljudeffekterna kan också förenklat barnens förståelse för begreppen.



## 9. Didaktiska implikationer och vidare forskning

Med denna studie vill jag lämna ett kunskapsbidrag till förskolepedagoger, utbildare och andra vuxna om hur elektroniska böcker är av en annan dimension och att den vuxnes handlingar i högläsningsskontexten av e-böcker är stödjande och kan hjälpa barn att få en ökad begreppsförståelse, vägleda barn genom e-bokens berättelse och hotspots samt möjliggöra interaktion mellan deltagarna. Ett annat framstående resultat och kunskapsbidrag har varit e-bokens interaktiva funktioner som genom sina illustrationer, animeringar och ljud levandegjort olika begrepp för barnen samtidigt som det elektroniska verktyget har låtit barnen vara en del av undervisningen. De interaktiva funktionerna har däremot inte alltid varit lätt för barnen att aktivera eller ta sig igenom. I dessa situationerna har pedagogens handlingar uppmärksammat barnen på funktionerna samt möjliggjort för barnen att gå vidare i berättelsen. E-boken är således av en annan dimension och erbjuder andra typer av lärande än tryckta böcker. Det leder oss också in på det tabubelagda ämnet digitala verktyg i förskolan. Studiens resultat påvisar vikten av digitala verktyg i form av elektroniska böcker och hur det digitala verktyget innehåller literacyutvecklande funktioner om de används rätt, i detta fall med en stöttande pedagog. Jag hoppas därför att fler pedagoger börjar använda sig utav denna metod och inte förfäras av digitala verktyg. E-böcker innehåller funktioner som kan utveckla barns literacy, om de används rätt.

Som tidigare nämnt finns det en avsaknad av både nationell och internationell forskning kring e-böcker där vuxna är med och stöttar barn eller läser högt ur e-böcker. Det innebär att det är ett relativt outforskat område som kan undersökas vidare genom studier som liknar denna studie men också genom undersökningar där e-bokens berättarröst läser men den vuxne är med och stöttar e-bokens funktioner. Ett annat outforskat område är svenska e-böcker. I nuläget finns det inga studier om e-böcker och förskolebarn i Sverige, vilket innebär att det kan göras studier om just det men också om de svenska e-böckernas funktioner och brister. De e-böcker som använts i studien har skiljt sig från e-böckerna som den internationella forskningen berört. Det är en intressant olikhet som kan ha avgörande konsekvenser för barns literacy och högläsningsskontexten.

## Referenser

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap. I G, Ahrne & P, Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8-16). Stockholm: Liber.
- Barton, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language* (2nd ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik). Från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18674>
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Broemmel, A. D., Moran, M. J., & Wooten, D. A. (2015). The Impact of Animated Books on the Vocabulary and Language Development of Preschool-Aged Children in Two School Settings. *Early Childhood Research & Practice*, 17(1). Från <http://ecrp.uiuc.edu/v17n1/broemmel.html>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Malmö: Liber.
- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256-280. doi:10.1177/1468798414522823.
- Eidevald, C. (2015). Videoobservationer. I G, Ahrne & P, Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 114-127). Stockholm: Liber.
- Fast, C. (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Fitzgerald, T., Robillard, L., & O'Grady, A. (2016). Exploring the impact of a Volunteer Shared Reading Programme on preschool-aged children. *Early Child Development and Care*, 1-11. doi:10.1080/03004430.2016.1240679.

- Gomez Franco, L. E. (2014). *Exploring teachers' read-aloud practices as predictors of children's language skills: the case of low-income Chilean preschool classrooms* (Doctoral dissertation, Boston College Lynch School of Education, Department of Counseling, Developmental, and Educational Psychology). Från <http://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:101624>
- Hoffman, J. L., & Paciga, K. A. (2014). Click, Swipe, and Read: Sharing e-Books with Toddlers and Preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 42(6), 379-388. doi:10.1007/s10643-013-0622-5.
- Höffler, T. N., & Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures: A meta analysis. *Learning and Instruction*, 17(6), 722-738. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.09.013.
- Hsiao, C.-Y., & Shih, P.-Y. (2015). The Impact of Using Picture Books with Preschool Students in Taiwan on the Teaching of Environmental Concepts. *International Education Studies*, 8(3), 14-23. doi:10.5539/ies.v8n3p14.
- Hvit, S. (2015). Literacy events in toddler groups: Preschool educators' talk about their work with literacy among toddlers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(3), 311-330. doi:10.1177/1468798414526427.
- Ihmeideh, F. M. (2014). The effect of electronic books on enhancing emergent literacy skills of pre-school children. *Computers & Education*, 70, 40-48. doi:10.1016/j.compedu.2014.07.008.
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal Of Learning Science*, 4(1), 39-103. doi:10.1207/s15327809jls0401\_2.
- Josephson, O. (2006, 28 oktober). Ibland är engelskan ordfattigare än svenskan. *Svenska Dagbladet*. Hämtad från <https://www.svd.se/ibland-ar-engelskan-ordfattigare-an-svenskan>
- Kindle, K. J. (2009). Vocabulary Development During Read-Alouds: Primary Practices. *The Reading Teacher*, 63(3), 202-211. doi:10.1598/RT.63.3.3.

- Kodknäckarna, a. (u.å.). Ingvar Lundberg: Läs högt för era barn! Hämtad 3 april 2017, från Kodknäckarna, <http://www.kodknackarna.se/forskning/las-hogt-for-era-barn/>
- Kodknäckarna, b. (u.å.). Fördelar med högläsning. Hämtad 3 april 2017, från Kodknäckarna, <http://www.kodknackarna.se/forskning/las-hogt-for-era-barn/fordelar-med-hoglasning/>
- Korat, O., & Segal-Drori, O. (2016). E-Book and Printed Book Reading in Different Contexts as Emergent Literacy Facilitator. *Early Education and Development*, 27(4), 532-550. doi:10.1080/10409289.2016.1095613.
- Korat, O., & Shamir, A. (2007). Electronic books versus adult readers: effects on children's emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(3), 248-259. doi:10.1111/j.1365-2729.2006.00213.x.
- Lalander, P. (2015). Observation och etnografi. I G, Ahrne & P, Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 93-113). Stockholm: Liber.
- Lindgren, A.-C. (2012). Med videon som verktyg. I K, Rönnerman. (Red), *Aktionsforskning i praktiken – förskola och skola på vetenskaplig grund* (2. rev. och utök. uppl., s. 21-41). Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Martin-Beltrán, M., Tigert, J. M., Madigan Percy, M., & Silverman, R. D. (2017). Using digital texts vs. paper texts to read together: Insights into engagement and mediation of literacy practices among linguistically diverse students. *International Journal of Educational Research*, 82, 135-146. doi:10.1016/j.ijer.2017.01.009.
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751. doi:0.1598/RT.60.8.4.
- Norlin, P. (2013). *Bilderboksstunden i förskolan: Småflodhästarna och Kenta möter Piraten och Spenaten* (Licentiatavhandling, Uppsala universitet, Institutionen för pedagogik,

didaktik och utbildningsstudier). Från <http://uu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A743867&dswid=8590>

Norling, M. (2015). *Förskolan – en arena för social språkmiljö och språkliga processer*. (Doktorsavhandling, Mälardalens Högskola, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation). Från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:783021/FULLTEXT02.pdf>

Norling, M., Sandberg, A., & Almqvist, L. (2015). Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 619-634. doi:10.1080/1350293X.2014.996423.

Paciga, K. A. (2015). Their teacher can't be an app: Preschoolers' listening comprehension of digital storybooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(4), 473-509. doi:0.1177/1468798414552510.

Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Justice, L. M. (2011). What are preschool teachers reading in their classrooms? *Reading Psychology*, 32(3), 197-236. doi:10.1080/02702711003604484.

SAOL, *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket*. (2006). Stockholm: Svenska Akademien.

Shamir, A. (2009). Processes and outcomes of joint activity with e-books for promoting kindergarteners' emergent literacy. *Educational Media International*, 46(1), 81-96. doi:10.1080/09523980902781295.

Silverman, R., Cradell DiBara, J., & Carlis, L. (2013). Read Alouds and Beyond: The Effects of Read Aloud Extension Activities on Vocabulary in Head Start Classrooms. *Early Education and Development*, 24(2), 98-122. doi:10.1080/10409289.2011.649679.

Skolverket. (u.å.). *Hur kan förskolan bidra till barns språkutveckling?*. Hämtad 3 april, 2017, från Skolverket, <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen->

[omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-kan-forskolan-bidra-till-barns-sprakutveckling-1.157367](https://www.skolverket.se/omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/hur-kan-forskolan-bidra-till-barns-sprakutveckling-1.157367)

Skolverket. (2012). *Uppföljning, utvärdering och utveckling i förskolan: pedagogisk dokumentation*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2016a). *Barn och grupper i förskolan 15 oktober 2016: Tabell 2 B Inskrivna barn 2007–2016. Andel av alla barn i befolkningen*. Hämtad 25 april 2017, från Skolverket, <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskola/barn-och-grupper/barn-och-grupper-i-forskolan-15-oktober-2015-1.248719>

Skolverket. (2016b). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2016*. Stockholm: Fritzes.

Smeets, D. J. H., & Bus, A. G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(1), 36-55. doi:10.1016/j.jecp.2011.12.003.

Svensson, P., & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G, Ahrne & P, Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-31). Stockholm: Liber.

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

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Tal, C., & Segal-Drori, O. (2015). Student Teachers' Implementation and Understanding of Repeated Picture-Book Reading in Preschools. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1). Från <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2496&context=ajte>

The International Literacy Association. (2009). New Literacies and 21st-Century Technologies: A Position Statement of The International Reading Association. Hämtad 3 april 2017, från International Literacy Association, <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/new-literacies-21st-century-position-statement.pdf?sfvrsn=6>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. (K, Öberg Lindsten, övers.). Göteborg: Bokförlaget Daidalos. (Originalarbete publicerat 1934)

Vygotskij, L. S. (1929). II. The Problem of the Cultural Development of the Child. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, 36(3), 415-434. doi:10.1080/08856559.1929.10532201.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard: Harvard University Press.

Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role Of Tutoring in Problem Solvning. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.

Åsberg, R. (2000). *Ontologi, epistemologi och metodologi: En kritisk genomgång av vissa grundläggande vetenskapsteoretiska begrepp och ansatser*. (IPD-rapport, nr 2000:13) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

## Bilagor

Nedan följer de två samtyckes- och informationsblanketterna som skickats ut till pedagoger och vårdnadshavare.

### Bilaga 1: Samtyckes- och informationsblankett pedagoger

Hej,

Mitt namn är Helin och jag studerar på förskolläraryrket, Högskolan i Halmstad. Just nu skriver jag mitt examensarbete, där jag ska genomföra en studie som handlar om högläsning ur elektroniska böcker. Jag vill därför dokumentera er och barnen med videokamera och fältanteckningar i aktiviteter knutna till högläsning ur elektroniska böcker. Ni kommer inte att dokumenteras eller analyseras utifrån personliga aspekter utan endast aktiviteter med högläsning ur elektroniska böcker är av intresse. Medverkan i studien är frivillig och om man valt att vara med och ångrar sig får man avbryta sitt deltagande.

I min forskning följer jag strikt vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket i huvudsak uttrycks som individskyddskrav inom fyra områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet uppfylls genom den information jag ger i detta brev, samtyckeskravet innebär de som deltar i studien ger sitt skriftliga samtycke. Konfidentialitetskravet innebär att jag som forskare kommer att behandla de uppgifter om de som deltar i studien på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera dessa individer. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som insamlats om deltagarna i studien endast kommer användas för forskningsändamål.

**TACK FÖR DIN MEDVERKAN!**

**VILL DU VETA MER, KONTAKTA**

**Student, Helin Yorgun**  
[REDACTED]

**Ansvarig lärare vid Högskolan i Halmstad, Anniqa Lagergren**  
[REDACTED]

✂-----

Jag heter:

---

Jag samtycker till att delta i studien [ ]

Jag samtycker **inte** till att delta i studien [ ]



## Bilaga 2: Samtyckes- och informationsblankett vårdnadshavare

Hej,

Mitt namn är Helin och jag studerar på förskolläraryrket, Högskolan i Halmstad. Just nu skriver jag mitt examensarbete, där jag ska genomföra en studie som handlar om högläsning ur elektroniska böcker. Jag vill därför dokumentera ert barn med videokamera och fältanteckningar i aktiviteter knutna till högläsning ur elektroniska böcker. Barnen kommer inte att dokumenteras eller analyseras utifrån personliga eller familjeaspekter, endast barnens aktiviteter med högläsning ur elektroniska böcker är av intresse. Under några dagar kommer jag att besöka er förskola i samråd med arbetande personal. Medverkan i studien är frivillig och om man valt att vara med och ångrar sig får man avbryta sitt deltagande.

I min forskning följer jag strikt vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket i huvudsak uttrycks som individskyddskrav inom fyra områden. Dessa områden är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet uppfylls genom den information jag ger i detta brev, samtyckeskravet innebär att målsman till de barn som deltar i denna studie ger sitt skriftliga samtycke. Dessutom kommer jag vara lyhörda för barnens reaktioner vilket innebär att jag kommer sluta filma om ett barn visar tecken på obehag eller på annat vis inte verkar vilja vara med i studien. Konfidentialitetskravet innebär att jag som forskare kommer att behandla de uppgifter om de barn som deltar på ett sådant sätt att utomstående inte kan identifiera dessa barn. Nyttjandekravet innebär att de uppgifter som insamlats om barnen endast kommer användas för forskningsändamål.

**TACK FÖR DIN MEDVERKAN!**

**VILL DU VETA MER, KONTAKTA**

**Student, Helin Yorgun**

████████████████████

**Ansvarig lärare vid Högskolan i Halmstad, Anniqa Lagergren**

████████████████████

✂-----

Mitt barn heter:

---

Jag samtycker till att mitt barn deltar i studien [    ]

Jag samtycker **inte** till att mitt barn deltar i studien [    ]

---

*Målsmans namnteckning*

Helin Yorgun



Besöksadress: Kristian IV:s väg 3  
Postadress: Box 823, 301 18 Halmstad  
Telefon: 035-16 71 00  
E-mail: [registrator@hh.se](mailto:registrator@hh.se)  
[www.hh.se](http://www.hh.se)