

EXAMENSARBETE



Den röda tråden

- en studie av pedagogers arbete med högläsning och föräldrars högläsningssvanor i relation till projektet Läsa Tillsammans

Anna Axelsson och Veronica Hultman

Läsutveckling 15hp

Halmstad 2014-03-05

*"En barndom utan böcker,
det vore ingen barndom. Det
vore att vara utestängd från
det förtrollade landet, där
man kan hämta den
sällsammaste av all glädje"*

(Lindgren, 2007, s 48).

Förord

Vi vill inleda med att tacka de personer som gjort denna studie möjlig att genomföra. Tack till våra handledare Ingrid Nilsson och Viktor Aldrin som bidragit med konstruktiv kritik och vägledande ord. Tack till glädjespridarna, logoped Karolina Larsson och specialpedagog Erica Eklöf, som inspirerat, stöttat och försett oss med betydelsefull information. Tack till bibliotekarierna Ulrika och Tove som bland annat gjort oss oerhört nyfikna på hur ett russin låter. Stort tack till våra respondenter som tagit sig tid att på ett noggrant och givande sätt besvara våra frågor. Vi vill även tacka Niklas och Alexander som på hemmaplan stått ut med djupa suckar och periodvist klagande. Slutligen vill vi tacka Annika Elm Fristorp som var den som från början gav oss förfrågan om att skriva om projektet Läsa Tillsammans.

Högskolan i Halmstad den 3 januari 2014

Anna Axelsson

Veronica Hultman

Abstrakt

I dagens samhälle är det betydelsefullt att kunna läsa och skriva och läsutveckling är ett diskuterat ämne. Dock har undersökningar på senare tid uppmärksammat att svenska barns läsförståelse försämrats. Syftet med denna studie var att genom en kvalitativ undersökning skapa en förståelse för vilken syn pedagoger på förskolor i och utanför det kommunala projektet Läsa Tillsammans har på sitt arbete med högläsning och samtal kring böcker. Vidare avsågs att med stöd av kompletterande kvantitativa enkätfrågor kring högläsningssvanor i hemmen, skapa en uppfattning om hur ofta föräldrar samtalar med sina barn kring böckers innehåll och språk. Tillsammans kunde sedan resultatet av den kvalitativa och den kvantitativa undersökningen sättas i relation till tidigare forskning och användas för att diskutera barns läsutvecklingsmöjligheter. Vi har i denna studie utgått från en hermeneutisk ansats och ett induktivt angreppssätt. I litteraturgenomgången presenteras studiens centrala begrepp: läsförståelse, implementering, miljö, aktörer och styrning. Resultatet visar att det finns ett tydligt engagemang vad gäller högläsning hos de pedagoger som deltar i projektet Läsa Tillsammans. Dessa pedagoger arbetar utifrån de områden som forskningen beskriver som viktiga för läsutvecklingen. De pedagoger som inte deltar i projektet beskriver sitt arbete på ett likartat vis. Ungefär samma grundläggande delar behandlas, men arbetet är inte lika strukturerat och utvecklat. Studien visar även att det finns barn som aldrig får möjlighet att samtala kring böcker med sina föräldrar. Sammanfattningsvis kan sägas att projekt liknande Läsa Tillsammans kan bidra med stöd i det arbete med läsutveckling som genomförs på förskolor, samt att ett behov av stöd kring högläsningssaktiviteter kan finnas i förskolebarns hemmiljö. Därmed har slutsatsen att det finns relevans att fortsätta implementeringen av projektet Läsa Tillsammans eller liknande projekt på fler förskolor kunnat fastställas.

Nyckelord: *förskola, högläsning, läsutveckling, samtal, språkutveckling*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Problembakgrund.....	1
1.3 Syfte.....	2
1.4 Frågeställning	2
1.5 Projekt Läsa Tillsammans	2
1.6 Begreppsdefinition.....	3
1.7 Avgränsningar	3
2. Litteraturgenomgång	5
2.1 Läsförståelse	5
2.1.1 Forskning - läsförståelse	6
2.2 Implementering.....	7
2.2.1 Forskning - implementering.....	7
2.3 Miljö	8
2.3.1 Forskning - miljö.....	9
2.4 Aktörer.....	11
2.4.1 Forskning - aktörer.....	12
2.5 Styrning	12
2.5.1 Forskning - styrning	13
3. Metod	14
3.1 Vetenskapsteoretisk ansats	14
3.2 Angreppssätt	14
3.3 Undersökningsmetod	15
3.3.1 Perspektivval.....	15
3.4 Datainsamling	15
3.4.1 Utformning av intervju och enkät	16
3.4.2 Genomförande av intervjuer	16
3.4.3 Genomförande av enkätstudie.....	17
3.4.4 Etiska ställningstaganden.....	18
3.5 Urval	18
3.6 Operationalisering	19
3.7 Metoddiskussion.....	20
4. Resultat, analys och diskussion	24

4.1 Läsförståelse	24
4.2 Implementering	26
4.3 Miljö	28
4.4 Aktörer	33
4.5 Styrning i förskolan	38
5. Slutdiskussion	40
5.1 Slutsatser	40
5.2 Didaktiska implikationer	43
5.3 Förslag till fortsatt forskning	43
Källmaterial	45
Intervjuer	45
Referenslitteratur	45
Bilaga 1- Intervjuguide	49
Bilaga 2 - Enkätfrågor	50
Bilaga 3 - Samtyckesblankett Intervjuer	51
Bilaga 4 - Samtyckesblankett Enkät.....	52
Figurförteckning	
Figur 1. Samtal om bokens innehåll	35
Figur 2. Samtal om bokens språk	35
Figur 3. Läsning i hemmet 1	36
Figur 4. Läsning i hemmet 2	36

1. Inledning

I detta kapitel presenteras det i skrivande stund pågående projektet Läsna Tillsammans och området högläsning och läsförståelse som en del av barns läsutveckling. Utifrån problembakgrunden formuleras studiens syfte, vilket slutligen mynnar ut i en frågeställning. Läsaren får även en kort begreppsdefinition och en redogörelse för studiens avgränsningar.

1.1 Problembakgrund

Världen idag består till stor del av ett läsande och skrivande samhälle. Under en enda dag möter människan text och bilder vid ett flertal tillfällen, säkerligen fler än hon egentligen reflekterar över. För att på ett enkelt sätt klara av vardagen blir det alltså betydelsefullt att kunna läsa och framförallt att kunna skapa en förståelse för det lästa. Utan förståelse kan vi läsa hur långt och hur bra som helst utan att i något syfte kunna nyttja det som just lästs. Läsförståelse skapas i sin tur genom samtal kring det lästa, vilket kan utveckla bland annat ordkunskap och ordförståelse (Myrberg, 2003, s. 6). Undersökningar har på senare tid uppmärksammat en nedåtgående trend vad gäller barns läsförståelse i Sverige (OECD, 2001, s. 53; OECD, 2013, s. 5). Samtidigt har andelen högläsning i de svenska hemmen minskat (Läsrörelsen, 2013).

För att vända den nedåtgående trenden är det troligt att både barns föräldrar och pedagoger i förskolan är betydelsefulla personer (Edwards, 2008, s. 26, 29). Enligt Skolverket är det också så att förskolan ska vara ett komplement till hemmet (Skolverket, 2010, s. 13). Om det är så att föräldrar inte, eller endast i liten utsträckning läser för och samtalar om böcker med sina barn, finns en brist i barnets möjlighet till utveckling av läsförståelse. Det kan också vara så att denna möjlighet även, eller till viss del, saknas i förskolans verksamhet. Om så är fallet skulle det kunna finnas barn som varken får stöd hemifrån eller från sin förskola, vilket skulle kunna påverka dessa barns möjlighet till god läsförståelse. En svag läsförståelse kan sedan påverka barnets läs- och skrivutveckling och svårigheter med att läsa och skriva kan i sin tur påverka barnet genom hela livet då vi lever i ett läsande och skrivande samhälle.

Under våren 2013 tog en förskola i en svensk kommun kontakt med närliggande resurscentrum, Punkten¹, då de var bekymrade över hur lite föräldrarna till barnen på

1 Punkten är ett fingerat namn

förskolan läste för sina barn. Den nämnda förskolans rop på hjälp ledde till att specialpedagoger och logopedier på Punkten tillsammans med biblioteken på berörd ort startade upp ett projekt, Läsa Tillsammans², med målet att öka högläsningen i hemmen och att fortbilda pedagoger i förskolan. Detta ska i sin tur förhoppningsvis kunna bidra till en god språkutveckling och därmed god läsförmåga hos de barn som deltar i projektet.

1.3 Syfte

Syftet med denna studie är att genom en kvalitativ undersökning skapa förståelse för vilken syn pedagoger på förskolor i och utanför projektet Läsa Tillsammans har på sitt arbete med högläsning och samtal kring böcker. Vidare avses att med stöd av kompletterande kvantitativa enkätfrågor kartlägga högläsningssvanor i hemmen och skapa en uppfattning om hur ofta föräldrar samtalar med sina barn kring böckers innehåll och språk. Tillsammans ska sedan resultatet av den kvalitativa och den kvantitativa undersökningen sättas i relation till tidigare forskning och användas för att diskutera barns läsutvecklingsmöjligheter.

1.4 Frågeställning

Utifrån studiens syfte har följande frågor tagits fram:

- Hur arbetar förskolor, som deltar respektive inte deltar i högläsningssprojektet Läsa Tillsammans, med högläsning och samtal kring böcker?
- Hur ofta samtalar föräldrar med sina barn om böckers innehåll och språk?

1.5 Projekt Läsa Tillsammans

Projektet Läsa Tillsammans bygger på flera olika moment. Pedagoger på förskolorna som deltar i projektet träffas i en studiecirkel för att få information och inspiration från Punkten och ortens största bibliotek, Huvudbiblioteket.³ Pedagogerna får konkreta exempel på hur de kan arbeta med böcker, högläsning och samtal om det lästa. Pedagogerna får även praktiskt genomföra olika moment, dels under pågående träffar och dels på respektive förskola mellan träffarna. Föräldrarna till barnen på deltagande avdelningar har blivit inbjudna till föräldramöte för att få information om vikten av att läsa och att samtala om det lästa tillsammans med sina barn. Även på föräldramötena har Punkten och Huvudbiblioteket eller

2 Läsa Tillsammans är ett fingerat namn

3 Huvudbiblioteket är ett fingerat namn

annat närliggande bibliotek stått för informationen. Medverkande bibliotekarie har valt ut lämpliga böcker som sedan med inlevelse presenterats för föräldrarna, antingen genom en kort beskrivning eller genom ett uppläst stycke. På varje förskola har ett minibibliotek skapats av de presenterade böckerna och ytterligare utökats med andra böcker, så att föräldrar och barn kan låna vid lämning eller hämtning. Föräldrar som deltar i Läsa Tillsammans har i samband med starten av projektet fått fylla i en enkät kring sina högläsningssvanor. Anledningen till detta är att en jämförelse sedan ska kunna göras mellan hur högläsningssvanorna såg ut innan respektive ser ut efter projektet. Denna enkät är till största del utformad av Punkten och Huvudbiblioteket, men även vi har deltagit i arbetet med att färdigställa frågorna. I denna studie kommer utvalda delar av enkäten att bearbetas och sättas i relation till studiens mer omfattande undersökning kring hur pedagoger på förskolor i den aktuella kommunen arbetar med högläsning och böcker.

1.6 Begreppsdefinition

I följande text behandlas de ovan nämnda begreppen "bokens innehåll" och "bokens språk". Med bokens innehåll menas i denna studie de händelser, situationer och karaktärer som skildras i boken. Med bokens språk menas istället medvetenhet kring exempelvis bokstäver, ord, meningar och texters uppbyggnad.

1.7 Avgränsningar

Då böcker och läsning kommer på tal ligger det också nära till hands att ta upp begreppet "literacy". Literacy är ett svårdefinierat begrepp, men enligt Fast (2010, s. 38-39) är läsning, skrivning, verbalt tal, språkkunskap och tolkning av bilder och symboler komponenter i det vida begreppet. Jönsson (2010, s. 93-94) tillägger att literacy också är något socialt, ett utbyte av erfarenheter. Liberg (2010, s. 18) nämner talspråk och skriftspråk som beroende av varandra och menar att det ena fungerar som stöd för det andras utveckling. Vi är medvetna om att det finns betydelsefulla kopplingar mellan läsutveckling och skrivutveckling, men väljer att avgränsa denna studie till att endast gälla läsningen och då främst högläsning, eftersom projektet Läsa Tillsammans är inriktat just mot högläsning. Viktigt att poängtera är att vi inte vill förringa värdet av att arbeta med skrivutveckling i förskolan. Det är i förskolan som grunden för det senare skrivandet läggs.

Förskolans verksamhet styrs av skollagen och läroplanen för förskolan och därför kan det anses relevant att förhålla sig till dessa styrdokument i studier som berör det arbete som genomförs i förskolan. I denna studie har vi dock valt att till stor del utesluta referenser från dessa dokument, eftersom de inte kan ses som vetenskapliga källor utan snarare som politiska normer. Vi är dock medvetna om dess innehåll och det är troligt att respondenterna till viss del utgått ifrån ett läroplansperspektiv då de blivit intervjuade.

2. Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången redogörs för studiens centrala begrepp: läsförståelse, implementering, miljö, aktörer och styrning. Varje begrepp presenteras i sitt specifika avsnitt varav varje avslutas med tidigare forskning. En beskrivning ges av hur begreppen står i relation till varandra kopplat till de bredare begreppen läsning och högläsning.

Under den genomgång, det vill säga inläsning av litteratur, som denna studie inleddes med upptäcktes ett tydligt mönster av återkommande områden relaterade till högläsning och läsutveckling. Dessa områden beskriver alla viktiga faktorer i uppbyggandet av ett barns språkliga förmåga. Därför togs studiens centrala begrepp fram utifrån dessa områden och därför är följande litteratur kring begreppen relevant att behandla utifrån studiens syfte. Vad gäller begreppet styrning står det inte i direkt relation till högläsning och böcker, utan rör allmänt den verksamhet som bedrivs i förskolan. Detta begrepp belyses för att problematisera åsikten om högläsning som positivt för barns läsutveckling.

2.1 Läsförståelse

För att kunna svara på frågor om läsning och högläsning är det avgörande med kunskap om vad det egentligen innebär att kunna läsa. Enligt Lundberg (2010, s. 9-10) skulle läsning utan förståelse inte röra sig om läsning utan snarare om ett slags avkodning. Läsning innebär istället att du dels kan omvandla det skrivna till verbala eller icke-verbala ord och dels följa med i det som uttrycks och skapa en förståelse för ordens innebörd och den historia de berättar. Förståelsen för ordens innebörd är i sig avgörande för läsförståelsen (Anmarkrud, 2008, s. 200; Lundberg & Herrlin, 2005, s. 55) och för att få ordkunskap är ett möte med nya ord avgörande. Läsning och högläsning blir väsentligt för möjligheten att utöka ordförrådet då en så stor del som 80% av de ord vi lär oss inte förekommer i vårt vardagliga språk (Stanovich, 1986; ref. i Reichenberg, 2008, s. 37).

Rosén, Längsjö, Nilsson och Gustafsson (2008, s. 32) ger i sin tur en förklaring till hur läsförståelse kan gestaltas. Det handlar bland annat om att kunna dra enkla slutsatser och att tolka och integrera tankar, idéer och information. Bråten och Strømsø (2008, s. 145) nämner i sin tur betydelsen av att kunna förstå och kritiskt granska olika texter, men också att kunna sätta dessa i relation till varandra för att utveckla sin förståelse kring olika områden. För att

skapa optimala förutsättningar för läsutveckling måste arbete med läsförståelse påbörjas redan i förskolan (Liberg, 2007, s. 27).

2.1.1 Forskning - läsförståelse

I forskningsrapporten *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter* (Myrberg, 2003) beskrivs ett konsensusprojekt med syftet att skapa en enad bild kring hur konstruktiv läs- och skrivpedagogik bör se ut. 22 av 24 deltagande forskare har kommit fram till ett slutligt konsensusuttalande kring barns läs- och skrivutveckling. Enligt Myrberg (2003, s. 6) handlar läsning om en samverkan mellan avkodning och läsförståelse. För framgångsrik läsutveckling behöver barn få möjlighet att träna båda dessa delar. I rapporten belyses också betydelsen av ett stort ordförråd och en utvecklad ordkunskap för att kunna skapa läsförståelse. Myrberg (2003, s. 22, 38) menar även att om läsförståelseförmågan saknas ligger individens problem inte i fonologin utan i dess slutledningsförmåga, det vill säga i konsten att skapa inferenser. Läsförståelse handlar även om att som läsare, eller lyssnare, kunna bedöma när texten förstås eller inte förstås. Eftersom rapporten främst behandlar skolans kontext och inte förskolans, kan dess relevans för denna studie ifrågasättas, men då arbetet med läsutveckling bör påbörjas redan innan barnen börjar i skolan kan rapporten ändå anses utgöra ett bidrag till denna studie.

Stanovich (1986) har genomfört en studie, *Matthew effects in reading: Some consequences of individual difference in the acquisition of literacy*, med syftet att genom en forskningsöversikt ge en samlad bild av hur utveckling av individuella skillnader i läsförmåga kan se ut och vad den kan påverkas av. Enligt studien (Stanovich, 1986, s. 380-381) är det så att den som har lätt för att läsa kommer att utveckla sitt språk och förbättra sin läsning medan den som har svårt med läsningen kommer att undvika böcker och texter och därmed hämmas i sin läsförmåga. Stanovich (1986, s. 364) hävdar att för lite erfarenhet och övning i kombination med bristfällig avkodningsförmåga och för svåra texter genererar negativa läsoplevelser som i sin tur bidrar till ett undvikande av situationer och aktiviteter som innebär möte med text. Denna effekt, även kallad Matteuseffekten, kan således beskrivas som en spiralrörelse, antingen nedåtgående eller uppåtgående, vilket beror av de grundförutsättningar som barnet ges.

2.2 Implementering

Under den litteraturgenomgång som gjorts inför denna studie har det framgått att samtal är en väsentlig del i implementeringen av ett arbetssätt i förskolan som bidrar till möjligheten att utveckla läsförståelse och därmed förmågan att läsa. Därför är det också relevant att låta samtal utgöra en del av denna undersöknings fokusområden. Det abstrakta begreppet implementering handlar alltså här om att införa samtal kring böcker som en del i arbetet med barns läsutveckling i förskolan.

Taube (2007a, s. 23) betonar att när vuxna tillsammans med barn samtalar om vad de läser ger detta mer än om den vuxne endast läser från sida till sida utan uppehåll för kommunikation och reflektion. Högläsning med kompletterande samtal bidrar till möte med nya ord och med bokstäver, förståelse för berättelsens och språkets struktur och dessutom till att barnet får möjlighet att uppmärksamma den glädje som boken kan ge. Liberg (2007, s. 29) går till och med så långt som att säga att samtal kring det lästa sannolikt är den mest betydelsefulla grunden till att utveckla läsning. Samtal ger möjlighet till förståelse kring det lästa och även till att koppla text till självupplevda situationer och händelser. Enligt Frost (2002, s. 47) skapar detta samspel mellan den vuxna och barnet en modell som hjälper barnet att förstå hur han eller hon kan ta sig an en text för att kunna förstå den. Redan innan läsningen börjar kan bokens framsida bearbetas genom att barnen tillåts ställa hypoteser kring vad boken kommer att handla om. Genom att samtala kring bokens framsida och plocka fram barnens idéer, kan förväntningar uppstå och nyfikenhet väckas (Westlund, 2012, s. 141). Doverborg och Pramling Samuelsson (2012, s. 18) betonar, vad gäller samtal, att om en pedagog vill få en uppfattning av ett barns läsförståelse måste han eller hon se till att barnet hamnar i en kontext där det måste reflektera och uttrycka sig. Chambers (2011, s. 180) konkretiserar hur detta kan gå till, genom att presentera cirkulära frågor som exempelvis kan inledas med "berätta för mig" eller "jag undrar".

2.2.1 Forskning - implementering

Myrberg (2003, s. 39-40) påpekar i konsensusrapporten att högläsning ger möjlighet att förstå hur tal och skrift hänger samman, vilket är avgörande för läsutvecklingen. Högläsningen kan ge både syntaktisk och fonologisk medvetenhet, ett större ordförråd, kunskap om skriftspråkets struktur och om olika sätt att bygga upp en text. Vad gäller skriftspråkets struktur nämns speciellt förståelsen för att detta kan delas in i satser, ord och ordsegment. För att högläsningen ska kunna ge barnet möjlighet att utvecklas inom de nämnda områdena är

samtal kring det lästa dock en förutsättning. Gemensamma samtal och bearbetning av frågor möjliggör till en utökad läsförståelse.

Det engelska ordet *inference* kan översättas till svenskans *slutledning* eller *slutsats*. Att kunna göra inferenser innebär alltså att kunna dra slutsatser, att i detta sammanhang koppla samman delar av en text med sina egna erfarenheter för att skapa en djupare förståelse för textens innehåll och innebörd. Myrberg (2003, s. 38) belyser i konsensusrapporten ett sådant metakognitivt tänkande och menar att det är betydelsefullt att utveckla detta för att kunna skapa förståelse för vad som är relevant i en text och för att kunna konstatera om det som lästs har förståtts eller inte. Det metakognitiva tänkandet är också en förutsättning för att kunna skapa inre bilder och dra slutsatser utifrån det lästa.

Att kunna skapa inferenser, menar även van Kleeck (2008, s. 627, 628), är avgörande för att utveckla läsförståelse, vilket beskrivs i artikeln *Providing preschool foundation for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions* med syftet att genom en litteraturgenomgång presentera forskningsbaserade idéer om hur samtal kring böcker kan genomföras för att bidra till att skapa slutledningsförmåga. Att möjliggöra för övning i att skapa inferenser kan handla om att som vuxen under högläsningssituationen be barnen att fundera över vad bokens karaktärer har för känslor i olika situationer eller att förutsäga vad som kommer att hända härnäst. Då det kan vara svårt för den vuxna att på en och samma gång hålla en barngrupp fokuserad och hitta på inferens-avstrande frågor kan det vara positivt att redan i förväg ha analyserat texten och formulerat färdiga frågor. Efter mycket träning är det dock inte säkert att detta längre behövs (van Kleeck, 2008, s. 629). I sin artikel påpekar van Kleeck (2008, s. 635-636) dock även att direkta, kontextualiserade frågor måste ställas för att förbereda barnen för kommande dekontextualiserade samtal.

2.3 Miljö

I förskolans verksamhet kan miljön ses som en tredje pedagog, vilket innebär att miljön har betydelse för barnets utveckling och lärande. Detta gäller inte minst i relation till läsutveckling.

Ekström (2004, s. 38), som får medhåll av Chambers (2011, s. 27), betonar betydelsen av en miljö som känns trygg och där möjligheten att avskärma sig från eventuella störande moment

finns. Platsen eller rummet bör vara gjort för läsning och inte innehålla för mycket andra saker som kan störa barnens koncentration. Både barnen och den vuxna måste kunna sitta på ett bekvämt sätt. Chambers (2011, s. 28) påpekar att detta sätt att konstruera läsmiljön bidrar till att skapa ett värde kring böcker och läsning. Även Doverborg och Pramling Samuelsson (2012, s. 26) belyser betydelsen av att läsningen sker på en lugn plats utan andra aktiviteter för att inte hindra barnens koncentrationsförmåga. Chambers (2011, s. 64) menar vidare att om ett barn ska kunna lära sig att läsa måste någon läsa högt för detta barn och poängterar vidare att detta bör ske varje dag genom hela skoltiden.

Westlund (2012, s. 108), framhåller att de böcker som finns tillgängliga bör vara av varierande slag och svårighetsgrad. Variationen ger barnen en bredare kunskap kring böckers innehåll och språk och om variation saknas kan svårigheter i läsutvecklingen uppstå. Dock betonar Frost (2002, s. 48) det positiva i att upprepa läsningen av en bok flera gånger. Barnen får då tid att lära sig förstå det språk som används i texten och dessutom finns hos barn en naturlig lust att höra samma berättelse många gånger. Vad gäller böckernas tillgänglighet, är denna betydelsefull som inspiration åt barnen. Om framsidan är synlig kan läsaren lockas på ett annat sätt än om den inte syns, men all "skyltning" är betydelsefull (Chambers, 2011, s. 29).

Vad gäller innehållet, språket och orden i böckerna bör dessa delar vara tillräckligt avancerade för att utmana barnen (Westlund, 2012, s. 108). Reichenberg (2008, s.36-37) menar att barnen genom böckerna måste få möta nya och svåra ord, men att detta ska ske i rimlig grad för att inte fullständigt hindra läsförståelse och på så vis också glädjen i att läsa, eller i detta fall glädjen i att få böcker lästa för sig. Reichenberg menar vidare att det är bra om det finns förklaringar till de svåra orden invävda i texten. Dock skriver Lundberg och Herrlin (2005, s. 15) att texten inte får ge allt för tydligt beskrivningar eftersom detta skulle innebära att läsaren inte skulle behöva tolka texten alls.

2.3.1 Forskning - miljö

Enligt Myrbergs (2003, s. 6, 8, 41) konsensusrapport har den fysiska miljö som barnet befinner sig i betydelse för läsutvecklingen. Att de miljömässiga förhållandena är goda kan väga upp sämre biologiska förutsättningar för lärande. Även det omvända förhållandet är möjligt. Förskolan måste se till att det alltid finns tillgång till barnböcker och att det samtidigt finns platser att sitta på som naturligt inbjuder till läsning. Myrberg (2003, s. 8-9) menar vidare att det är viktigt att barn får möta både en variation av texter, det vill säga texter av

olika slag, och texter som ligger över den nivå i svårighet som barnet redan är bekant med och klarar av att förstå. Det är inte heller endast texten generellt som behöver utmana utan även de enskilda orden behöver ligga på mer avancerad nivå än vad barnen är vana vid. van Kleeck (2008, s. 634) skriver i kontrast till detta i sin artikel att svåra ord som exempelvis "huvudperson" ska bytas ut mot enklare så som "flickan" då samtal om böcker sker med barn i förskolan.

Vad gäller miljön nämner Myrberg (2003, s. 8, 38) i konsensusrapporten även bibliotek och dess betydelse för den pedagogiska verksamheten. Barn behöver få besöka och därmed uppleva vad begreppet bibliotek står för och dessutom finns ett behov av att pedagogerna får stöd och hjälp från biblioteket för att kunna göra ett aktivt och kvalificerat val av böcker till förskolan.

I Fletchers och Jean-Francois (1998, s. 57-58, 60-61) studie *Spontaneous Responses during Repeated Reading in Young Children from 'At Risk' Backgrounds* undersöks hur barn i två- till treårsåldern reagerar vid upprepad läsning. I detta fall har samma text lästs sex gånger för deltagande barn. I kontrast till en av de uppfattningar som nämnts om vikten av variation visade Fletchers och Jean-Francois studie att genom att läsa samma bok om och om igen ökar barns spontana initiativ till samtal. Studiens relevans för vår undersökning kan problematiseras då studien är genomförd i USA och denna studie behandlar svenska förhållanden. Vi ser ändå betydelsen av att presentera denna forskning då den belyser aspekter av barns läsutveckling.

Simonsson (2004) har genomfört en etnografisk studie, *Bilderboken i förskolan - en utgångspunkt för samspel*, med syftet att studera hur bilderboken kan användas som källa till interaktion. I sin avhandling beskriver Simonsson (2004, s. 90-93) hur förskolemiljön ofta är inrutad i dagliga mönster och återkommande aktiviteter. Till dessa hör exempelvis hämtning och lämning, matsituationer, hygienskötsel, barnens vila och personalens raster. Dessa rutinsituationer kan å ena sidan ses som ett positivt inslag i den pedagogiska miljön då de erbjuder barnen en trygghet och möjlighet att känna igen sig i en situation. Å andra sidan inkräktar rutinerna på den tid pedagogerna har att genomföra aktiviteter som kan bli utöver det vanliga. Detta blir ett problem då tid för samarbete pedagog och barn emellan är en förutsättning för att barnet ska kunna få en djupare förståelse för texter som behandlas, vilket

framkommer i artikeln *Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige - en översikt* (Aamotsbakken & Askeland, 2010; ref. i Reichenberg, 2012, s. 10).

2.4 Aktörer

I förskolan är pedagogerna de som har ansvar för barns språkutveckling och möjligheten till en positiv läsutveckling. Därför blir uppfattningar kring pedagogers arbete med läsutvecklingsfaktorer som böcker och högläsning och kring hur detta arbete kan konkretiseras viktiga att belysa. Likaså är föräldrar betydelsefulla personer för sina barns lärande och kan därför, liksom pedagogerna ses som aktörer i skapandet av barns läsutveckling.

Arbetet med barns språkutveckling och läsförståelse måste påbörjas redan då barnet går i förskolan. Där läggs grunden för barnets läsutveckling (Liberg, 2007, s. 27). Specifika skillnader i barns läsutveckling går att upptäcka redan då barnen är i fyraårsåldern och de svårigheter som då finns har en tendens att följa barnen upp i åldrarna (Whitehurst & Lonigan, 2002, s. 16).

Genom att vara engagerad och involverande kan den vuxna ge barnet ett lustfyllt möte med boken och dess innehåll och språk. Att med ett lekfullt förhållnings- och arbetssätt närma sig boken utvecklar meningsfullhet och stimulerar barnens vilja att ge sig in i bokens och textens värld (Sterner & Lundberg, 2010, s. 24). Liberg (2007, s. 28) påpekar att vuxna är förebilder för barn. Det vuxna gör vill barn också göra. Detta innebär, att då en vuxen läser kommer barn i den vuxnas närhet att bli nyfikna och intresserade av texten och av processen att läsa. När ett barn sedan delar den vuxnas fokus, vilket sker om den vuxna uppmärksammar barnets intresse, kommer en gemensam värld att öppnas (Körling, 2012, s. 8-9).

Med förskolan som ett komplement till hemmet vad gäller barns utveckling är det av vikt utifrån denna studies syfte att presentera uppgifter om föräldrars betydelse för sitt barns läsutveckling. Bus (2002, s. 186) studier har visat att den läsmiljö som hemmet erbjuder påverkar barnets läsutveckling. Om föräldrar kontinuerligt läser högt för sina barn bidrar det till en språklig tillväxt och en bättre förutsättning för barnet att lära sig läsa. Den sociala kontakten med en annan människa är viktig för att barnet ska kunna utveckla sitt språk och den emotionella trygghet som barnet kan känna i sällskap av sina föräldrar är speciellt avgörande för barnets utveckling (Sterner & Lundberg, 2010, s. 8-9). Det är dock en svår

uppgift att läsa högt för barn. Föräldrar måste kunna använda sin röst och sitt språk på ett sätt som bidrar till att barnen förstår innehållet. Det är exempelvis viktigt att inte läsa för snabbt och att kunna knyta an till barnens funderingar och tidigare upplevelser utan att tappa den röda tråden (Lundberg, 2010, s. 33; Sterner & Lundberg, 2010, s. 18). Ett samarbete och utbyte av kunskaper mellan föräldrar och pedagoger kring hur högläsning kan gå till kan bidra med stöd i barnets utveckling till en läsande individ (Taube, 2007b, s. 116).

2.4.1 Forskning - aktörer

För bästa möjliga läs- och skrivutveckling måste läraren vara aktiv och arbeta strukturerat. Det måste finnas mål och syfte med det läraren gör och han eller hon måste kunna motivera varför ett visst arbetssätt väljs (Myrberg, 2003, s. 7, 9). Viktigt är också att arbetet fortlöper över en lång period och att stöd ges redan tidigt åt de barn som riskerar att få svårt med läs- och skrivutvecklingen. Förskolan behöver utbildade pedagoger som kan se var detta stöd behöver sättas in och som inte väntar an en förhoppningsvis kommande mognad hos barnet (Myrberg, 2003, s. 7-9, 11). van Kleeck (2008, s. 628) påpekar i sin studie att skillnader i prestation vad gäller läsförståelse etableras redan innan barnen börjar skolan och därför går det inte att vänta till barnen efter några år i skolan upptäcker att de har svårt med sin läsförståelse.

I konsensusrapporten framhåller Myrberg (2003, s. 8) att högläsning i hemmen är betydelsefullt och nämner även samtal om bokens innehåll och språk och dess roll för barnets framtida läsutveckling. Myrberg menar vidare att föräldrarnas engagemang är viktigt oavsett hur väl de själva läser. Barn är redan från födseln sociala och kommunikativt aktiva individer och därför blir samspelet med föräldrarna viktigt.

2.5 Styrning

Det faktum att det till viss del är pedagogerna som styr hur och vilka aktiviteter som ska genomföras i förskolans verksamhet gör följande avsnitt om styrning relevant att behandla då medverkan i projekt liknande Läs Tillsammans skulle kunna öka andelen vuxenstyrd förskoleverksamhet.

Sparrman (2010, s. 9-12) talar om begreppet kultur och hur detta är något som skapas genom samhället. Gemensamma idéer och normer uppstår och utifrån dessa styrs också människans sätt att agera, tänka och se på olika fenomen. Nya individer skapas utifrån den kultur de växer

upp i, vilken kan se olika ut beroende av var i världen individen föds. Att vi på detta sätt påverkas av den omgivande sociala världen är inte alltid enkelt att se, utan människan följer helt enkelt bara med i det som hon känner igen och är trygg i. Sparrman (2010, s. 24-28) beskriver sedan hur kultur delas in i god kultur och icke god kultur. Den icke goda kulturen bör barn enligt normen hållas undan ifrån och den som avgör vad som ska hållas undan är den vuxna. Sparrmans uppfattning är att de vuxnas agerande på detta sätt försummar det hon kallar för ett barns kultur, eller mer övergripande ett barns perspektiv. Med att anta ett barns perspektiv menas att som vuxen försöka förstå och ta till sig det sätt att se verkligheten på som barnet gör. Då det talas om barnperspektiv som ett sammansatt begrepp, menas att den vuxna istället agerar utifrån det som tros vara bra för barnet utan hänsyn till barnets uppfattning. Istället utgår den vuxna ifrån sina egna erfarenheter.

Fast (2010, s. 106) redogör, likt Sparrman (2010, s. 28-31), för begreppet populärkultur och skriver att detta fenomen länge ansetts som mindre värt i förhållande till den så kallade finkulturen. Dessa värden bestäms av den vuxna generationen, vilket blir ett problem då motsättningar i uppfattningen uppstår hos den yngre generationen. De vuxna har en tydlig bild av hur barns möte med kulturen bör se ut, men om denna bild ska tillgodoses kan det också bli så att barnens intressen åsidosätts. Fast (2010, s. 108) menar vidare, kopplat till läsning, att detta de vuxnas sätt att styra barnen kan medföra att den glädje och inspiration barnen känner i ett möte med texter minskar, vilket i sin tur försämrar möjligheten till lärande.

2.5.1 Forskning - styrning

I Tullgrens (2004) doktorsavhandling *Den välreglerade friheten - att konstruera det lekande barnet*, är syftet att genom analys av videomaterial belysa hur styrning konkretiseras i förskolan. Tullgren (2004, s. 117-123) beskriver hur fenomenet styrning tar sig uttryck i förskolan genom att barn styrs i en förutbestämd riktning av de vuxna som befinner sig i dess närhet. "Osynliga" regler och handlingar leder barnen in på en väg som ses som "den rätta" i det samhälle där barnen ska växa och leva. Extra stöd ges för att barnen ska kunna utveckla de egenskaper och kompetenser som anses viktiga. Tullgren påpekar vidare att styrning av detta slag inte enbart bidrar till en konstruktion av barnet utan också till att skapa framtiden. Med detta menar Tullgren att eftersom den vuxne redan har en föreställning av framtiden och formar barnen utefter denna föreställning konstrueras också framtiden parallellt med styrningen av barnet. Barnen får då bara tillgång till den barndom som gör att de kan passas in i den mall för framtiden som redan är uttänkt.

3. Metod

I följande kapitel presenteras studiens vetenskapliga ansats och angreppssätt. Vidare beskrivs studiens undersökningsmetod, datainsamling med etiska ställningstaganden och urval. Slutligen får läsaren en redogörelse gällande operationalisering samt en diskussion kring den valda metoden.

3.1 Vetenskapsteoretisk ansats

Olika forskningsundersökningar och vetenskapliga arbeten utgår ifrån skilda sätt att se på världen. Dessa olika synsätt påverkar hur forskaren förhåller sig till sitt resultat och hur analysen utformas. Inom det hermeneutiska perspektivet är individens förförståelse central och går inte att bortse ifrån. Tidigare erfarenheter påverkar hur vi tolkar och förstår ett fenomen. Viktiga begrepp är också delförståelse och helhetsförståelse. Dessa begrepp står i relation till varandra på så vis att det ena förutsätter det andra. Avgörande för att skapa denna förståelse är språket. Genom samtal kan en individ få insyn i en annan individs sätt att tänka och genom denna nya erfarenhet kan personens egen förståelse antingen förändras eller bekräftas (Birkler, 2008, s. 100-108).

Genom denna studie har främst en mer specificerad förståelse för förskolepedagogers arbete med böcker och högläsning skapats. Som ett komplement till detta och som en del i att förstå helheten har en del av en kvantitativ enkätstudie använts för att ta reda på hur ofta föräldrar samtalar om böcker med sina barn. I denna studie har en hermeneutisk ansats tillämpats. Vi har subjektivt gått in i forskningen, främst använt oss av dialog som källa till kunskap och delar och helhet har satts i relation till varandra.

3.2 Angreppssätt

Inom forskning finns olika bevisföringsformer. Deduktion, där tidigare teorier är utgångspunkt för ny forskning, induktion, där empirin är mest betydelsefull och abduktion, som kan ses som ett mellanting mellan de två föregående. Inom det induktiva angreppssättet är empirin den viktigaste utgångspunkten och med hjälp av den kan forskaren sedan dra sina slutsatser. Genom fältstudier och experiment kan helt nya fenomen upptäckas, vilket gör den induktiva bevisföringen mer genomslagskraftig än den deduktiva. Nackdelen är dock att erfarenheter aldrig kan bidra med hela sanningen. Hundra observationer eller experiment kan ge samma resultat, men då det hundraförsta görs kan de tidigare resultaten motbevisas

(Birkler, 2008, s. 69-74). I denna studie är det insamlade empiriska materialet den huvudsakliga utgångspunkten. Vi anser därför att ett induktivt angreppssätt är förenligt med denna studie. Den induktiva bevisföringsformen går också i linje med den hermeneutiska ansatsen som inbegriper förförståelse och tolkning av fenomen.

3.3 Undersökningsmetod

Vid en kvantitativ undersökning används siffror för att beskriva ett forskningsresultat. Denna metod är lämplig när forskare vill göra en generalisering utifrån en urvalsgrupp, det vill säga en förenkling eller en förkortning av det studerade fenomenet. En kvalitativ undersökning är i sin tur en användbar metod när forskarna inte anser att det är viktigt att kunna förenkla eller förkorta utan istället vill få en ingående beskrivning av det undersökta området (Eliasson, 2011, s. 21). Patel och Davidson (2011, s. 82) påpekar att den kvalitativa intervjun är optimal då forskaren vill få en förståelse för respondentens egna uppfattningar av forskningsområdet. Vidare menar Patel och Davidson att den kvalitativa intervjun är förknippad med ett induktivt angreppssätt.

I denna studie har främst en kvalitativ metod använts då pedagoger i och utanför projektet Läsa Tillsammans intervjuats. Anledningen till valet av metod var avsikten att skapa en fördjupad förståelse för hur pedagogerna i de utvalda förskolorna arbetar. Som komplement till intervjuerna har enkäter som kvantitativt kan besvara hur vanligt eller ovanligt det är att föräldrar samtalar med sina barn om böckers innehåll och språk använts.

3.3.1 Perspektivval

Som nämnts var syftet med denna studie dels att belysa hur pedagoger i förskolan arbetar med böcker och högläsning och dels att ta reda på hur ofta föräldrar för boksamtal med sina barn. Då vi anser att pedagogerna själva är de som har den största insynen i det pedagogiska arbetet var det ett självklart val att välja dem som respondenter vid undersökningens intervjuer. Vad gäller den kvantitativa enkäten var valet av respondenter redan gjort utav resurscentret Punkten och Huvudbiblioteket, men vi anser att det faller sig naturligt att fråga barnens föräldrar om de förhållanden som råder i deras eget hem. Vi är medvetna om att utfallet av empirin hade kunnat se ut på annat sätt om exempelvis barnen valts som respondenter.

3.4 Datainsamling

Nedan följer en beskrivning av hur intervjuguiden till den kvalitativa forskningsintervjun och hur den kvantitativa enkätstudien utformats.

3.4.1 Utformning av intervju och enkät

Insamling av empiri genom intervju eller enkätundersökning kan ske under olika grader av strukturering och standardisering. Vid en hög grad av standardisering får alla respondenter precis samma frågor och dessa kommer i samma ordning vid alla intervjuer eller i alla enkäter. En hög grad av standardisering är betydelsefullt om forskaren vill få mätbara resultat som underlättar generalisering. Vid låg grad gäller det omvända förhållandet, vilket också innebär att resultaten blir svårare att sammanställa (Patel & Davidson, 2011, s. 75-76). Vid hög grad av strukturering samlas data in med hjälp av frågeformuleringar som är förutbestämda och riktade för att få så exakta och mätbara svar som möjligt. Det kan också vara så att respondenten endast har bestämda svarsalternativ att välja mellan. Detta medför att svaren blir ytliga och att det är svårt att följa upp intressanta svar. Då en undersökning istället är ostrukturerad är frågorna öppna och ger möjlighet till dialog mellan intervjuare och respondent eller en möjlighet för deltagaren att svara helt utifrån sin egen uppfattning. Det finns inga färdiga svarsalternativ och det är lätt för intervjuaren att ställa följdfrågor. Som en kombination av dessa två sätt att utforma undersökningsmetoden finns den semistrukturerade insamlingsmetoden. I denna metod är frågorna relativt styrda, men ger fortfarande möjlighet till öppna svar. Flera olika områden kan behandlas på ett djupare sätt än genom den strukturerade metoden, men inte lika ingående som då en ostrukturerad metod används (Eliasson, 2011, s. 25-27). Jacobsen (2006, s. 160-161) påpekar att en intervju med en lägre grad av strukturering är att föredra då forskaren vill ha möjlighet att få en djupare förståelse för respondentens upplevelse av ett fenomen, vilket är fallet vid en hermeneutisk ansats.

Vid denna studies kvalitativa intervju var standardiseringen hög samtidigt som varje intervju var semistrukturerad. Detta gjordes för att de begrepp som tagits fram vid operationaliseringen skulle beröras på ett tillräckligt utvecklande sätt. Vi ville ha möjlighet att ställa följdfrågor och på så vis få en tydligare bild att tolka. Standardiseringen var hög för att göra en jämförelse mellan respondenternas svar möjlig. Den del av den kvantitativa enkäten som används i denna studie hade hög standardisering och hög strukturering, vilket valts för att förenkla sammanställningen av svaren.

3.4.2 Genomförande av intervjuer

Till de kvalitativa forskningsintervjuerna valdes sex olika förskolor ut och från varje förskola deltog en respondent. Fem av respondenterna var utbildade förskollärare. Den sjätte respondenten hade arbetat som barnskötare under många år och den senaste tiden gått

förskolläraryrket på halvfart och hade ett halvår kvar till examen. Kontakt togs med alla respondenter via telefon i god tid innan intervjuerna för att tiderna skulle passa respondenterna och samtidigt ligga inom studiens tidsram. Alla intervjuer hölls på respondenternas arbetsplatser för att öka bekvämligheten och tryggheten för de intervjuade. Vi var noga med att sitta avskilt för att undvika eventuella störande moment och risken att bli hörda av andra, exempelvis respondentens kollegor. Själva intervjun gick till så att en av oss hade huvudansvar för att ställa frågorna och föra samtalet, medan den andra förde anteckningar. Den som inte ställde huvudfrågorna fick möjlighet att ställa följdfrågor om någonting var oklart. Den som förde anteckningar satt alltid vid sidan av för att respondenten inte skulle få känslan av ett förhör där hon var ensam mot två andra. Intervjuerna inleddes med att respondenten fick ge en kort beskrivning av sig själv i relation till sitt yrke. Därefter ställdes intervjuens huvudfrågor. Avslutningsvis fanns det utrymme för respondenten att ta upp ytterligare aspekter kring ämnet som tidigare inte berörts.⁵ Alla intervjuer utom en spelades in för att underlätta analysen, men på grund av ett tekniskt fel vid den första intervjun skrevs istället anteckningar ner direkt efter genomförandet av denna intervju. Respondenten gav oss även korta, skriftliga svar till frågorna för att hjälpa oss ytterligare. Intervjuerna transkriberades sedan så snabbt som möjligt för att undvika tolkningsfel.

3.4.3 Genomförande av enkätstudie⁶

Alla föräldrar som har barn på avdelningar som deltar i Läsa Tillsammans blev inbjudna till föräldramöte för att få information om projektet. En del föräldrar fick enkäten utdelad redan innan föräldramötena, medan några fick den under föräldramötet. En anledning till att några fick den under mötet var att vi och personal från Punkten skulle kunna hjälpa till att fylla i den om det fanns svårigheter med att förstå innehållet på grund av att föräldrarna hade ett annat modersmål än svenska. En del föräldrar svarade alltså på enkäten hemma och en del under mötena. De flesta enkäterna samlades in under föräldramötena, men en del lämnades in till förskolorna i efterhand. Därefter skickade förskolorna dessa till Punkten där vi kunde hämta dem. Några togs emot i samband med en intervju. Eftersom enkäterna inte delades ut av oss fanns ingen möjlighet att säkerställa det exakta antalet utdelade enkäter, men uppskattningsvis bör det ha varit omkring 200 stycken. En sammanställning av enkäten gjordes sedan utifrån de cirka 100 svar som kom in. Då syftet med enkäten var att få svar på om barn generellt sett

5 Se bilaga 1 - Intervjuguide

6 Se bilaga 2 - Enkätfrågor

samtalar med sina föräldrar om böcker var det inte betydelsefullt att få svar även från de förskolor som inte deltar i Läsa Tillsammans. Enkäten besvarades innan projektet kan ha påverkat barnens hemförhållande gällande högläsning och böcker.

3.4.4 Etiska ställningstaganden

Vid undersökningar ska de deltagande individerna informeras om forskningssyftet och också ges information om konfidentialitet, det vill säga att materialet från intervjuerna behandlas anonymt och att inga uppgifter som kan röja den enskildes identitet kommer att avslöjas. Det bör också framgå vem som kommer att ta del av det empiriska materialet. Respondenten ska informeras om att han eller hon har rätt att avbryta intervjun när som helst och samtycke ska ges till att intervjun spelas in och till att materialet får offentliggöras. För både respondentens och forskarens skull bör samtycket vara skriftligt (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 87-88). Eliasson (2011, s. 25) påpekar att respondenten bör ge sitt medgivande till att bli citerad.

Vid intervjuerna har till varje respondent överlämnats ett missiv⁷ med upplysningar om konfidentialitet, publikation, möjlighet att avbryta och om vilka som har tillgång till materialet. Vi har även frågat respondenten om vi får lov att använda citat i den skriftliga sammanställningen av studien. Ett skriftligt samtyckte till deltagande och inspelning av intervjun har sedan lämnats. Vad gäller information om forskningens syfte har vi valt att utelämna detta då vi ansåg att det skulle kunna påverka intervjusvaren, vilket Jacobson (2006, s. 165) styrker.

Även vid utlämnandet av enkäten har deltagarna fått ge sitt samtycke⁸ till att delta och till att delar av enkätresultaten kommer att publiceras skriftligt. De har även fått information om att alla uppgifter behandlas konfidentiellt och att deltagandet är frivilligt. Deltagarna, det vill säga föräldrarna, har haft möjlighet att lämna in enkäten till Punkten som bidrag till deras statistik, men samtidigt haft alternativet att välja bort deltagande i denna studie.

3.5 Urval

Vid forskningsundersökningar kan olika urval göras. Ett stratifierat urval kan vara av betydelse om forskaren är mån om att få representanter ur alla undergrupper. Det stratifierade urvalet kan visa samband mellan olika egenskaper. Ett urval kan också vara subjektivt, vilket

7 Se bilaga 3 - Samtyckesblankett Intervju

8 Se bilaga 4 - Samtyckesblankett Enkät

innebär att ett medvetet val av individer där forskaren är informerad om vilka kunskaper individerna har kring forskningsområdet görs (Eliasson, 2011, s. 44).

I föreliggande kvalitativa studie gjordes först ett urval, vilket kan sägas vara både stratifierat och subjektivt då kommunens förskolor delades in i två undergrupper. Den ena gruppen bestod av förskolor som deltar i projektet Läsa Tillsammans, medan den andra gruppen bestod av förskolor som inte deltar. Ur undergrupperna gjordes sedan ett strategiskt urval, då vi ville undvika respondenter som vi hade personlig relation till. Totalt valdes sex förskolor ut, tre ur varje undergrupp.

I den kvantitativa enkätstudien gjordes en så kallad totalundersökning, vilket innebär att hela populationen valdes ut för att genomföra undersökningen. Populationen består av alla föräldrar till barn på de avdelningar som deltar i Läsa Tillsammans. Studien innehåller dock en del externa och interna bortfall.

3.6 Operationalisering

När forskare lyfter viktiga begrepp, från tidigare teorier eller från bearbetad litteratur, som är relevanta för det kommande forskningsarbetet, exempelvis vid insamling av data och analys, kallas detta för att operationalisera (Eliasson, 2011, s. 12; Patel & Davidson, 2011, s. 54). Begreppen är endast relevanta om de kan användas i enlighet med forskningens syfte och om de kan användas i arbetet med att besvara den givna frågeställningen (Eliasson, 2011, s. 14). Det handlar alltså om att först göra en avgränsning och behandla varje begrepp för sig. Därefter kan tillvägagångssättet för empiriinsamling formas utifrån de valda begreppen (Arnell-Gustafsson & Wärneryd, 1993, s. 27).

Baserat på denna studies inledande bearbetningen av litteratur och utifrån studiens problemformulering valdes viktiga begrepp ut, vilka presenterats i ovan litteraturgenomgång. Premissen för att begreppen skulle behandlas var att de skulle finnas ett tydligt mönster av återkommande diskussioner kring dessa och dess betydelse för barns läsutveckling i det bearbetade materialet. Således låg ingen färdig teori till grund vid operationaliseringen av denna studies centrala begrepp. De valda begreppen, det vill säga *läsförståelse*, *implementering*, *miljö*, *aktörer* och *styrning* är betydelsefulla att belysa för att på ett bra sätt kunna besvara studiens frågeställning. Dessa begrepp var utgångspunkt då huvudfrågorna till den kvalitativa intervjun bestämdes. Vid transkriberingen kodades områden som berörde de

olika begreppen med skilda färger, för att underlätta och få en tydlig struktur i resultat, analys och diskussion. Dessa kapitel presenteras liksom litteraturgenomgången utifrån de givna begreppen. Likaså studeras två av begreppen, *implementering* och *aktörer* i den mindre kvantitativa studien.

3.7 Metoddiskussion

I denna studie har både en kvalitativ och en kvantitativ metod använts. Den kvalitativa metoden har gjort det möjligt att få en djupare förståelse kring det undersökta området. Negativt är dock att en kvalitativ metod alltid riskerar att ge upphov till många olika tolkningar av resultatet (Kvale & Brinkmann, 2010, s. 193), vilket gör att vi inte kan vara säkra på om vårt kvalitativa resultat kan ge en riktig bild av verkligheten. Vad gäller de kvalitativa intervjuerna är det också möjligt att vi som intervjuare påverkat respondenterna på ett sätt som sänker svarens tillförlitlighet (Jacobsen, 2006, s. 270). Möjligt är att respondenterna gett svar som de trott varit det rätta enligt oss eller att de haft andra incitament att svara på ett visst sätt. Den kvantitativa metoden kan anses lämplig då den ger en tydlig och mätbar bild av det undersökta området. Dock finns även mindre positiva effekter hos den kvantitativa metoden. Det är möjligt att frågorna i enkäten missuppfattats av respondenterna och att undersökningen därmed inte gett ett riktigt resultat (Patel & Davidson, 2011, s. 78). Begreppen "bokens innehåll" och "bokens språk" borde ha definierats på ett tydligt sätt så att deltagande föräldrar kunnat få en högre förståelse för vad de egentligen skulle svara på. Alla respondenter hade på så sätt utgått från samma definition, även om denna fortfarande varit möjlig att tolka. Då hade svaren också blivit mer tillförlitliga. Även vid enkätundersökningen kan respondenterna haft incitament att svara på ett visst sätt, exempelvis för att framstå som bra föräldrar. Resultaten kan även ha påverkats av att föräldrar gett snabba och ogenomtänkta svar. Generellt sett skulle våra resultat kunnat se annorlunda ut om vi gjort ett annat perspektivval, vilket påverkar studiens giltighet (Jacobsen, 2006, s. 259).

Vad gäller studiens enkätundersökning kan utformning och genomförande ifrågasättas. Det använda materialet har brister som påverkar resultatets validitet och reliabilitet. Tre av svarsalternativen till de två påståendena "Jag samtalar om bokens språk med mitt barn" och "Jag samtalar om bokens innehåll med mitt barn", det vill säga "Ofta", "Ibland" och "Sällan" kan tolkas olika och ger därmed ingen egentlig information. "Ofta" kan för en individ innebära samtal fem gånger i veckan medan det för en annan individ innebär samtal två gånger i veckan. Detta problem kunde ha löst genom att skapa tydligare intervaller likt "1

gång/vecka", "2 gånger/vecka" och så vidare, men då problemet inte uppmärksammades i samband med upprättandet av enkäten begränsas värdet av den information som enkätstudien kan ge. Med ovan beskrivna intervall skulle även en jämförelse kunnat göras med enkätens andra fråga, vilken behandlar antal lästillfällen i veckan. Det enkäten, som den nu ser ut, svarar på är hur andelen barn som aldrig får samtala kring böcker med sina föräldrar ser ut i jämförelse med de som får samtala. Trots problemet, kan samtidigt sägas att det som är det mest intressanta utifrån syftet att kunna diskutera barns läsutvecklingsmöjligheter är att klargöra om det finns barn som aldrig får samtala kring böcker i hemmet, vilket alltså ändå gör enkätundersökningen relevant för studien.

Studiens metod kan kritiseras utifrån den synvinkel att resultaten är svåra att generalisera på grund av det faktum att urvalsgrupperna är relativt små. Detta gäller framförallt den kvalitativa delen av undersökningen som hade kunnat vara dubbelt så stor om hänsyn endast skulle tas till hur många förskolor som totalt deltar i projektet Läsa Tillsammans. Undersökningen kan dock anses tillräckligt stor för att uttala sig om att det skulle kunna vara så att projektet Läsa Tillsammans har effekter på arbetet med högläsning och böcker i förskola och hem.

Genomförandet av studien hade kunnat förbättras inom flera olika områden. Dels hade en pilotintervju kunnat anordnas för att undvika det teknikfel som skedde under den första intervjun. Mot teknikfel går det dock aldrig att helt försäkra sig. Likaså hade ett pilotgenomförande av enkäten varit att föredra för att se hur frågorna uppfattades. Både validiteten och reliabiliteten kan ha påverkats negativt av att respondenterna inte förstått frågorna på ett riktigt sätt och därför gett osanna svar. Detta har vi dock försökt undvika, bland annat genom att låta modersmåls lärare närvara på de förskolor där behov fanns. För att undvika en del missuppfattningar hade det varit av betydelse att översätta enkäten till fler språk än svenska. Det borde även tydliggjorts för föräldrarna att det i specifika delar av enkäten endast fick förekomma ett valt svarsalternativ. Detta hade kunnat minska andelen interna bortfall, det vill säga de svar som inte varit möjliga att tolka. Enkätstudien har även en del externa bortfall, framförallt på en av förskolorna då tiden för detta föräldramöte var olämplig. Tyvärr var tiden för mötet inget vi kunde påverka. Dessa bortfall sänker studiens reliabilitet. Som tidigare nämnts är det exakta antalet utdelade enkäter oklart, men det handlar om ungefär 200 stycken. Tillsammans är det externa och det interna bortfallet cirka 100 enkäter, det vill säga omkring 50% av det totala antalet utdelade enkäter. Detta påverkar som

sagt svarens tillförlitlighet. Om bortfall kunnat undvikas hade ytterligare 100 enkäter kunnat utgöra studiens resultat, som då också hade kunnat se annorlunda ut. Ett möjligt utfall hade då kunnat vara att de 100 extra respondenterna svarat att de med någon frekvens för samtal kring böcker med sina barn. Detta skulle alltså sänka andelen barn som aldrig för samtal. Det som trots allt gör enkätundersökningen betydelsefull är det faktum att resultatet även utifrån ovan beskrivna utfall skulle visa att det fortfarande finns en relativt hög andel barn som aldrig samtalar kring bokens innehåll och språk med sina föräldrar.⁹ I åtanke bör också finnas att respondenterna hade kunnat svara tvärt om, att de aldrig samtalar med sina barn om lästa böcker. Då hade andelen barn som aldrig samtalar istället ökat.

Kritik kan riktas mot valet att göra de intervjuade respondenterna konfidentiella. Detta medför att det inte går att följa upp dessa avdelningars eventuellt kommande deltagande i Läsa Tillsammans och om detta i så fall skulle innebära förändringar i deras sätt att arbeta med högläsning och böcker.

Studien hade kunnat kompletteras med en intervju av de för projektet Läsa Tillsammans huvudansvariga från Punkten. Det är möjligt att de hade kunnat bidra med viktigt information angående projektet. Den information som presenterats angående projektet kommer istället från de studiecirkelträffar och föräldramöten som vi själva deltagit vid och från mindre formella möten med personal från Punkten.

Som känt valdes en hermeneutisk ansats för denna studie. Det är troligt att studiens resultat hade kunnat påverkas om en annan ansats valts, exempelvis en ansats där forskarens förförståelse åsidosätts. Om vår förförståelse kring studiens forskningsområde ställts åt sidan, är det möjligt att helt andra begrepp och områden hade kunnat belysas genom den empiriska insamlingen. Detta skulle kunna innebära både för- och nackdelar för undersökningen.

För att öka validiteten i denna studie har frågorna till den kvalitativa intervjun operationaliserats utifrån studiens litteraturgenomgång. Vad gäller enkätformuläret, som gjorts i samverkan mellan Punkten, Huvudbiblioteket och oss, gjordes en avgränsning för att få svar på de frågor som var relevanta utifrån denna studies frågeställning. Som tidigare nämnts valdes respondenterna ut utifrån deras möjlighet att ge så valida svar som möjligt.¹⁰

9 Se även avsnitt 4.4 Aktörer

10 Se även avsnitt 3.3.1 Perspektivval

Reliabiliteten i studien har höjts genom att intervjuerna spelats in. Vi har på så vis kunnat gå tillbaka för att kontrollera att rätt information verkligen skrivits ner. Reliabiliteten påverkas dock negativt av det tekniska fel som gjorde att en av intervjuerna inte spelades in. Varje respondent har dock fått läsa igenom sin del av resultatet och den tillhörande transkriberingen för att ytterligare öka undersökningens tillförlitlighet.

Valet att inte skicka ut intervjuguiden i förväg ökar reliabiliteten eftersom respondenterna då inte kunnat påverka sina svar genom förberedelse, exempelvis att läsa på kring det aktuella ämnet. Denna möjlighet fick dock en av respondenterna på grund av det tekniska fel som tidigare nämnts. Av de skriftliga svar som respondenten bidrog med fick vi dock ingen uppfattning av att respondenten förändrat något i sina svar. Ytterligare förhöjd tillförlitlighet kan ha erhållits genom att vi kunnat ställa följdfrågor, vilket kan minska risken för tolkningsfel.

4. Resultat, analys och diskussion

Följande kapitel innehåller en inledande beskrivning av hur resultat, analys och diskussion är strukturerat. Därefter följer ett resonemang kring det empiriska materialet i förhållande till tidigare forskning och övrig litteratur. Skillnader och likheter i respondenternas svar lyfts fram.

Följande analys görs med hjälp av studiens centrala begrepp, läsförståelse, implementering, miljö, aktörer och styrning, vilka diskuteras under respektive rubrik och ses som betydelsefulla delar för helhetsförståelsen av studien. Resultatet av intervjuer och enkät sätts genom en tolkningsprocess i relation till relevanta aspekter från studiens litteraturgenomgång och varvas med kritisk reflektion. Alla aspekter som belyses har inte berörts av alla respondenter, vilket är anledningen till att alla respondenter inte nämns vid varje analysdel. De respondenter som arbetar på förskolor som deltar i Läsa Tillsammans har fått beteckningarna A1, A2 och A3, medan de som inte deltar i projektet benämns som B1, B2 och B3. Citat som presenteras ses som speciellt relevanta utifrån studiens syfte och frågeställning.

4.1 Läsförståelse

Alla respondenter berättar att läsförståelse för dem är att kunna förstå det lästa. Vi upplever att alla respondenter, med undantag för B1, är noga med att poängtera att detta innebär att kunna gå bakom texten och få en djupare förståelse för det som inte direkt uttalas, alltså att kunna följa den röda tråden. A2 uttrycker detta genom att säga att läsförståelse inte innebär att förstå:

direkt bara vad meningen betyder, utan kanske förstå vad självaste handlingen också är, vad budskapet är (A2, personlig kommunikation, 13 nov, 2013).

A3 beskriver i sin tur läsförståelse med uttalandet:

Jag tänker att barn kan ju läsa kanske rakt upp och ner en text, men inte förstå vad det handlar om och därför tror jag det är jätteviktigt att [...] läsa mellan raderna, att förstå [...], jag tänker på det här gamla klassiska som man själv fick göra när man gick i skolan, att man läste en text och sen fick man svara på ett antal frågor, vad hette flickan i texten, hur många år var flickan, det är saker jag kan leta

upp liksom i texten, men kanske lämna det lite mer och istället prata kring det här som inte finns med i texten (A3, personlig kommunikation, 15 nov, 2013).

B1 nämner förståelse för bokens innehåll, men ger ingen djupare förklaring kring vad detta innebär. Utifrån ovanstående kan sägas att oavsett deltagande eller icke deltagande i projekt Läsa Tillsammans finns ett liknande sätt att tänka kring läsförståelse på olika förskoleavdelningar. Detta sätt att tänka kan kopplas till det Myrberg (2003, s. 22, 38) tar upp angående slutledningsförmåga. Likaså kan det relateras till Roséns et al. (2008, s. 32) beskrivning av läsförståelse, det vill säga att kunna dra enkla slutsatser och tolka och integrera tankar, idéer och information. Utifrån Myrbergs (2003, s. 22, 38) och Roséns et al. (2008, s. 32) förklaring av läsförståelse gör vi tolkningen att de undersökta avdelningarna till stor del har god förutsättning att arbeta med utvecklingen av barns läsförståelse.

A2 tar upp vikten av förståelse för ords innebörd i relation till läsförståelse. B2 tar indirekt upp detta då hon menar att läsförståelse handlar om att kunna berätta om innehållet med egna ord. Detta kan tolkas som att det finns en åsikt om att ordkunskap är betydelsefullt för läsutvecklingen både på förskolor i och utanför Läsa Tillsammans. Detta är även något Myrberg (2003, s. 6) och Lundberg (2010, s. 9-10) belyser vikten av. Noterbart är att studiens resultat inte kan visa huruvida dessa åsikter finns eller inte finns på resterande avdelningar. B3 påpekar dock att det är innehållet framför orden som är det viktiga vad gäller läsförståelse. Detta kan tolkas antingen som att B3 inte anser ordkunskap betydelsefull i förhållande till läsförståelse eller som att B3 menar att läsförståelse generellt sett handlar om att förstå textens övergripande sammanhang och inte orden i sig. Det förstnämnda skulle i så fall stå i kontrast till Myrbergs (2003, s. 6), Lundberg och Herrlins (2005, s. 55), och Anmarkruds (2008, s. 200) påstående att ordförståelsen är avgörande för läsförståelsen, medan det sistnämnda skulle ses som samstämmigt med ovan nämnda källor.

Ingen av respondenterna tar upp det som Myrberg (2003, s. 38) menar handlar om att kunna bedöma sin egen förståelse. Som problematisering av Myrbergs åsikt kan här sägas att det är möjligt att barn i förskoleåldern faktiskt är för unga för att reflektera på denna metanivå. A2 uttalar angående läsförståelse att detta skapas genom att läsa olika böcker, jämföra handlingar och göra anknytningar handlingar emellan. B2 närmar sig denna tanke då hon säger att läsförståelse skapas då barn får möta många olika sorters böcker. Här upplevs en samstämmighet mellan de två respondenterna, varav en deltar och en inte deltar i Läsa

Tillsammans. Upplevelsen är att läsning av olika böcker förespråkas för att kunna låta barnen upptäcka likheter och skillnader i de lästa texterna. Här kan ses ett samband med Bråten och Strømsø (2008, s. 145) som tar upp vikten av att förstå olika texter och att sätta dessa i relation till varandra. Av detta resultat kan inga skillnader i arbetet ses beroende av om förskolan deltar eller inte deltar i projektet Läsa Tillsammans. Ytterligare en aspekt tas upp av respondent A2 som menar att förmågan att kunna läsa bidrar till en högre självkänsla. Det skulle kunna vara så att A2 här refererar till självupplevda lässituationer, men det skulle även kunna vara så att detta gäller generellt, vilket i så fall skulle stärkas av Stanovich (1986, s. 380-381) och den i tidigare avsnitt beskrivna Matteuseffekten.

Sammanfattningsvis kan sägas att alla respondenter är relativt samstämmiga angående betydelsen av begreppet läsförståelse oavsett om de deltar eller inte deltar i Läsa Tillsammans. Det respondenterna säger angående läsförståelse samstämmer även till stor del med de åsikter som lagts fram i litteraturgenomgången. De som utmärker sig något är respondenter som inte deltar i Läsa Tillsammans. Det är troligt att det, för att som pedagog kunna arbeta aktivt för att utveckla barns läsförståelse är avgörande att först och främst ha en egen medvetenhet om vad läsförståelse innebär. Detta kan kopplas till Myrberg (2003, s. 11) som belyser vikten av utbildade och kompetenta pedagoger. Utifrån ovanstående kan alltså sägas att de i denna studie deltagande respondenterna är relativt medvetna om vad läsförståelse innebär och borde därför ha en bra förutsättning för att arbeta med att utveckla detta hos barnen på sin avdelning.

4.2 Implementering

Resultat av intervjuerna visar att alla respondenter menar att de samtalar om de böcker de läser, vilket kan kopplas till Myrberg (2003, 39-40), Liberg (2007, s. 29), Taube (2007a, s. 23), och Doverborg och Pramling Samuelsson (2012, s. 18), som alla är överens om att samtal kring böcker är avgörande för att utveckla läsförståelse och läsning. Pedagog B3 utmärker sig dock gentemot de andra på så sätt att det på hennes avdelning undantagsvis är de vuxna som tar initiativ till samtal. Intresset måste istället komma från barnen, men utifrån den genomförda intervjun tolkar vi det som att även de barninitierade samtalen sällan sker. B3 menar att de skulle kunna genomföra betydligt fler samtal än de gör. Vi ställer oss frågande till orsaken bakom de uteblivna samtalen. Enligt Liberg (2007, s. 29) är samtalen troligtvis den mest väsentliga delen i ett barns läsutveckling. Vi får uppfattningen att B3 är medveten om detta då hon tidigare uttalat att pedagoger måste arbeta medvetet både kring texters

innehåll och språk. Frågan är varför dessa samtal inte genomförs på den aktuella förskolan. Möjliga orsaker till detta skulle kunna vara brist på intresse från pedagogernas sida eller för lite kunskap kring hur samtal kan utformas och genomföras. Om något av ovanstående är orsaken, är det troligt att projektet Läs Tillsammans hade kunnat vara en hjälp i det pedagogiska arbetet. Projektet ger en förutsättning för både inspiration och information genom den tidigare nämnda studiecirkeln och även genom föräldramötet.

A2 berättar att hennes arbetslag arbetar med bokens framsida för att skapa nyfikenhet hos barnen. Barnen får ställa hypoteser kring den kommande handlingen. Vi uppfattar detta som positivt för barnens engagemang och intresse, vilket i sin tur kan bli positivt för läsutvecklingen. Detta kan kopplas till det Westlund (2012, s. 141) nämner om att använda sig av bokens framsida för att fånga barnen. Vidare säger A2 om samtalen att:

eller så läser vi kanske bara en sida och så får de kanske fantisera om vad som händer senare i boken (A2, personlig kommunikation, 13 nov, 2013).

Ovanstående citat anser vi är ett tydligt exempel på hur ett arbete med cirkulära frågor kan se ut. Alla respondenter vars förskolor deltar i Läs Tillsammans (A1, A2 och A3), beskriver hur de arbetar med sådana frågor. A1 nämner specifikt att de fått med sig dessa från arbetet i studiecirkeln och även A3 menar att projektet bidragit till att samtalen kommit igång igen. B1 nämner att de låter barnen relatera sina egna erfarenheter till det lästa, vilket vi menar skulle kunna innebära att barnen får både cirkulära och icke-cirkulära frågor. Dock skulle det fortfarande kunna vara så att barnen inte behöver reflektera närmre. Taube (2007a, s. 23) och Doverborg och Pramling Samuelsson (2012, s. 18) betonar att frågor som ställs av den vuxna måste kunna bidra till reflektion, vilket kan göras med hjälp av öppna frågor (Chambers, 2011, s. 180). Även van Kleeck (2008, s. 628) argumenterar för sådana cirkulära frågor och menar att de bidrar till förmågan att kunna dra slutsatser och se samband, det vill säga det som tidigare beskrivits som läsförståelse. Av intervjun med B2 framgår inte vilken typ av frågor pedagogerna använder sig av, men att de för dialoger och att dessa många gånger utgår ifrån barnens frågor. Fördelen med detta, att utgå ifrån barnens intresse, kommer att diskuteras vidare i avsnitt 4.5. Nackdelen skulle enligt vår uppfattning kunna vara att möjligheten för barnen att reflektera minskar, vilket kan kopplas till Frost (2002, s. 47) som menar att det är de vuxna som måste visa barnen hur de kan ta sig an en text för att kunna förstå den. Härmed inte sagt att detta gäller i B2:s fall eftersom pedagogerna på hennes avdelning mycket väl

skulle kunna följa upp barnens frågor med följdfrågor som utmanar tänkandet. Utifrån intervjun med B3 framgår att avdelningen inte har ett särskilt utvecklat arbete med samtal kring de böcker de läser. B3 uttrycker:

Ska jag vara helt ärlig så har vi varit ganska dåliga på det om inte det blir ett spontant samtal, det är ju något vi skulle göra mycket mer, alltså ha samtal (B3, personlig kommunikation, 13 nov, 2013).

Att utelämna samtal kring böcker skulle enligt Liberg (2007, s. 29) med flera vara negativt för barnens läsutveckling. Givetvis kan givande samtal föras även i andra sammanhang än just vid högläsning, dock är det enligt Stanovich (1986; ref. i Reichenberg, 2008, s. 37) så att det vardagliga språket inte räcker till vad gäller möjligheten att lära nya ord i jämförelse med det språk som förekommer i böcker. Utifrån denna synvinkel kan det vara så att en viktig faktor saknas i B3:s verksamhet, sett ur ett läsutvecklingsperspektiv.

Avslutningsvis kan sägas att projektet Läsa Tillsammans studiecirkel ger både förslag på frågor och erbjuder pedagogerna att praktisk träna samtal kring böcker, vilket också märks i deltagande respondenters svar. Detta kan ses som positivt utifrån van Kleecks (2008, s. 629) resonemang om att pedagoger bör vara förberedda och ha med sig färdiga frågor till högläsningstunden för att fånga barnen. En fråga som kan ställas är dock om det arbetssätt som projektet förespråkar är det mest optimala. Det är exempelvis möjligt att pedagogerna redan besitter andra kunskaper kring hur arbete med högläsning och böcker kan gå till. Betydelsefullt blir i så fall att dessa kunskaper inte åsidosätts för att nya alternativ tillkommer. Istället kanske en kombination är att föredra. Även utformningen av samtalen kan problematiseras då en allt för omfattande utfrågning av barnen skulle kunna leda till att det blir svårt att hålla fokus på bokens egentliga innehåll.

4.3 Miljö

De tre respondenter vars avdelningar deltar i Läsa Tillsammans (A1, A2, A3) anger alla att de på olika sätt har ställt i ordning miljöer för läsning. Hos A1 används ett speciellt rum vid läsning. Det händer att barn som inte deltar i lässtunden stör, men pedagogerna har sinsemellan kommit överens om att aldrig störa varandra när läsning pågår. A1 betonar att dessa regler är tydliga. Hos A2 har förskolan gjort i ordning ett mindre rum speciellt för läsning. Detta gjordes för att komma undan de störningsmoment som fanns i verksamhetens stora rum. I detta rum kan dörren stängas, belysningen dämpas och barnen kan sitta på kuddar

eller på en matta på golvet vid läsning. På A3:s avdelning arbetar pedagogerna mycket med boksamtal och en särskild miljö har anordnats för detta:

när vi har boksamtal då har vi en särskild miljö, ett särskilt rum vi alltid har boksamtalen och då har vi, ja det är som en liten scen, eller en upphöjning [...] i ett av rummen, med en mjuk madrass då vi sitter på och så hänger vi upp silvriga och blåa skyken som dom kryper in bakom och sätter sig då och sen har vi en liten ceremoni just när man går in och ut i den här, i det här boksamtalet, dom får krypa in i en rockring som vi har klätt med en lampslinga och så spelar vi alltid på en speldosa då när dom kryper in i den här rockringen och läser en ramsa då om att "i sagans värld kan allting hända" (A3, personlig kommunikation, 15 nov, 2013).

Vid dessa boksamtal är pedagogerna noga med att den grupp som för tillfället är aktiva får vara i fred. B1 och B2 nämner inga speciella miljöer utan hos B1 sker läsningen i avdelningens största rum tillsammans med andra aktiviteter och hos B2 kan läsning ske överallt. På B3:s avdelning har barnen möjlighet att stänga om sig då de läser, men då intervjun gjordes visade det sig att rummet låg i anslutning till avdelningens ingång, vilket skulle kunna bidra till avbrott om personer går igenom rummet. Vår uppfattning är att det finns tydliga skillnader mellan deltagande och icke deltagande avdelningar i hur läsmiljöerna iordningställts. Läsmiljön är enligt flera samstämmiga källor betydelsefull för läsutvecklingen (Chambers, 2011, s. 27-28, 64; Doverborg och Pramling Samuelsson, 2012, s. 26; Ekström, 2004, s. 38; Myrberg, 2003, s. 6, 8, 41). Speciellt belyses vikten av att kunna sitta på en avskild plats som inspirerar till läsning. Övriga aktiviteter bör ske på annan plats. Vi upplever att de avdelningar som till största del har en läsmiljö som innehåller de förutsättningar som ovan nämnts som positiva är de hos A2 och A3. Där arbetar pedagogerna även för att göra lässtunden till något som är utöver det vanliga genom att skapa spänning och mystik vid lässtunden, vilket vi tolkar kan bidra till det som Chambers (2011, s. 28) menar ger böcker ett värde. Vi vill poängtera att vi utifrån intervjun med B2 fått uppfattningen att även denna avdelning arbetar aktivt med att göra läsningen speciell och att de utifrån lästa böckers innehåll bygger upp olika tredimensionella miljöer. Skillnaden gentemot A2 och A3 är att läsningen hos B2 kan ske på många olika platser. På det sätt B2 beskriver sin miljö får vi uppfattningen att denna kan bidra till både givande samtal och till att värdesätta böcker. Det som skulle kunna problematiseras är om barnen, då miljön hela tiden skiftar, får tillgång till den trygghet som en bestämd anordnad miljö enligt Chambers (2011, s. 27) kan ge. Vad gäller A1 kan sägas att miljön inte gjorts speciell på samma sätt som hos A2 och A3. Därför kan

ifrågasätts om A2 och A3 fått sin inspiration från projektet Läsa Tillsammans eller om den uppstått på andra grunder. Om det senare är anledningen är det möjligt att projektet skulle behöva utvecklas med tydligare fokus på läsmiljöer.

Doverborg och Pramling Samuelssons (2012, s. 26) anser att läsning bör ske avskilt från andra aktiviteter. Respondent B1:s avdelning har en miljö som skiljer sig mot denna uppfattning. Detsamma gäller B3. Dock säger B3 själv att de förändrat miljön så att barnen nu kan sitta i ett rum där de kan stänga om sig, men som nämnts var rummet en passage mellan hallen och själva avdelningen. Betydelsefullt att ta upp är att både B1 och B3 anser att deras miljö, sedan den nyligen gjorts om, bidragit till en ökad läsning med barnen. Anledningarna till detta kan tänkas vara många. En förändring kan exempelvis bidra till ett tillfälligt ökat intresse för just denna miljö, vilket i så fall skulle kunna betyda att den ökning av läsningen som skett med tiden skulle minska igen. En annan anledning skulle, i B1:s fall, kunna vara att pedagogerna vistas mer i det centrala rum som nu används vid läsning, än i det som förut användes och som ligger mer avskilt. Om så är fallet är det också troligt att barnen söker sig till detta rum där det med en vuxen i närheten finns en annan trygghet. I ett rum där ingen vistas blir det heller ingen aktivitet. Det skulle också kunna vara så att de nya miljöerna faktiskt passar för läsning i just dessa två barngrupper. Alla individer och därmed grupper är olika och därför går det antagligen inte att säga att det som generellt framställs som bra passar alla. Möjligt är också att ytterligare förändringar av B1:s och B3:s miljöer skulle kunna ta fram läsningen ännu mer. Det som ovan nämns om individers olikheter gäller i övrigt både projektet Läsa Tillsammans som helhet och de i litteraturgenomgången givna åsikterna om hur läsutveckling bör ske.

Intressant är att B1 berättar att barnen själva får välja om de vill delta vid lässituationerna eller inte. Vår tolkning är att detta gäller alla lässituationer. Om så är fallet skulle ett och samma barn kunna välja bort deltagande varje gång och på så vis gå miste om situationer som är viktiga för läsutvecklingen. Ett mer strukturerat arbete som det Läsa Tillsammans kan bidra till skulle istället kunna medföra att varje barn får delta i lässituationerna. Deltagandet i sig behöver dock inte innebära att varje barn blir delaktigt i lärprocessen. A2 säger i anknytning till området implementering och samtal kring böcker att en del barn helst bara lyssnar till det lästa medan andra ställer frågor. Enligt Doverborg och Pramling Samuelsson (2012, s. 18) behöver även de "lyssnande barnen" delta i dialog kring det lästa. A2 nämner inget om hur eller om de barn på deras avdelning som helst lyssnar faktiskt blir involverade i samtal med

hjälp av de vuxna eller om pedagogerna låter dem vara tysta åhörare. Vad gäller böckers tillgänglighet säger alla respondenter, med undantag för B3, att barnen själva kan hämta och läsa böcker när de vill. I B3:s fall framgår det inte av intervjun var böckerna är placerade. Vår tolkning av hur avdelningarna valt att placera sina böcker är att detta val kan bidra till ökad lust att läsa, vilket stärks av Myrberg (2003, s. 8, 41) och Chambers (2011, s. 29).

Två av respondenterna, A2 och B2, menar att de är noga med att se till att barnen möter böcker av varierande slag. Övriga respondenter nämner inget angående detta. Vår uppfattning är ett det kan finnas en fördel i att se vikten av variation och att Läsa Tillsammans bidrar till ett stöd för pedagogerna att kunna bearbeta olika sorters böcker. Ovanstående kan relateras till Westlund (2012, s. 108) som betonar att en variation av böcker är viktig för att skapa en så bred kunskapsbas, både vad gäller innehåll och språk, som möjligt. Mot detta kan ställas Fletcher och Jean-Francois (1998, s. 60-61) och Frost (2002, s. 48), vilka menar att det är viktigt att läsa samma bok många gånger för att öka samtalen kring denna och för att verkligen kunna ta till sig ny kunskap kring det språk som används i boken. Vår uppfattning är att det ena inte behöver utesluta det andra, så länge pedagoger i förskolan är medvetna om vad de gör och varför. Vidare är vår uppfattning att Fletchers och Jean-Francois (1998) studie är otillräcklig då den inte visar om upprepad läsning av olika böcker skulle ge samma resultat vad gäller samtalsfrekvens.

Två av respondenterna uttalar sig även om svårighetsgraden på de lästa böckerna. A1 poängterar att det inte spelar någon roll att böcker är för svåra för barnen, så länge det finns böcker att läsa eller samtala om. B2 fördjupar detta resonemang och menar att många barn läser på sin komfortnivå, alltså på en relativt enkel nivå, och därför måste pedagoger redan i förskolan utmana barnen med svåra texter och ord för att de ska utvecklas. Utifrån ovanstående kan inte sägas att projektet Läsa Tillsammans bidragit till en medvetenhet hos pedagogerna angående svårighetsgraden på de lästa texterna, eftersom det är få respondenter som berör ämnet överhuvudtaget och av de två som gör det är en deltagande och en icke deltagande i projektet. Dock kan sägas att det arbetssätt som beskrivs går i linje med det Myrberg (2003, s. 8-9), Reichenberg (2008, s. 36-27) och Westlund (2012, s. 108) betonar om att den läsmiljö som barnen utsätts för inte bara behöver vara varierad utan den måste också utmana barnen på rätt nivå. Rätt nivå är i detta fall strax över det som barnen redan kan. Detta, att inte vara rädd för att använda svåra ord, är trots resultatet av intervjuerna, något som Punkten varit noga med att poängtera under både studiecirkeln för pedagogerna och under

föräldramötena på de deltagande förskolorna. Lundberg och Herrlin (2005, s. 15) och van Kleeck (2008, s. 634) står enligt vår tolkning för skilda åsikter kring detta, då den sistnämnda menar att svåra ord bör ersättas med lättare vid samtal med barn i förskoleåldern, medan den förstnämnda menar att det är just de svåra orden som ger möjlighet till utveckling. Utifrån det vi tidigare nämnt om samtal och dess betydelse för att bland annat förstå ord, menar vi att så länge dessa samtal sker bör de svåra orden inte plockas bort från de lästa texterna. Att det finns skilda åsikter kring om svåra ord ska användas eller inte skulle dock kunna medföra att en del vuxna väljer att inte använda sig av dessa. Därför skulle det vara angeläget med information om vikten av att använda dessa för att inte hämma barns läsutveckling. Punktens arbete blir ur detta hänseende betydelsefullt. Tänkvärt är också att barn och vuxna inte alltid ser samma ord som svåra, vilket A2 betonar.

Alla respondenter berättar att deras verksamhet på något sätt har kontakt med bibliotek. De pedagoger som deltar i Läsa Tillsammans har genom projektet dels fått böcker utvalda till sin avdelning med hjälp av en bibliotekarie och dels har de fått information om handlingen i de böcker som de blivit tilldelade av biblioteket. Det sistnämnda gäller dock inte A1:s förskola då bibliotekarien var sjuk under föräldramötet. A1 är också den enda av de i projektet deltagande respondenterna som uttrycker att hon inte är nöjd med utbudet av böcker på andra språk än svenska. Det är möjligt att bibliotekariens frånvaro bidragit till detta, då en kommunikation kring böckerna hade kunnat föras om hon varit där. Ovanstående kan relateras till Myrbergs (2003, s. 8, 38) uppfattning att det är betydelsefullt att pedagoger får hjälp av biblioteket i sitt val av böcker till förskolan. Även två av avdelningarna som inte deltar i projektet, B1:s och B2:s, nämner att de får hjälp av biblioteket då de väljer böcker. B1 nämner också betydelsen av att barnen får uppleva känslan av att se alla böcker som finns på ett bibliotek:

Ibland så går vi ner för det är ju en, en utflykt bara det och det är roligt och komma ner till biblioteket och få titta på alla böcker samtidigt och bara uppleva ett bibliotek (B1, personlig kommunikation, 11 nov, 2013).

Vi upplever att detta kan ställas i direkt relation till det Myrberg (2003, s. 38) säger om att själva besöket på ett bibliotek är en upplevelse för ett barn. Vi ställer oss frågande till om projektet skulle kunna inverka på de deltagande avdelningarnas biblioteksbesök. Eftersom förskolan genom projektet får böcker direkt till avdelningen skulle besök på bibliotek

egentligen inte behövas. I så fall skulle barnen gå miste om den upplevelse som precis nämnts. Dock skulle det också kunna bli tvärtom, att både barn och pedagoger blir mer inspirerade och väljer att gå till biblioteket oftare. Detta är svårt att avgöra redan nu.

Det faktum att pedagogerna som deltar i Läsa Tillsammans får böckernas handlingar berättade för sig kan kopplas till det van Kleeck (2008, s. 629) säger om förberedelse inför läsning. Om pedagogen har kännedom om texten kan han eller hon lägga fokus på att fånga barngruppen istället för på utformningen av läsningen och av frågor kring boken. Denna förberedelse skulle givetvis även kunna göras av de pedagoger som inte deltar i projektet, men då behöver tid tas ifrån verksamheten på ett annat sätt än vad som behövs inom projektet. I relation till det Simonsson (2004, s. 90-93) säger om tidsbrist i förskolan blir det alltså svårare att vara väl förberedd utan det stöd som Läsa Tillsammans kan bidra till. Om tiden till förberedelse inte behöver tas från den pågående verksamheten finns här mer utrymme för själva aktiviteten, vilket enligt Aamotsbakken och Askeland (2010; ref. i Reichenberg, 2012, s. 10) blir positivt för barnets läsförståelse.

Sammanfattningsvis kan sägas att flera positiva miljöaspekter för läsutveckling kan ses hos de tre avdelningar som deltar i projektet Läsa Tillsammans. Dock finns även som tidigare nämnts potentiella utvecklingsområden inom projektet. Positiva aspekter kan även ses hos de avdelningar som inte deltar i Läsa Tillsammans och då främst hos respondent B2. Generellt sett är dessa dock inte lika genomgående och tydliga som hos de deltagande avdelningarna.

4.4 Aktörer

Som går att utläsa av de genomförda intervjuerna arbetar alla respondenter på ett eller annat sätt med högläsning och som nämnts är högläsningen en viktig del i barns läsutveckling. Arbetet med denna läsutveckling måste påbörjas redan i förskolan (Liberg, 2007, s. 27; Myrberg, 2003, s. 9; van Kleeck, 2008, s. 628; Whitehurst & Lonigan, 2002, s. 16). Trots att alla avdelningar i undersökningen arbetar med högläsning kan dock skillnader ses i hur utvecklat och språkinriktat detta arbete är.

Med undantag för B3 kan ett samband ses mellan fem av sex respondenter gällande deras syfte med högläsningsaktiviteter. De fem återstående respondenterna har alla det grundläggande syftet att utveckla språket med hjälp av högläsningen. Detta kan kopplas till Myrberg (2003, s. 7-9) som uttrycker vikten av att pedagoger i förskolan har ett tydligt mål

och syfte med sitt arbete. B3 beskriver istället att på hennes avdelning är syftet att skapa lugn och ro och att ge barnen kunskap om olika teman som de arbetar med. Vi anser att även detta kan sägas vara ett, som Myrberg (2003, s. 7-9) uttrycker det tydligt syfte, dock kan det tyckas otillräckligt om vi samtidigt utgår ifrån hur stor betydelse läsning och samtalen kring det lästa har för vår språkutveckling (Myrberg, 2003, s. 39-40; Stanovich, 1986; ref. i Reichenberg, 2008, s. 37). För att utveckling ska ske måste pedagogen arbeta aktivt på området (Myrberg, 2003, s. 7-9, 11). Det finns alltså en risk att arbetet med högläsningen på B3:s avdelning inte ger den möjlighet till språkutveckling som den skulle kunna om pedagogerna haft ett tydligare mål om att arbeta just med barnens språk. Projektet Läsa Tillsammans har en tydlig inriktning mot språket som det väsentliga utvecklingsområdet vid högläsning, vilket de också förmedlar vid studiecirkel och föräldramöten. Det är troligt att liknande projekt skulle kunna bidra till att tydliggöra detta mål för fler pedagoger och i fler förskolor.

B2 nämner att vuxna i förskolan måste vara sensitiva för var i läsutvecklingen ett barn befinner sig. Detta kan tolkas som att det finns en medvetenhet kring betydelsen av utbildade pedagoger, vilket kan kopplas till Myrbergs (2003, s. 7-9, 11) uttalande om att pedagoger i förskolan, utöver att formulera mål och syfte, även behöver besitta viss kompetens för att möta och stödja barnet där det befinner sig. Den till projektet Läsa Tillsammans tillhörande studiecirkeln ger pedagoger möjlighet att utveckla sin kompetens och projektet skulle därmed kunna ses som positivt i relation till utveckling av barns läsförmåga. Utifrån det B2 uttrycker bör det vara så att denna kompetens går att få även utan projekt liknande Läsa Tillsammans.

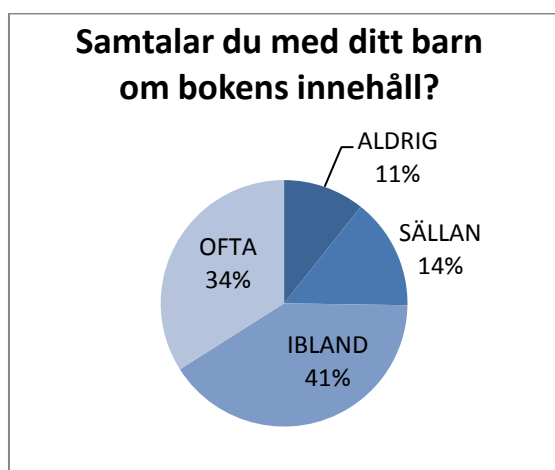
Under intervjuerna upplevde vi att alla de pedagoger som deltar i projektet och även pedagog B2 visade ett stort engagemang och intresse vad gäller högläsning och arbete med böcker. Detta visade sig bland annat genom den mängd information vi fick från de olika förskolorna. Vi upplever också att de pedagoger som deltar i projektet ser detta som en glädje och tillgång för verksamheten. Sterner och Lundberg (2010, s. 24) påpekar just detta, att pedagogens engagemang är betydelsefullt för att ge barnet ett positivt möte med böcker. Vi tolkar det som att ovan nämnda pedagoger har en stor möjlighet att påverka barnens lärande, då deras glädje och intresse blir en förebild för barnen. Även Liberg (2007, s. 28) belyser vikten av pedagoger som goda förebilder.

A3 påpekar att ett av verksamhetens syften med högläsning är att utifrån de vuxnas intresse skapa en glädjefylld och spännande lärsituation för barnen. Att bjuda in barnen så att de blir

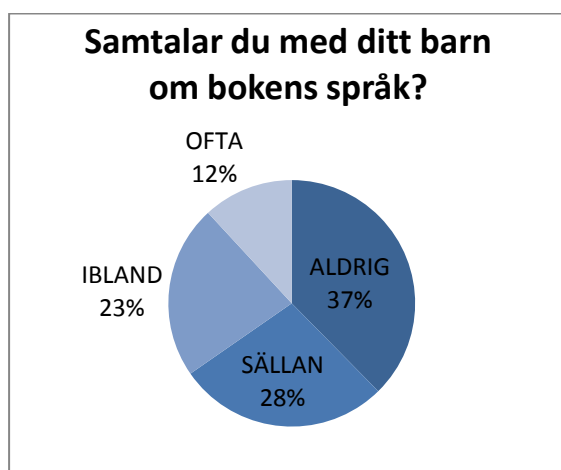
en del av den vuxnas intresse påpekar Körling (2012, s. 89) är viktigt. I A2:s sätt att beskriva hur deras läsmiljö anordnats på ett mysigt sätt, i A3:s redogörelse för den speciella ceremoni som sker i anslutning till läsningen och i B2:s förklaring kring hur de i anslutning och relaterat till läsningen genomför experiment och liknande aktiviteter, upplever vi oss kunna se det lekfulla förhållnings- och arbetssätt som Sterner och Lundberg (2010, s. 24) beskriver.

Slutligen vad gäller pedagogernas arbete, får vi uppfattningen utifrån de intervjuer som genomförts på förskolor som är med i projektet, att Läsa Tillsammans bidragit till eller upprätthållit ett redan strukturerat arbetssätt. Vi bygger denna uppfattning på helhetsuppfattningen av hur respondenterna uttalar sig kring hur de arbetar med högläsning och samtal kring böcker. Denna struktur går även att få utanför projektet, vilket vi kan se utifrån B2:s beskrivning av deras arbetssätt, men vår tolkning är att ett projekt likt Läsa Tillsammans, kan vara till stöd för att skapa struktur i en pedagogisk verksamhet. Projektet kan alltså ses som betydelsefullt utifrån Myrbergs (2003, s. 7) uttalande om vikten av struktur i det pedagogiska arbete som genomförs i förskolan.

Utifrån den genomförda enkätstudien visade det sig att en relativt hög andel, 89%, av föräldrarna redan innan genomförandet av projektet samtalar med sina barn om bokens innehåll. Detta kan tyckas vara en positiv siffra, men den utgör även det faktum att 11%, det vill säga ungefär vart tionde barn i undersökningen, aldrig för samtal kring bokens innehåll med sina föräldrar. Totalt svarade 103 respondenter på frågan. Ovanstående synliggörs i figur 1. Vad gäller bokens språk är det en så pass stor del som 37% av barnen som aldrig får möjlighet att diskutera och reflektera kring detta med sina föräldrar. 63% av föräldrarna genomför med viss frekvens samtal om bokens språk med sina barn. Totalt svarade 101 respondenter på frågan. Detta redovisas i figur 2.



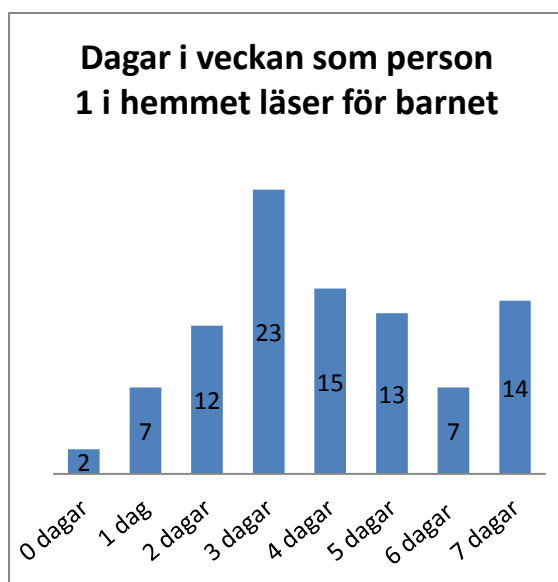
Figur 1. Samtal om bokens innehåll



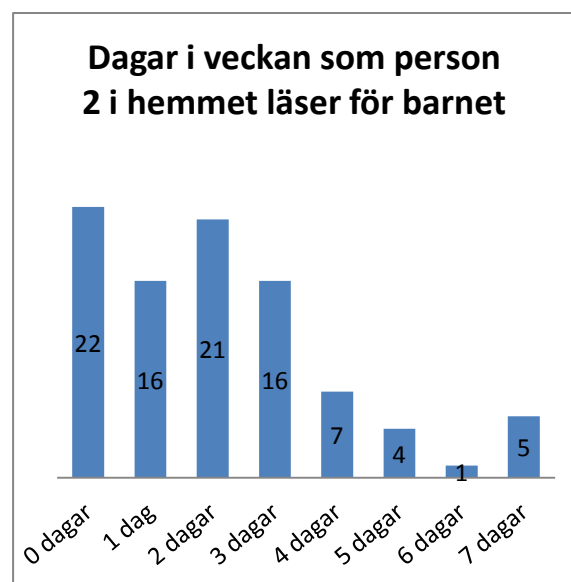
Figur 2. Samtal om bokens språk

Om antalet svarande istället hade varit 200, det vill säga det antal respondenter undersökningen haft utan bortfall, och alla tillförda respondenter svarat att de någon gång för samtal med sina barn kring det lästa, hade andelen barn som aldrig får samtala med sina föräldrar om bokens innehåll varit 5,5%, vilket alltså blivit ungefär vart tjugonde barn. Motsvarande siffra för bokens språk hade varit 19%, det vill säga omkring vart femte barn. Andelen barn som inte för samtal kring böcker i hemmet hade alltså ur ett läsutvecklingsperspektiv fortfarande varit hög.

Till detta bör även tilläggas att antalet dagar i veckan som barnet får läst för sig har betydelse. Barnet bör kunna påverkas olika beroende av om dess föräldrar läser och samtalar en gång i veckan eller om det sker varje dag. Därför redovisas som komplement till ovanstående resultaten av enkätfrågorna "hur många dagar/vecka läser du för barnet?" och "hur många dagar/vecka läser din make/maka/sambo/särbo för barnet?". Resultatet visar att av de individer som fyllt i enkäten är det 44 av 93 föräldrar som angivit att de läser vid tre eller färre dagar per vecka. 49 av de föräldrar som själva fyllt i enkäten läser fyra dagar eller fler. Figur 3 tydliggör detta. I figur 4 kan avläsas att 75 av 92 av den svarandes respektive läser tre eller färre gånger i veckan för barnet. 17 av de respektive läser fyra eller fler gånger i veckan.



Figur 4. Läsning i hemmet 1



Figur 3. Läsning i hemmet 2

När det gäller barns läsutveckling är hemmet och den nära kontakten mellan barn och föräldrar betydelsefullt och högläsningssituationer i hemmet bör vara ständigt återkommande (Bus, 2002, s. 186; Myrberg, 2003, s. 8; Sterner & Lundberg, 2010, s. 8-9). Dessa situationer

behöver dessutom innehålla samtal om böckers språk och innehåll (Myrberg, 2003, s. 39-40). Utifrån ovanstående kommentarer om högläsning i hemmet och resultat av enkäten skulle alltså kunna sägas att många av de i projektet Läsa Tillsammans deltagande barnen skulle kunna hämmas i sin läsutveckling på grund av en låg frekvens av läsning och samtal om böcker i hemmet. Om projektet Läsa Tillsammans skulle kunna förändra dessa högläsningstunder med samtal till att bli mer förekommande skulle barnens läsutveckling alltså kunna påverkas positivt. Vi upplever att två av respondenterna som deltar i projektet, A1 och A3, anser att projektet bidragit till en konstruktiv förändring i föräldrarnas intresse kring böcker och högläsning. Detta intresse har synliggjorts dels genom att föräldrar har efterfrågat böcker som inte funnits tillgängliga på förskolan, dels genom att föräldrar börjat samtala med varandra om läsning på ett annat sätt än tidigare och dels genom att föräldrar har berättat för pedagogerna hur barnen blivit inspirerade av projektet och att detta förändrat läsvanorna i hemmen. A3 säger bland annat:

det har fallit jättebra ut, ja javisst särskilt då det är föräldrar och familjer som vi, vi upplever och tror att man kanske inte går till biblioteket så mycket annars, då har man ju verkligen gjort en vinst då att de kan få låna med sig en bok härifrån [...] sen har det ju blivit, blivit samtal föräldrar emellan i hallen sådär, "å nej tog ni den boken nu, den hade vi tänkt och låna", liksom, och man märker att vissa böcker är mer populära än andra och, ja det blir lite mer prat om det, i hallen också (A3, personlig kommunikation, 15 nov, 2013).

A1 och A3 upplever alltså att samarbetet mellan föräldrar och förskola har stärkts genom projektet, vilket kan ses som positivt i förhållande till det Taube (2007b, s. 116) säger angående föräldrar och pedagoger som stöd i barnets läsutveckling.

A2 menar att barnens intresse utökats och att de många gånger försöker påverka sina föräldrar. Anmärkningsvärt är dock att A2 inte kan se någon tydlig förändring i föräldrarnas engagemang, mer än att det just vid starten lånades ut en mängd böcker. Vad gäller de avdelningar som inte deltar i Läsa Tillsammans är det en av pedagogerna, B3, som menar att samarbetet med föräldrarna angående högläsning är till stor del obefintligt. B1 påpekar i sin tur att deras fördrakontakt angående läsning är koncentrerad till att ske under utvecklingssamtalen. Dessa förekommer endast vid få tillfällen om året. Detta kan tolkas som att den tydliga kontinuitet i stödandet av barnets läsutveckling som Bus (2002, s. 186), Myrberg (2003, s. 8) och Sterner och Lundberg (2010, s. 8-9) framskriver saknas. Att

samarbetet förskola och hem emellan är oregelbundet behöver dock inte betyda att barnet inte får regelbundet stöd vad gäller högläsning och samtal i hemmet, men förskolans aktiva stöd bör kunna vara till fördel. Hos B2 syns ett tydligare samarbete kring läsning mellan pedagoger och föräldrar. Pedagogerna uppmuntrar bland annat till läsning genom att låta föräldrarna skicka med barnen böcker till förskolan, vilket skulle kunna medföra att föräldrarna får en förståelse för att pedagogerna ser läsning som något viktigt. Dessutom förekommer det att pedagogerna använder sig av en bibliotekarie för att påtala vikten av högläsning och för att ge föräldrarna förslag på vilka böcker de kan läsa. Detta sker skriftligt i form av ett brev till föräldrarna. Detta kan jämföras med projektets samarbete mellan förskolor, bibliotek och föräldrar, vilket innebär ett direkt möte mellan föräldrar och en bibliotekarie på förskolan. Bibliotekarien kan i detta möte på ett konkret sätt visa föräldrarna hur de kan genomföra lässtunden i hemmet och alltså ge stöd i de svårigheter med läsningen som Sterner och Lundberg (2010, s. 18) tar upp, exempelvis att kunna använda sin röst på ett intresseväckande sätt.

Slutligen bör nämnas att respondent B1 påpekar att hon inte känner till om föräldrarna någon gång besöker bibliotek tillsammans med sina barn. Vidare säger B1 att det inte är alla föräldrar som läser för sina barn. Det kan vara så att pedagogerna på avdelningen känner till detta om de exempelvis valt att fråga föräldrarna, men det kan också vara så att detta är en gissning från pedagogernas sida. Genom den enkätundersökning som genomförs i projektet Läs Tillsammans kan pedagoger i förskolan få kännedom om hur hemförhållandena faktiskt ser ut vad gäller högläsning. Förhoppningsvis kan denna information också bli ett stöd för hur den pågående verksamheten kan utformas, vilket kan förstås utifrån Taube (2007b, s. 116) som förespråkar ett samarbete mellan förskola och föräldrar som bidrag till barns läsutveckling. Det är också så att förskolan ska vara ett komplement till hemmet (Skolverket, 2010, s. 13), vilket kan ses som svårt om förskolan inte har kännedom om hur ett barns hemförhållande ser ut. Kritiskt sett skulle det också kunna vara så att enkäten ger en felaktig bild av hemförhållandena, vilket i värsta fall skulle kunna förvärra situationen för barnen om det är så att pedagogerna går i tron att ett givande arbete med högläsning och böcker sker i hemmet. Då kanske detta inte kompletteras på samma sätt i förskoleverksamheten.

4.5 Styrning i förskolan

Angående det arbete med högläsning som sker på studiens sex utvalda förskoleavdelningar kan utifrån vår tolkning sägas att detta arbete till stor del initieras av vuxnas intresse och

tankar om läsning som något viktigt. Speciellt tydligt blir detta på de förskolor där det faktiskt är vuxna som valt att delta i ett projekt som helt fokuserar böcker och läsning. Utifrån det Tullgren (2004, s. 117-123), Sparrman (2010, s. 28-31) och Fast (2010, s. 106, 108) skriver fram angående styrning kan detta uppfattas som att barnens intressen åsidosätts och det som ses som god kultur, det vill säga arbete med böcker, premieras. Som konkret exempel kan ges A3:s kommentar om att de valt att arbeta med böcker utifrån sitt eget intresse som svar på frågan vilket syfte de har med läsningen:

att vi pedagoger på avdelningen då är, har ett personligt intresse för böcker också och läsning, klart det inverkar ju också att man själv känner sig positiv till det (A3, personlig kommunikation, 15 nov, 2013).

De vuxna antar i detta fall att deras intresse även ska vara intressant för barnen. Tolkat utifrån Sparrman (2010, s. 24-28) bör detta vara detsamma som att utgå ifrån ett barnperspektiv. Sett utifrån det perspektiv som Liberg (2007, s. 28) och Körling (2012, s. 8-9) belyser skulle det å andra sidan kunna bli så att barnen delar den vuxnas intresse och därmed blir även barnets perspektiv hörsammat.

Överlag finns på de undersökta avdelningarna ett samspel mellan barn och pedagoger som innebär att båda parter är involverade i valet av böcker som ska läsas. Pedagog A1 påpekar dock att i den planerade lässtunden är det främst de vuxna som väljer boken och därmed utgångspunkten för kommande samtal. I motsats till detta står A2 som tydligt poängterar att det är viktigt för pedagogerna att det är barnen som väljer de böcker som behandlas under läsaktiviteter. Faktum kvarstår att det är de vuxna som valt att aktiviteterna ska vara kopplade till böcker och högläsning. Sett ur denna studies perspektiv bör det dock vara så att högläsningaktiviteter på något sätt behöver initieras på förskolan och om det inte görs av barnen själva så måste det komma från de vuxna. Frågan är i vilken grad detta bör ske. Utifrån Fasts (2010, s. 108) mening skulle den styrning som alla sex undersökta avdelningar till viss del genomför i valet av böcker kunna medföra att barnens intresse och nyfikenhet kring läsningen minskar. Å andra sidan kan det vara så, vilket nämnts tidigare, att de vuxnas intresse istället smittar av sig på barnen (Körling, 2012, s. 8-9; Liberg, 2007, s. 28). Avslutningsvis kan alltså sägas att både för- och nackdelar kan ses med vuxnas styrning i förskolan och att på de undersökta avdelningarna finns ett arbetssätt där pedagogerna försöker utgå både ifrån barns och vuxnas perspektiv.

5. Slutdiskussion

Nedan presenteras de slutsatser som kan dras utifrån resultat, analys och diskussion. Genom dessa slutsatser ska studiens frågeställning kunna besvaras. Slutligen förtydligas didaktiska implikationer och förslag ges till fortsatt forskning.

Syftet med denna studie var att skapa förståelse för pedagogers arbete med högläsning och samtal kring böcker på förskolor i och utanför projektet Läsa Tillsammans och att skapa en uppfattning om hur ofta föräldrar samtalar kring böckers innehåll och språk med sina barn. Tillsammans har sedan resultatet av den kvalitativa och den kvantitativa undersökningen satts i relation till tidigare forskning och använts för att diskutera barns läsutvecklingsmöjligheter.

Utifrån detta har följande frågor besvarats:

- Hur arbetar förskolor, som deltar respektive inte deltar i högläsningsprojektet Läsa Tillsammans, med högläsning och samtal kring böcker?
- Hur ofta samtalar föräldrar med sina barn om böckers innehåll och språk?

Innan slutsatserna presenteras vill vi poängtera att det resultat som framkommit från intervjuer och enkätsvar inte behöver vara en absolut sanning. Vi är medvetna om att betydelsefull information kan ha undgått oss och att ingen fullständig bild kan ges av pedagogernas arbete och föräldrarnas läsvanor.

5.1 Slutsatser

Oavsett om de i studien deltagande avdelningarna deltar i Läsa Tillsammans eller inte, ser de på betydelsen av begreppet läsförståelse på ett relativt samstämmigt vis. Detta synsätt stämmer även väl överens med de i litteraturgenomgången framskrivna åsikterna om vad läsförståelse är och hur det utvecklas. Därför bör alla avdelningar ha ungefär samma grundförutsättning för att kunna arbeta med utveckling av barns läsförståelse.

En av avdelningarna som inte deltar i Läsa Tillsammans utmärker sig genom att endast undantagsvis genomföra de samtal som kan ses som avgörande för att skapa läsförståelse och därmed läsutveckling. Överlag kan en tydligare struktur vad gäller genomförandet av

samtalen ses hos de avdelningar som deltar i projektet. Detta ska dock inte ses som en bekräftelse på att denna struktur saknas på de icke deltagande avdelningarna. Projektet kan dock konkret bidra med förslag på frågor som kan leda till samtal och praktisk övning i att genomföra samtal kring böcker.

Vad gäller de undersökta avdelningarnas läsmiljö är helhetsuppfattningen att det är två av de förskolor som deltar i Läsa Tillsammans och en av de som inte gör det, som har den mest utvecklade läsmiljön sett ur ett läsutvecklingsperspektiv. Det finns alltså inget som säger att det är nödvändigt att få stöd från ett projekt för att kunna skapa en god läsmiljö, men det är fortfarande till övervägande del de förskolor som deltar i projektet som har en miljö utformad likt de kriterier för en god läsmiljö som ges i litteraturgenomgången. Noterbart är dock att en av de deltagande avdelningarna långt innan projektet använt sig av samma typ av miljö som nu, vilken återskapades då projektet startades. Det är också så att en av de i Läsa Tillsammans deltagande avdelningarna har en läsmiljö med hög utvecklingspotential vad gäller val av plats för läsning, eventuella störande moment och möjligheten att göra läsningen till något utöver det vanliga, vilket kan ge en uppfattning om att läsmiljö är något projektet skulle kunna utveckla sitt arbete kring. Alla sex avdelningar har kontakt med närliggande bibliotek för att få stöd i val av böcker. Utmärkande för de som deltar i projektet är att det utöver stöd i valet av böcker också får konkreta förslag på hur böckerna kan läsas och bearbetas och de får även en förförståelse för bokens innehåll, vilket är betydelsefullt för att kunna genomföra givande läsaktiviteter. En negativ aspekt av projektet skulle dock kunna vara att biblioteksbesöken för barnen som deltar kan minska då böckerna finns tillgängliga på förskolan.

Fem av sex respondenter uttalar att de har språkutveckling som det största syftet med högläsning. Den sjätte, vars avdelning inte deltar i Läsa Tillsammans, nämner ingenting om detta. Det är troligt att syftet hos denna avdelning hade kunnat förändras om avdelningen deltagit i Läsa Tillsammans som har en tydlig inriktning mot språkutveckling. Det är även troligt att pedagogerna på avdelningen faktiskt arbetar med språket under högläsningen, men att det ses som så självklart att det glöms bort. De genomförda intervjuerna har gett oss uppfattningen att de i Läsa Tillsammans deltagande avdelningarna är särskilt intresserade och engagerade i arbetet med högläsning och böcker. Det kan dock inte säkert sägas att detta intresse är direkt sprunget ur projektet, utan ett sådant intresse kan likaväl komma från pedagogerna själva. Detta blir tydligt i de svar vi fått från en av de respondenter som inte

deltar i projektet. Säkert är inte heller att intresse uppstår bara på grund av ett deltagande i projekt liknande Läsa Tillsammans.

Två av de respondenter som deltar i Läsa Tillsammans upplever att samarbetet med barnens föräldrar och föräldrarnas engagemang har förändrats till det positiva sedan projektet startade. Den tredje respondenten menar att det är för tidigt att uttala sig kring detta, men att en positiv effekt redan kan ses hos barnen. Den genomförda enkätstudien kan visa hur föräldrars läsvanor såg ut precis då projektet startades, men svarar inte på om projektet bidragit till några förändringar vad gäller högläsningssvanorna i hemmen. En kommande enkät, som är inplanerad sedan tidigare, behöver först besvaras, sammanställas och analyseras för att kunna svara på om projektet bidragit till några vitala förändringar vad gäller föräldrars högläsningssvanor. Föreliggande studie visar dock att en stor andel barn inte får möjlighet att samtala kring böckers innehåll och språk med sina föräldrar. De respondenter som inte deltar i Läsa Tillsammans beskriver sitt samarbete med barnens föräldrar som relativt ostrukturerat.

Hur hög andelen vuxenstyrd aktivitet som ska förekomma i förskolan kan diskuteras. Mycket styrning kan bidra till att barn formas efter vuxnas värderingar och förväntningar och på så vis inte får möjlighet att påverka sin egen framtid. Barnen ges tillgång till det som anses vara god kultur. Projektet Läsa Tillsammans skulle kunna kritiseras då det helt initierats av vuxnas intressen och tankar om böcker som betydelsefulla. Samtidigt kan sägas att området som projektet behandlar är betydelsefullt för barnens språkutveckling och att högläsningssaktiviteter bör förekomma på förskolor såväl som i hemmen. Det som blir viktigt är hur lyhörda pedagoger och föräldrar är för barns perspektiv och hur villiga de är att efterfölja barns intresse då de genomför högläsningssaktiviteter. Uppdelningen i god och icke god kultur bör ifrågasättas och problematiseras. Vår uppfattning är att den kultur som generellt sätt skulle ses som icke god, kan vara lika viktig för barnens utveckling som den goda om den presenteras och bearbetas på ett konstruktivt sätt. Likaså är det inte säkert att god kultur påverkar barnets utveckling positivt bara för att den anses god, utan det är hur kultur speglas och används som blir avgörande.

Sammanfattningsvis kan sägas att studien visar att arbetet med högläsning och samtal kring böcker skiljer sig åt mellan avdelningar som deltar och inte deltar i Läsa Tillsammans. Arbetet är likartat på det vis att ungefär samma grundläggande delar behandlas, men arbetet är olika strukturerat och utvecklat. Flera fördelar går att se med det arbete som genomförs på

avdelningar där projektet pågår. Faktum är också att alla deltagande avdelningar är positivt inställda till projektet och till det stöd det medfört. Studien visar även att det finns en variation i hur vanligt förekommande samtal om böcker är i förskolebarns hem och att en del barn aldrig får möjlighet att föra samtal kring böcker i hemmet. Utifrån ovanstående drar vi slutsatsen att det finns relevans av att fortsätta implementeringen av projektet Läsa Tillsammans eller liknande projekt på fler förskolor. Som tidigare nämnts går det dock aldrig att bortse från att individer är olika och att aktiviteter alltid måste anpassas efter deltagande individer eller grupper. Det är inte heller säkert att behov av stöd via ett projekt finns på alla förskolor, men vi ser en fördel i att förskoleavdelningar får en möjlighet att ansöka om deltagande i Läsa Tillsammans eller liknande projekt.

5.2 Didaktiska implikationer

De resultat som framkommit genom föreliggande studie kan förhoppningsvis bidra till både nya utvecklingsmöjligheter i arbetet med läsutveckling på förskolor och till ett för föräldrar förändrat sätt att förhålla sig till böcker och högläsning. Studien bör ha förtydligat vilka arbetsområden, miljöer och aktörer som kan påverka barnet i dess lärande och resultaten bör även kunna ge konkreta förslag på hur högläsningssituationer i både förskola och hem kan bli konstruktiva. Studien kan alltså ge både pedagoger och föräldrar stöd i processen att hjälpa barn i deras läsutveckling. Vidare ges en bild av högläsningssituationer i hemmet och studien visar att det finns barn som aldrig får samtala med sina föräldrar kring böckers innehåll och språk. Detta bör ge både pedagoger och ledning för förskolor bekräftelse på behovet av att arbeta med samtal kring böcker i förskolans verksamhet. Då resultaten även visar på positiva effekter av att som förskola delta i projekt inriktade mot högläsning och samtal kring böcker bör studien kunna bidra till en större möjlighet för fler liknande projekt att starta upp och även till att Läsa Tillsammans får möjlighet att vidareutveckla sitt arbete. Vidare kan detta gynna arbetet på fler förskolor, vilket slutligen kan gynna fler barns möjlighet till god läsutveckling.

5.3 Förslag till fortsatt forskning

Denna studie har genomförts i ett tidigt skede i projektet Läsa Tillsammans utveckling. Därför finns områden som hittills inte kunnat utforskas. Studiens avgränsning har medfört att pedagogers arbete med böcker och högläsning i relation till skrivutveckling inte behandlats. Den första av nedan följande frågor motiveras av påståendet att föräldrar är betydelsefulla personer i barns läs- och skrivutveckling och att utvecklingen påverkas positivt om barnen får stöd redan vid tidig ålder (Myrberg, 2003, s. 7-9; van Kleeck, 2008, s. 628). Den andra frågan

motiveras av Myrberg (2003, s. 39) och Liberg (2010, s. 18) som belyser den starka kopplingen mellan läsutveckling och skrivutveckling. Följande frågeställningar anser vi relevanta att undersöka utifrån ett forskningsperspektiv:

- Har projektet Läsa Tillsammans bidragit till någon förändring vad gäller högläsningssvanorna i hemmen och hur kan detta ha påverkat deltagande barns läsutveckling?
- Hur arbetar pedagoger med böcker och högläsning i syfte att främja barns skrivutveckling?

Källmaterial

Intervjuer

Intervju, pedagog A1, personlig kommunikation, 7 nov, 2013

Intervju, pedagog A2, personlig kommunikation, 13 nov, 2013

Intervju, pedagog A3, personlig kommunikation, 15 nov, 2013

Intervju, pedagog B1, personlig kommunikation, 11 nov, 2013

Intervju, pedagog B2, personlig kommunikation, 11 nov, 2013

Intervju, pedagog B3, personlig kommunikation, 13 nov, 2013

Intervjumaterialet finns transkriberat hos uppsatsförfattarna.

Referenslitteratur

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Tolkning och reflektion - vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Anmarkrud, Ø. (2008). Skickliga lärares läsundervisning - med fokus på läsförståelse. I: I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (ss. 197-227). Lund: Studentlitteratur.

Arnell-Gustafsson, U & Wärneryd, B. (1993). Något om perspektiv och aspekter vid frågekonstruktion. I: B. Wärneryd (Red.), *Att fråga - om frågekonstruktion vid intervjuundersökningar och postenkäter* (ss. 20-43) (5:e upplagan). Stockholm: Statistiska centralbyrån. Hämtad 2013-10-25, från www.scb.se/statistik/_publikationer/OV9999_1993A01_BR_X08SÅ9301.pdf

Birkler, J. (2008). *Vetenskapsteori - en grundbok*. Stockholm: Liber.

Bråten, I. & Strømsø, H.I. (2008) Förståelse av olika sorters texter. . I: I. Bråten (Red.) *Läsförståelse i teori och praktik* (ss. 145-171). Lund: Studentlitteratur.

Bus, A.G. (2002). Joint Caregiver-Child Storybook Reading: A Route to Literacy Development. I: S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Ed.). *Handbook of early literacy research* (ss. 179-191). New York: Guilford. Hämtad 2013-10-28, från http://www.google.se/books?hl=sv&lr=&id=afiqIdRQGwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=emergent+literacy+development+from+pre+readers+to+readers&ots=5xS2MGZG1E&sig=oGbg7qh-ajuy2kJmNjF-nqrCdVI&redir_esc=y#v=onepage&q=emergent%20literacy%20development%20from%20pre%20readers%20to%20readers&f=false

Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Huddinge: X Publishing.

- Doverborg, E. & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar - kommunikationens betydelse* (4:e upplagan). Stockholm: Liber.
- Edwards, A. (2008). *Bilderbokens mångfald och möjligheter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ekström, S. (2004). *Läs och berätta -Handledning för högläsare och berättare som besöker barngrupper i förskola och förskoleklass*. Stockholm: En bok för alla.
- Eliasson, A. (2011). *Kvantitativ metod från början* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2010). *Literacy - i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Fletcher, K.L. & Jean-Francois, B. (1998). Spontaneous Responses during Repeated Reading in Young Children from 'At Risk' Backgrounds. *Early Child Development and Care*, 146(1), 53-68. Hämtad 2013-10-28, från <http://www.tandfonline.com.ezproxy.bib.hh.se/doi/pdf/10.1080/0300443981460106>
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning - Praktik och teorier*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jacobsen, D.I. (2006). *Vad, hur och varför? - Om metodval i företagsekonomi och andra samhällsvetenskapliga ämnen*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, K. (2010). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I: K. Jönsson (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar: Att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola* (ss. 88-113). Stockholm: Liber.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A-M. (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Liberg, C. (2007). Läsande, skrivande och samtalande. I: A. Ewald & B. Garne (Red.), *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet* (ss. 25-44). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Liberg, C. (2010). *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, A. (2007). *Det gränslösaste äventyret - om böcker, läsning och att skriva för barn*. Stockholm: Eriksson & Lindgren.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005) *God läsutveckling - Kartläggning och övningar* (2:a upplagan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Läsrörelsen. (2013). *Berätta, leka, lära*. Hämtad 2013-10-21, från <http://www.lasrorelsen.nu/aktuellt/pagaende-projekt/beratta-leka-lasa/>
- Myrberg, M. (red.) (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter: Rapport från "Konsensusprojektet" 5 september 2003*. Stockholm: Lärarhögskolan, Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.

- OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life - First results from the OECD Programme for international student assessment (PISA) 2000*. Hämtad 2013-10-21, från <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33691596.pdf>
- OECD. (2013) *PISA 2012 Results in Focus - What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Hämtad 2013-12-10, från <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder - att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse - Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige - en översikt. *Acta Didactica Norge*, 6(1), 1-24. Hämtad 2013-10-24, från <http://adno.no/index.php/adno/article/view/187/216>
- Rosén, M., Längsjö, E., Nilsson, I. & Gustafsson, J-E. (2008). *Läsförståelse under luppen: Observera, bedöma, utveckla*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan - en utgångspunkt för samspel* (Avhandling, Linköping Studies in Art and Science, 287). Linköping: Tema barn, Linköpings Universitet.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan - Lpfö 98* (Reviderad 2010). Stockholm: Fritzes.
- Sparrman, A. (2010). *Barns visuella kulturer - skolplanscher och idolbilder*. Lund: Studentlitteratur.
- Stanovich, K. (1986) Matthew effects in reading: Some consequences of individual difference in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. Hämtad 2013-10-25, från <http://www.jstor.org.ezproxy.bib.hh.se/stable/pdfplus/747612.pdf?acceptTC=true&acceptTC=true&jpdConfirm=true>
- Sterner, G. & Lundberg, I. (2010). *Före Bornholmsmodellen - språklekar i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Taube, K. (2007a). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Taube, K. (2007b). *Läsinlärning och självförtroende - psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser* (4:e upplagan). Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.

- Tullgren, C. (2004) *Den välreglerade friheten - Att konstruera det lekande barnet* (Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, 10). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö Högskola.
- van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundation for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643. Hämtad 2013-10-15, från <http://web.ebscohost.com.ezproxy.bib.hh.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=4842050a-b407-4e73-b8d4-86ac79f6968d%40sessionmgr111&vid=2&hid=124>
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: Lässtrategier och studieteknik* (2:a upplagan). Stockholm: Natur & Kultur.
- Whitehurst, G.J. & Lonigan, C.J. (2002). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. I: S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Ed.). *Handbook of early literacy research* (ss. 11-29). New York: Guilford. Hämtad 2013-10-28, från http://www.google.se/books?hl=sv&lr=&id=afiqIdRQGwC&oi=fnd&pg=PA11&dq=emergent+literacy+development+from+pre+readers+to+readers&ots=5xS2MGZG1E&sig=oGbg7qh-ajuy2kJmNjF-nqrCdVI&redir_esc=y#v=onepage&q=emergent%20literacy%20development%20from%20pre%20readers%20to%20readers&f=false

Bilaga 1- Intervjuguide

Bakgrund

1. Ge en kort beskrivning av dig själv i relation till ditt yrke.

Pedagogiskt arbete

2. Beskriv en vanlig lässtund med barnen. Hur ser det generellt ut? (när, frekvens, vem, hur,)
3. Beskriv vilket eller vilka syfte/syften och mål ni har med er högläsning.

Miljö

4. Hur väljer ni vilka böcker som finns tillgängliga/ska läsas? (biblioteket, barnen)
5. Hur ser er läsmiljö ut? (rum, tillgänglighet, distraktion)

Samtal

6. Hur samtalar ni med barnen om böckerna? (språk, innehåll, meningsfullhet, exempel, förutbestämda frågor)

Att läsa och förstå

7. Hur skulle du beskriva begreppet läsförståelse?
8. Hur skulle du säga att läsförståelse kan skapas?

Förskola - Hem

9. Hur samtalar/samarbetar ni med barnens föräldrar kring högläsning?

Övrigt

9. Har respondenten något att lägga till? (funderingar)

Bilaga 3 - Samtyckesblankett Intervjuer

Samtycke till deltagande i intervju

Vi heter Anna Axelsson och Veronica Hultman och studerar till förskollärare vid Högskolan i Halmstad. Under hösten 2013 läser vi vår sista termin och vi skriver just nu vårt examensarbete. Vi vill i förhand tacka för att Ni valt att medverka i denna intervju som kommer att behandla böcker och högläsning i förskolan. Vi vill även informera om att allt deltagande är frivilligt och att du som respondent har rätt att avbryta intervjun när du vill. Alla uppgifter behandlas konfidentiellt och endast vi som intervjuar, våra handledare och examinatorer kommer att kunna ta del av det inspelade materialet. Respondenten har rätt att läsa igenom det transkriberade materialet innan det används.

Jag samtycker till deltagande i intervju och till att intervjumaterialet används i examensarbetet av Anna Axelsson och Veronica Hultman. Jag samtycker även till att intervjun spelas in.

Ort _____

Datum _____

Signatur _____

Namnförtydligande _____

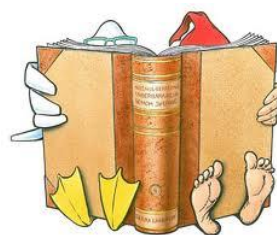
Bilaga 4 - Samtyckesblankett Enkät

Hej!

Vi heter Anna Axelsson och Veronica Hultman och studerar till förskollärare vid Högskolan i Halmstad. Under hösten 2013 läser vi vår sista termin och kommer under den sista delen av terminen att skriva examensarbete. Eftersom vi båda är intresserade av barns läs- och skrivutveckling och hur läsvanor i hem och förskola kan påverka barns lärande, tackade vi ja då vi fick möjligheten att följa projektet ”Läsa Tillsammans”. Vårt examensarbete kommer alltså att till stor del utgå ifrån detta projekt. Vi kommer att ta del av de enkätsvar som ni vårdnadshavare ger. Det vi finner intressant eller oförutsett i svaren kommer vi att arbeta vidare med. Allt deltagande i det som rör examensarbetet är frivilligt och eventuella personuppgifter kommer att behandlas konfidentiellt, det vill säga under sekretess.

Vi kommer att delta vid minst tre föräldramöten, vilket innebär att vi kommer att träffa en del av er. Vi ser fram emot detta. Under mötena kommer vi att finnas med som aktiva lyssnare och observatörer, främst av projektledare från Punkten och Huvudbiblioteket och personal från respektive förskola. Om ni har några frågor eller annat ni vill diskutera med oss får ni gärna höra av er via nedanstående kontaktuppgifter. Nedan följer även kontaktuppgifter till Ingrid Nilsson och Viktor Aldrin, våra handledare på högskolan.

Vänliga hälsningar,
Anna och Veronica



Anna:
annaxe10@XX

Veronica:
hulver10@XX

Handledare Ingrid Nilsson:
ingrid.nilsson@XX

Handledare Viktor Aldrin:
viktor.aldrin@XX

Jag samtycker till deltagande i enkätundersökningen i projektet "Läsa Tillsammans". Därmed samtycker jag även till deltagande i examensarbetet om barns läs- och skrivutveckling av Anna Axelsson och Veronica Hultman.

Ort_____

Datum_____

Signatur_____

Namnförtydligande_____

Jag kan tänka mig att delta i en eventuell intervju inom examensarbetet.

Alla uppgifter i enkäten behandlas konfidentiellt.

Blanketten återlämnas i samband med att enkätsvaren lämnas in.

Axelsson & Hultman



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