

Kvart i tolv:

Mötet med barnböcker i förskolan

Rana Assaf Zabian

Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete

Examensarbete 15 hp

Höstterminen 2010

Examinator: Lars Naeslund

English title: Quarter to noon: the meeting with children books in preschool.



Stockholms
universitet

Kvart i Tolv:

Mötet med barnböcker i förskolan

Rana Assaf Zabian

Abstrakt

Uppsatsens syfte är att beskriva läsmiljön och lässtunden i tre förskolor och få en uppfattning om hur pedagogerna ser högläsningens roll i den planerade lässtunden efter lunch.

Jag utgår från ett postmodernt teoretiskt perspektiv med särskild fokus på Nordin-Hultmans avhandling om pedagogiska miljöer och subjektskapande. Dessutom använder jag mig av Chambers med hans tankar om en bra läsmiljö.

Uppsatsen bygger på kvalitativ metod och studien genomfördes med nio observationer på tre förskolor och tre kvalitativa intervjuer med tre förskollärare.

Resultaten utifrån en deduktiv kvalitativ analys visar att lässtunden i de tre förskolorna är en starkt reglerad aktivitet som speglar disciplinär makt och kräver anpassning av barnen som har lite inflytande på lässtunden och dess innehåll. Dessutom visar resultatet att pedagogerna har olika uppfattningar om lässtens syfte trots att alla tre ser den som en viktig stund under dagen.

Diskussionen tar upp hur olika faktorer påverkar högläsningen på förskola. En olämplig plats för högläsning och en stor barngrupp med lite utrymme för barns delaktighet kan hindra barnen från att skapa mening under lässtunden och då utövar pedagogerna disciplinär makt omedvetna.

. Nyckelord

Högläsning, pedagogiska miljöer, läsmiljön, meningsskapande

Kapitel 1 Bakgrund.....	3
Inledning.....	3
Vad står på Lpfö98?.....	3
Högläsningens roll.....	4
Syfte och problemställning.....	5
Syfte.....	5
Forskning frågor.....	5
Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv	5
Tidigare forskning	5
Chambers Läsmiljö.....	6
Det postmoderna perspektivet.....	7
Centrala begrepp.....	9
Identitet- och meningskapande.....	9
Tid, rum och material.....	10
Makt.....	11
Diskurser.....	12
Kapitel 3	
Metod.....	133
Urval.....	13
Uppläggning och genomförande.....	14
Genomförande av observationer.....	14
Genomförande av kvalitativa intervjuer.....	15
Materialbearbetning.....	15
Bearbetning av empiri.....	16
Analys av empiri.....	16
Etik.....	16
Kapitel 4 Resultat	17
Beskrivning av data/empiri.....	17
Presentation av förskolor.....	17
Beskrivning av Lässtunden.....	18
Förberedelser för lässtunden.....	18
Interaktion under lässtunden.....	19
Externa störningar under lässtunden.....	21
Avslutning av lässtunden.....	22
Pedagogernas uppfattningar kring lässtunden.....	23
Pedagogernas syn på högläsningens syfte och deras roll.....	23

Pedagogernas syn på barns roll under lässtunden.....	24
Analys av data/empiri.....	26
Lässtundens inrutning i tid och rum.....	26
Böcker som material.....	27
Barns inflytande.....	28
Lässtunden som en aspekt av omsorg.....	30
Lässtunden som en aspekt av makt.....	31
Identitets- och meningsskapande.....	32
Kapitel 5 Diskussion	34
Slutsatser.....	34
Läsmiljön och de pedagogiska miljöer påverkan under lässtunden.....	35
Barns möjligheter under lässtunden.....	36
Pedagogernas roll i lässtunden som en planerad aktivitet.....	38
Reflektion över forskningsprocessen.....	39
Nya frågor/vidare forskning	39
Referenser.....	41
Bilagor.....	43

Kapitel 1 Bakgrund

Inledning

Selda (4 år) tvättar sina händer efter lunch, hämtar en bilderbok från bokhyllan, sätter sig bredvid mig och säger " Snälla, kan du läsa den för mig?" Jag tar boken och ska börja läsa när förskolläraren kommer och ber Selda att sätta sig på sin plats på mattan för att läsvidan snart börjar. Selda går inte. Till sist kommer förskolläraren och håller Selda i handen och sätter henne på sin plats bland sina sju kompisar på mattan. Jag har kvar boken men Selda tittar genom fönstret och gäspar medan förskolläraren läser en kapitelbok.

Vad står på Lpfö98?

Sagostunden eller lässtunden är en av de olika aktiviteter som sker i förskolan och har ett självklart utrymme i förskolans program. Under min VFU märkte jag att lässtunden egentligen fungerar som en läsvidla. Då barn lyssnar på högläsning eller en cd-skiva utan att få chansen att diskutera sagan, kommentera bilderna, uttrycka sig eller samspela. I Lpfö 98 står det att miljön på förskolan skall vara innehållsrik och inbjudande för att utmana och stimulera barnets lärande. Den pedagogiska verksamheten skall främja "det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter" (s.8). Dessutom skulle lärandet baseras på samspellet mellan vuxna och barn där barngruppen ses som en aktiv del i utveckling och lärande. Barnens intressen, erfarenheter och drivkraft att söka kunskap skall vara utgång för barns aktiviteter (Lpfö 98, s.6). Förskolan enligt Lpfö 98 skall också ge barnet möjligheten att utveckla en positiv uppfattning om sig själv som en lärande och skapande individ. Men hur reflekteras det lustfyllda lärandet och vilka möjligheter ges för barnens aktiva samspel under lässtunden?

En av de viktiga mål som förskolan skall sträva mot är att utveckla barns förmåga att lyssna, berätta, reflektera och ge uttryck för sina uppfattningar som kan hjälpa barnet i sin kommunikationsutveckling (Lpfö 98, s.9). Dessutom måste barnets intressen läggas till grund för utformningen av miljön och planeringen av den pedagogiska verksamheten. Varje barn bör utveckla sin förmåga att uttrycka sina tankar och åsikter och därmed få möjlighet att påverka sin situation och ta ansvar för sina egna handlingar. Dessutom skall alla som arbetar i förskolan enligt Lpfö 98 verka för att utveckla barns förmåga att utöva inflytande i förskolan och känna delaktighet i sin egen kultur (Lpfö 98, s. 11).

Högläsningens roll

Susanna Ekström hävdar i sin bok *Läs och berätta* (2004) att högläsning är nyttigt för alla barn, men det som är än mer viktigt är att samtala om vad man läser. Dessutom är det också viktigt att läsa för barnen när de är pigga eftersom lysning kräver koncentration. Med andra ord skiljer sig lässtunden i förskolan från godnattsagan som föräldrarna läser för sina barn. Men om högläsningen blir en avkopplande aktivitet, hur kan barnen utnyttja det sociala samspelet med sin omgivning? De missar på detta sätt de mängder av fördelar som högläsning har enligt Ekström. Dessutom anser Ekström (2004) att texten och bilderna i barnböcker berättar omväxlande. Genom att samtala över texten och bilderna, kan barn bli delaktiga och relatera sina läsupplevelser till egna erfarenheter. Hon ser också att barnböcker brukar ha något innehåll som inspirerar barn till fantasi, lek, dramatisering, skapande och självberättande.

Bilderböcker och barnböcker formulerar ett nödvänligt material i förskolan. Svensson (2005) nämner att det pedagogiska programmet i förskolan betonar vikten av att barn får lyssna på och samtala om böcker. Det kan hjälpa dem att utveckla sitt språk, stimulera sin fantasi och väcka deras intresse och nyfikenhet på skriftspråket. Svensson betonar också att högläsning är ett sätt att aktivera barnen som måste vara mentalt aktiva och få tala och öva upp sin språkförmåga. "Samtal om det lästa påverkar språkutvecklingen mer positivt än om man enbart läser en bok rakt igenom utan diskussioner" (Svensson, 2005, s. 33).

Högläsning enligt Dominkovic (2006) är en pedagogisk situation som konstruerar en bas för socialisation, interaktion och språkinläring. Barn behöver nära kontakt med vuxna och samspelet och närheten som högläsningen ger är viktigt (Dominikovic, 2006, s.8). Ur ett vuxet perspektiv kan högläsning vara ett arbetssätt där boken blir material som används i planerade av dagens aktivitet för att samla barn. Frågan blir hur medvetna pedagogerna är om hur innehållsrik lässtunden är och vilka upplevelser, kunskaper och effekter den har i barns utveckling (Dominikovic, 2006, s.13). Reflektion över innehållet eller boksamtal ger fler möjligheter att bearbeta bokens innehåll och ge den mening. Bilderböcker kan vara utgångspunkt för samtal om världen. Genom samtalet om böcker och bilder kan barnet utveckla det abstrakta tänkandet för att samtalet blir om något som inte finns i deras omedelbara närhet (Domnikovic, 2006, s. 40). Dominkovic hänvisar till Shimron (1994) som har funnit att regelbunden läsning i förskolan ökar barns förståelse och uppmärksamhetsförmåga.

De flesta studier som Dominkovic (2006) hänvisar till, tar upp lässituationer där en vuxen interagerar med ett eller flera barn och vägleder dem mot större kunskap om böcker, fakta och språk (s.131). Dysthe 1996 och Molloy 2002 hävdar att samtal om innehållet av böcker mellan vuxna och barn och mellan barnen själva är viktigt och är en väsentlig del av högläsning. Barnen kan få olika kunskaper om miljöer, relationer och innehållet kan få ny mening genom att uppleva ett gemensamt intressant samtal där pedagogen kan inspirera (Domnikovic, 2006, s.136). Enligt Karweit är barnen vid högläsning i förskolan passiva för att den sker i stora grupper och det blir problematiskt att skapa en samtalsstund som är givande för alla (Domnikovic, 2006, s.132).

Syfte och problemställning

Syfte

Syftet med arbetet är att beskriva och analysera läsmiljön och den planerade lässtunden efter lunch på några förskolor. Dessutom syftar min uppsats till att beskriva och analysera hur pedagogerna tolkar lässtens syfte och sin egen roll och barnens roll i den.

Forskningsfrågor

1. *Hur ser läsmiljön och de pedagogiska miljöerna ut under lässtunden?*
2. *Vilka möjligheter finns för barns delaktighet under lässtunden?*
3. *Hur uppfattar pedagogerna sin roll i högläsningen som en planerad aktivitet?*

Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv

Tidigare forskning

I sin magisteruppsats, visar Sofia Thorell (2006) att högläsningen har en stark position i förskolan. Den kan användas för att lugna en barngrupp eller så kan högläsningen vara planerad och handla om att ge en litterär upplevelse i en planerad läsmiljö. Resultatet av undersökningar tyder på att pedagogernas omvårdande syfte med läsvidan är att ge barnen lugn och ro och en mysig stund med högläsning. Pedagogerna uttrycker engagemang inför arbete med litteratur och barn men de har inte formulerat något syfte. Högläsningen sker mer på rutin och de har ingen uppföljning av det som lästs. Thorells slutsats blev att Aidan Chambers läsandets cirkel skulle kunna användas i förskolan.

Denna uppsats fick mig att fundera över vilken betydelse den pedagogiska miljön samt läsmiljön har i lässtunden och väckte i mig ett intresse att se hur läsmiljön kan påverka barns delaktighet och upplevelse av lässtunden. Jag bestämde mig för att observera lässtunden i förskolan och började söka efter högläsning och läsmiljö som nyckelord i Libris och Google. Jag hittade böcker och uppsatser om högläsning. Då hittade jag också Chambers bok om läsmiljön som visar hur viktigt rum, tid och placering av böcker kan vara i barns möte med böckerna.

Högläsningen är associerat med lässtunden efter lunch i en majoritet av svenska förskolor. En vuxen eller en pedagog sitter med en bok och läser högt för en grupp barn. Gruppens storlek, rum för läsning och böckerna kan variera. Men kvart i tolv är nästan gemensamt i förskolorna. Sedan började jag söka efter pedagogiska miljöer och den

enda avhandling om pedagogiska miljöer som kom fram var Nordin-Hultmans som betonar betydelsen av pedagogiska miljöer, tid, rum och material i att utmana och stimulera barns meningsskapande och identitet. Eftersom Nordin-Hultmans avhandling bygger på den postmoderna kunskapssynen, valde jag ett postmodernt perspektiv som teoretiskt perspektiv. Jag har valt att utgå från Chambers tankar om läsmiljön och det postmoderna perspektivet i min uppsats eftersom jag anser att de tydligt belyser hur den pedagogiska miljön och läsmiljön i förskolan antingen stimulerar barn till att vara aktiva eller hindrar dem från att skapa mening.

En annan avhandling som syftar att studera läsmiljön och bilderboksanvändningen i förskolan är Maria Simonssons *Bilderboken i förskolan* (2004). I sin avhandling noterar Simonsson att bilderböcker används i olika sammanhang, men pedagoger kopplar böcker mest till vilan. Hon menar att lässtunden är en avkopplande och lugnande aktivitet. Lässtundens syfte blir omsorg och disciplin istället för ett litteraturpedagogiskt arbete (Simonsson, 2004, s.174). Men Simonsson visar också att olika pedagoger kan ha olika uppfattningar om vad boken används till. Vilken innebörd boken får beror på när, hur, var och vilka som använder och läser den. Simonsson (2004) hävdar att barnen inte får vara passiva mottagare under lässtunden, utan aktiva medverkande för att skapa eget handlingsutrymme. Simonsson (2004) hänvisar till Williams-Granelds studie (1989) som visar att bokläsning på förskolan inte har en pedagogisk roll och resultatet i studiet visar att pedagogerna oftast har ett disciplinärt syfte med lässituationen.

Chambers Läsmiljön

Högläsning är viktigt och nödvändigt för barns utveckling som läsare enligt Chambers. Genom att få lyssna till en berättelse eller något annat litterärt stycke får barnen en uppfattning om hur en text är uppbyggd och vad de kan förvänta sig av den. Högläsning kan motivera till egen läsning och väcka lusten att läsa hos barnen. Genom att ge barnen möjlighet att lyssna till böcker de ännu inte själva kan läsa, motiveras deras vilja att utveckla sin läsförmåga. Högläsning är också en social aktivitet som ger trygghet och skapar kulturell identitet enligt Chambers. Genom att läsa något tillsammans skapar en gemensam läsupplevelse och starka band mellan människor.

Chambers (1995) menar att all läsning äger rum någonstans, men det är inte bara en fråga om plats. Det sociala sammanhanget i vilken läsningen sker och andra huvudsakliga aspekter påverkar läsmiljön. Dessutom tar läsning inte bara tid utan bör ske bäst på en plats där miljön gör det lätt att koncentrera sig. Det är ofta svårt för en vuxen att läsa och för ett barn att lyssna om det finns livliga aktiviteter runt omkring som kan vara störande. Att välja, att läsa och att samtala om böckerna är tre viktiga aspekter som Chambers presenterar i läsandets cirkel. Chambers idé om cirkeln är att den ena aspekten följer den andra i en rörelse som aldrig tar slut.

Enligt Chamber är alla val av böcker beroende av tillgången på böcker och hur tillgängliga de är. Om det finns få böcker att välja mellan blir chansen att hitta något att läsa mindre än om det finns en variation att välja ifrån. Att skylta böcker i läsmiljön kan också skapa intresse och fånga uppmärksamhet hos barn enligt Chambers . "Idealet är

att alla ska kunna få reda på var varje enskild bok finns just för tillfället, samt få tag i just de böcker de vill ha, just när de behöver dem." (Chambers, 1995, s. 22)

Att barnet väljer en bok, eller förskolläraren väljer litteratur åt barngruppen kan ha stor betydelse och påverkan, menar Aidan Chambers för att det blir en fråga av makt. Om barnet är tvunget att delta i lässtunden, kommer han/hon inte uppleva den som lustfylld. Chambers anser att det är meningslöst att ägna tid för att välja en bok om vi sedan aldrig ska läsa den. I förskolan brukar det vara en vuxen som läser högt till en grupp barn. "Om läsning inte påverkar våra liv, inte förändrar oss eller inverkar på vårt beteende, då är läsning inte mer än ett tidsfördriv, en fritidssysselsättning knappt värd all den energi vi lägger på den" (Chambers, 1995, s. 53). Chambers hävdar också att läsning är ett sätt att tänka och inte ett sömnmedel.

Barn i förskolan lär sig och anpassar sig till vilket beteende eller vilken aktivitet som är lämplig i olika miljöer och på olika platser. Läsning är en av de aktiviteter i förskolan som är en sysselsättning med sitt speciella beteendemönster (Chambers, 1995, s.37). Det är naturligt att småbarn inte kan koncentrera sig länge. Men om barn får högläsningen med en bra lärare och i ett välutrustat och bekvämt rum kan de oftast koncentrera sig längre enligt Chambers. Speciella läsplatser kan ge läsning värde och betydelse. Därför är det viktigt att ha en speciell plats som är enbart för läsning t.ex. en läshörna eller ett läsrum.

Dessutom ser Chambers att vuxna också får lyssna på barns egna berättelser och historier för att uppmuntra dem att se sig själva inte bara som passiva mottagare av berättelser, utan också aktiva medskapare och deltagare. Barn kan lyssna till andras berättelser och berätta sina egna långt innan de själva kan läsa och skriva (Chambers, 1995, s.60). Läraren behöver förbereda sig före högläsningen och försöka hitta på något intressant sätt att introducera boken och involvera barnen i den. Syftet med högläsningen blir att barnen upplever och uppskattar det som de lyssnade till.

Chambers anser att det finns yttre och inre förutsättningar som påverkar varandra och samtidigt påverkar hur positiv läsoplevelsen kan vara. Inre förutsättningar hos barnet kan vara tidigare erfarenheter och kunskaper, känslor, förväntningar och relation till andra i gruppen. Med yttre förutsättningar menar Chambers den fysiska omgivningen och hur den påverkar läsaktiviteten. Den är den miljö som skapats: rummet och dess utformning, tidpunkt och hur lång tid läsningen äger rum och boken och läsaren (Chambers, 1995, s.20).

Chambers idéer om den viktiga rollen som rum, tid och material spelar under högläsningen tog mig ett steg vidare för att välja ett postmodernt perspektiv som utgångspunkt i mina observationer och i min analys.

Det postmoderna perspektivet

Eftersom jag är intresserad av att studera läsmiljön och påverkan av de pedagogiska miljöer omkring bokläsningen, valde jag det postmoderna perspektivet som ser barnet som en aktiv deltagare som skapar kunskap genom samspel med världen.

Det postmoderna perspektivet ifrågasätter det välkända moderna teoretiska tänkandet som riktar uppmärksamhet mot barnet och dess utvecklingsnivå istället för samspelet mellan barnet och omgivningen. Det presenterar ett nytt sätt att titta på barnet och kunskap som subjekt. Det är inte barnet som måste observeras och tolkas utan miljön där barnet befinner sig. Den postmoderna kunskapssynen granskar

utvecklingspsykologiska teoriernas syn på utveckling, lärande och socialisation som finns därute i världen oberoende av språk och praktik (Nordin-Hultman, 2006, s.195).

Ur ett postmodernt perspektiv ses vår kunskap om världen som socialt konstruerad och genom att delta aktivt i denna konstruktionsprocess skapar vi mening. Det finns ingen absolut kunskap eller sanning, utan kunskap ses som perspektivisk, öppen för förändring och skapas genom handling som bidrar till lärande och interaktioner med andra för att förstå en situation (Dahlberg, 2002, s. 35). Dessutom ses tid och förändring inte som en linje som går framåt eller uppåt. Barnets handlingar får inte bedömas i termer av utvecklingsnivå för att det som händer här och nu går inte att förutse för att det är en funktion av den unika händelsen (Nordin-Hultman, 2006, s.173).

"Människan måste uppfattas som en social, historisk eller lingvistisk konstprodukt, inte som en överskridande varelse, som förmår ställa sig utanför tid, rum eller relationer för att producera sanna skildringar av det verkliga" (Dahlberg, 2002, s. 39). Fokus blir på innebörden i de begrepp som teorierna arbetar med. Man får undersöka och identifiera de icke ifrågasatta idéer och vanor som de pedagogiska tankarna vilar på som har blivit självklara och svåra att förändra. Istället fokuserar postmodernt perspektiv på teorier och praktiker som villkor för hur barnen blir sedda, beskrivna och uppfattade. Den pedagogiska praktiken och det konkreta sättet att ordna dagens aktiviteter och rutiner skapar hur ett barn blir. Språk och begrepp blir enligt ett postmodernt perspektiv förutsättningar för vad som går att kommunicera i en vis miljö och inte bara ett kommunikationsredskap. De får inte användas för att förmedla tankar eller organisera handlingar utan för att bestämma vad som går att tänka på, att tala om eller göra. I denna kunskapssyn blir det viktigt vad som i olika tider och på olika platser förstås som avvikande, normalt eller vanligt. Hur barnet blir påverkas av de konkreta pedagogiska aktiviteterna och miljöerna (Nordin-Hultman, 2006, s. 45-46).

Nordin-Hultmans avhandling (2006) utgår från ett postmodernt kunskapsperspektiv och presenterar de pedagogiska villkoren för barns identitets- och subjektskapande. Förskolan enligt Nordin-Hultman ses som ett socialt handlingsrum där alla barn får möjligheter att skapa meningsfulla sammanhang och relationer och att finna intressanta handlingar. Därför blir mötet mellan barnet och förskolans miljö viktigt.

Hon ser att barns lärande och subjektskapande är påverkat av hur den svenska förskolan är organiserad och inrutad när det gäller tid, rum och material. Hon hävdar också att samspelet mellan barnet och dess omgivning påverkar barnets utveckling och lärande. Fokus här ligger på situationen och kontexten som villkor till barnets lärande. Det är här och nu som är viktigt. De flesta teorier lägger stor vikt på barnets samspel med sin omgivning när det gäller lärande och socialisation, men uppmärksamheten, observationer, tolkningar och åtgärder riktas inte mot detta samspel utan mot barnet. Därför blir det nödvändigt att rikta uppmärksamhet bort från barnet till de läro- och utvecklingsmiljöer som barnet samspelar med, pedagogiska aktiviteter, rutiner och uppgifter som barnet möter i förskolan. Barnet får inte betraktas som objekt för observationer och åtgärder eftersom det är inte barnet som skall förändras eller anpassas (Nordin-Hultman, 2006, s.23). Hon anser att barns identitet och meningsskapande är påverkade av hur rum, tid och material organiseras och planeras i svenska förskolor. Rum, tid och material är tre faktorer som påverkar vilka möjligheter som finns för barnen i förskolan.

Enligt Nordin-Hultman begränsar utvecklingsbegrepp möjligheterna och ser på barnet som oberoende av sammanhang, samspel och möjligheterna. Det är begrepp som bär på betydelser som individualiserar. Begreppet subjektivitet används av Nordin-Hultman för att referera till "erfarenheterna av att vara en person som konstitueras av de

diskurser och praktiker som subjektet möter och har tillgång till" (Nordin-Hultman, 2006, s.167).

Centrala begrepp

Identitets- och meningsskapande

Nordin-Hultman hävdar att barnet inte *är* utan *blir* olika i olika situationer och under olika aktiviteter på grund av omgivningen och miljön. Den identitet som barnet skaffar sig är beroende av här och nu. Ett negativt identitetskapande pågår när barnet tvingas vara i en aktivitet mot sin vilja för att barnet finner sig i en objektrelation till det som planeras. (Nordin-Hultman, 2006, s.26)

Utifrån ett postmodernt perspektiv, bör barnet ta ansvar för sitt eget lärande. Eftersom det inte finns någon sanning eller absolut kunskap, ses barnet som en aktiv och flexibel varelse som gör val, skapar mening, formar sin egen förståelse av världen och kunskap. Postmoderna barn är aktiva deltagare som har många överlappande identiteter (Dahlberg, 2002, s.88). Meningskapande relaterar till en förståelse av lärande som en process där interaktion med andra gör världen meningsfull. Varje barn kan skapa sin egen mening och förståelse av det som sker (Dahlberg, 2002, s.162).

Barns identiteter och förmågor ses som i ständigt förändring i olika pedagogiska miljöer. Identitet och subjektskapande pågår hela tiden och barnet är aldrig samma eller identiskt med sig självt i olika situationer. Varje barn har många sätt att vara eller multipla - identiteter enligt detta perspektiv. Istället finns det många barn och många barndomar och det lilla barnet förstås som unikt, komplext och individuellt subjekt (Nordin-Hultman, 2006, s.176; Dahlberg, 2002, s.77).

Det är inte av omgivningen barnet formar sin personlighet utan det är i och genom omgivningen för att barn och omgivning är sammanvävda och inte kan ses separat. Barn kan bara bli sedda, hörda och förstås utifrån ett socialt sammanhang. Genom att göra barn kapabla att konstruera och arbeta kreativt, göra val och använda sin nyfikenhet till att utforska, konstruerar barn sina identiteter i olika kontexter. Barn lär sig genom att interagera med sin miljö och genom att aktivt omskapa sina relationer med världen av vuxna, saker, händelser och på nyskapade sätt, med sina kamrater" (Dahlberg, 2002, s.91).

Enligt Nordin-Hultman, till skillnad från Chambers, är barnets upplevelser, känslor och tankar inte *inre* utan är alltid en del av det som går att göra, känna, tänka just i denna situation barnet befinner sig i. Vidare hävdar hon att motivation och intentioner inte utgår från barnet utan de skapas i den process som ett resultat av meningsfulla handlingar. Att se barnets känslor, idéer och tankar som inre medan upplevelser och fenomen som yttre är en kulturell konstruktion som blev så självklar och svårt att förändra (Nordin-Hultman, 2006, s.156). I ett sådant tänkande blir barnets tidigare erfarenheter och bakgrund viktiga i att förstå barnets utveckling och behov. Nuet förknippas med det som har hänt och det som kan förekomma eller utvecklas. Då blir nuet och pågående händelser i barnets vardag inte av så mycket värde och inte i fokus. Det är inte hur barnet får vara som är viktigt enligt Nordin-Hultman. Det är det barnet

gör och säger i konkreta situationer och i samspel med omgivningen som kan förstås som meningsskapande. Dessutom är barns upplevelser, tankar och känslor alltid en del av det som går att uppleva, tänka eller känna och göra just här och nu. De blir det en del av det socialt konstruerat meningsskapandet (Nordin-Hultman, 2006, s.171).

Tid, rum och material

Pedagogiska miljöer blir viktiga i att erbjuda och engagera barnet i meningsfulla aktiviteter som bidrar i sin läro- och utvecklingsprocess (Nordin-Hultman, 2006, s.12). Tid rum och material kan inte skiljas åt enligt Nordin-Hultman. Sättet att inreda och utrusta förskolan och planera dagsprogrammet och engagera barnet i meningsfulla uppgifter kan iscensätta teorier om barns behov, lärande och utveckling (Nordin-Hultman, 2006, s.41). Eftersom barn lär sig genom eget aktivt engagemang, blir pedagogernas uppgift att erbjuda en miljö som utmanar barnet till aktiviteter och handlingar som främjar barnets lärande och tankeutveckling.

Den svenska förskolan har många planerade aktiviteter och rutiner. Varje pedagogisk verksamhet är planerad och organiserad i tid och rum där aktiviteter följer ett visst mönster. Nordin-Hultman betonar att de svenska pedagogerna verkar "leva med klockan i handen" och är pressade att följa en tidsmässig planering (Nordin-Hultman, 2006, s.137). Hon nämner också att forskning som direkt inriktas mot reglering av tid och rum saknas. Men hon hänvisar till flera studier som betonar att organisation av tid, rum och material är tagen för given och sällan reflekteras över (Nordin-Hultman, 2006, s.110).

Den starka inrutningen av tid och rum och aktiviteter begränsar utrymme för barns egna val av aktiviteter. Skapande, sagostund, samling, lunch, mellanmål och fruktstund är planerade aktiviteter och rutiner som har bestämda tider och platser på förskolor. Tids- och rumsreglering blir viktigt i att bestämma var barn är och vad de gör vid en bestämd tid. Genom att planera dagsprogrammet och utrusta rum och planera uppgifter och aktiviteter för barn iscensätts teorier av barns behov, lärande och utveckling. Därför är det viktigt enligt Nordin-Hultman att undvika att bli beroende av dessa kategorier eller dessa stereotypa förställningar när vi ser eller lyssnar på barn i förskolan. Dessutom kan inrutning av tid och rum och regleringar utgör en stark styrning och kräver anpassning till ordning av barn. Styrningen utövar makt över barn som har så lite utrymme för egen kontroll och inflytande över tid, rum och aktiviteter. Tid och rum blir ett viktigt sätt att ordna och inruta barn som anpassar sig och disciplineras på detta sätt (Nordin-Hultman, 2006, s.53).

Ur ett postmodernt perspektiv måste den pedagogiska miljön stimulera barnens egna aktiviteter och deras möjligheter att kommunicera egna erfarenheter för att fastställa tillhörighet och deltagande. De kan göra val och argumentera för dem och försvara dem och använda dem i nya situationer (Dahlberg, 2002, s. 92). Problemet med regleringen och styrning är att den är osynlig och inte uppmärksam i förskolan. Som resultat blir det svårt att ifrågasätta den eller göra motstånd mot den (Nordin-Hultman, 2006, s.104).

Tid ses som en miljöfaktor som påverkar rum och tvärtom. Hur rum planeras för olika funktioner påverkar användning av tid och samtidigt avgör tidens organisation vilket rum och vilka möjligheter och material som barn har tillgång till (Nordin-Hultman, 2006, s.63) Det kan alltid finnas ett eller fler barn som har svårt att

koncentrera sig i en av de planerade aktiviteterna i förskolan. Därför kan en ny syn på tid och rum leda till en ny fråga om makt och kontroll i den pedagogiska praktiken.

Plats har stor betydelse också som lärande miljö i att bestämma möjliga aktiviteter, handlingar, uppgifter och arbetssätt. Rum för varje barn har en innebörd beroende på barns behov och handlingar. Den innebörden som det pedagogiska rummet får är ett resultat av vad barnet erbjuds i det. Barnet kan visa uppmärksamhet och uppleva en situation som lärorik i en pedagogisk omgivning och i en annan kan barnet bli okoncentrerat och ofokuserat (Nordin-Hultman, 2006, s.175).

Möjligheter till lugn och ro knyts mest till måltider, vila och till att lyssna till sagor efter lunch utifrån vuxenperspektiv. Men utifrån barns perspektiv kan sådana aktiviteter och rutiner vara aktiviteter som ställer ett stort krav på anpassning och självreglering. Det är mest under måltiderna och vid vilan som barn blir föremål för pedagogernas uppförande och normfostran (Nordin-Hultman, 2006, s.146).

Med hjälp av lämpliga material som uppmuntrar handlingar blir barnet en handlande varelse enligt Nordin-Hultman. Ting är inte bara objekt utan blir de subjekt i relation med barn som interagerar med dem enligt ett postmodernt perspektiv (Nordin-Hultman, 2006, s.186). Placering och mängden av material är viktigt i att skapa intressanta aktiviteter och det kan vara en förutsättning för barns möjligheter för handling eller brist på möjligheter. Material i sig själv har ingen betydelse utan det är genom barns möte med material som det skapar mening (Nordin-Hultman, 2006, s.72).

Makt

I ett postmodernt perspektiv är kunskap en effekt av makt och de kan inte skiljas åt (Dahlberg, 2002, s.38). Den franske filosofen Michel Foucault ser makt som något som utövas av var och en i samhället och för olika ändamål. Vi styrs och styr oss själva och styr andra i större eller mindre utsträckning (Dahlberg, 2002, s.45).

Foucault nämner också den disciplinära makten som normaliserar, och formar individer efter en viss norm och övertygar individer om att bete sig på vissa sätt. "Den disciplinära makten avgör vad som är normalt genom att utveckla mätningar och andra praktiker för att utvärdera om individerna är normala - för att sedan forma dem i enlighet med den fastställda normen" (Dahlberg, 2002, s.46). Makten blir här ett sätt att styra, disciplinera och leda subjektet mot ett önskat mål utan direkt tvång. Disciplinär makt är farlig för att den är osynlig och subjektet är omedveten om vad som sker. Resultatet enligt Foucault blir att subjektet internaliserar den disciplinära makten och styr sig själv. Därför måste disciplinär makt motstås för att den hindrar individen att forma sig själv som subjekt utifrån egen aktivitet.

Nordin-Hultman (2006) ser också att makt är svårt att identifiera för att den inte är våldsam eller öppet auktoritär och inte utövas uppifrån. Den utövas indirekt, otydligt och osynligt. Därför ligger styrning och makt i regleringen och rutinerna, tids- och rumsordningen med vad den innehåller av stora krav på anpassning. Emellertid är denna makt maskerad och förnekad och är svår att upptäcka för att bli en aspekt för reflektion och förändring (Nordin-Hultman, 2006, s.109).

Diskurser

Makt kan också producera diskurser enligt Foucault. Foucault nämner de diskurser som har ett avgörande inflytande på en specifik praktik som *dominerande diskursiva regimer* (Dahlberg, 2002, s. 48). De fungerar genom de begrepp, klassifikationer och kategorier som vi använder för att tala om barn och deras utveckling. De regimerna påverkar, styr och organiserar våra idéer, tankar och handlingar i ett specifikt sätt och sätter gränser till vad som bör göras eller som är möjligt i vissa rum och tid. Dominerande diskurser kan utöva makt genom att de styr vår blick och vårt handlande mot det som vi uppfattar som sanning (Dahlberg, 2002, s. 48). Dessutom är diskurser inte bara lingvistiska, utan kan reflekteras i praktiken genom den miljön de skapar enligt Foucault.

Nordin-Hultman lägger mycket vikt på den diskursiva nivån i den svenska förskolan och ser att vi bör förstå de dominerande diskurser och tänkesätt som påverkar de pedagogiska miljöerna för att förstå och förändra miljöer som barn handlar i. Diskurserna är viktiga i hur man förstår pedagogiska miljöer och hur de organiseras i olika förskolor. Diskurser bestämmer vad man kan i en viss tid, miljö och kultur bör göra eller säga och samtidigt vilka som har rätten eller makten att tala. "Pedagogerna styr barnen och sig själva genom de diskurser om barns lärande, utveckling och normalitet som de planerade pedagogiska aktiviteter är laddade med" (Nordin-Hultman, 2006, s.108).

Nordin-Hultman nämner den hemlikmiljö som har dominerat sedan 1800 talet där hemmet var förebild och ideal. Då var bilden av förskola som ett hem och förskolpedagog som mor till barn. Eftersom omsorg är starkt i praktiken blir det svårt för pedagogerna att tänka eller organisera med en annan diskurs. I den svenska förskolan är hemdiskurs en dominerande diskurs i praktiken när det gäller miljö, material och utrustning (Nordin-Hultman, 2006, s. 135). Nordin-Hultman ser att en hemlik miljö finns i de flesta svenska förskolor med fokus på omsorgsaktiviteter, trygghet och stark reglering. Hemmet är förebild i utrustningen av förskolan, därför blir en soffa viktig för att ge hemkänsla där barn kan sitta och mysa eller lyssna på en saga. Nordin-Hultman nämner den "obligatoriska" mysoffa som är associerad med läsning och vila. Syftet här blir att ge lässtunden och sagoläsning samma känsla eller inramning som i hemmet (Nordin-Hultman, 2006, s.120). Vanligast kopplas det till en lugn stund eller till mys och närhet i soffan. Då liknar förskolans sagoläsning en godnattssaga. Denna diskurs enligt Nordin-Hultman är begränsande och strikt reglerad men samtidigt ger den värme och trivsel. Hemdiskursen fokuserar på närhet och social samvaro som blir innehåll i sig i förskolan.

Omsorgsinslagen breder ut sig över dagen och hemdiskursen fortsätter idag att vara dominerande, men "för att förstå barn på nytt sätt krävs troligen en betydligt större utvecklings och förändringsinsats än som då var möjligt" (Nordin-Hultman, 2006, s. 142).

Dominerande diskurser och praktiker kan utmanas för att skapa alternativa diskurser eller motdiskurs med nya konstruktioner och möjligheter (Dahlberg, 2002, s. 53). Det är en motdiskurs med fokus på lek, utforskande och experimenterande i en svagt reglerad, tillgänglig, utmanande och varierad miljö. Den kan införas genom att organisera och strukturera på ett nytt sätt. Här får begreppet omsorg en annan vidare innebörd enligt ett postmodernt perspektiv. Barnet får trygghet och självskapande genom att få möjligheter att förhålla sig aktivt och betrakta sig som görande (Nordin-Hultman, 2006, s.189).

Kapitel 3 Metod

Jag väljer att använda mig av en kvalitativ metod i min uppsats kring pedagogiska miljöer och lästunden. Trost betonar att valet av teoretiskt perspektiv och syftet påverkar valet av metoden (2010). Eftersom jag vill undersöka hur läsmiljön ser ut, blir kvalitativ forskning och kvalitativa metoder relevanta (Kullberg, 2004, s. 53). Kullberg ser att insamlingsinstrumentet enligt den kvalitativa metoden utgörs av observationer och intervjuer. Emellertid kan kvalitativa data väcka lite misstankar för att de bygger på små urval, men det är viktigt att inte generalisera det som man observerar (Trost, 2010, s.34).

Eftersom validitet är viktig i en empirisk undersökning, är det nödvändigt att inte bara visa resultat i en kvalitativ studie, utan också innehållet av hela processen från problemformuleringen till förberedelsen, datasamling och tolkning (Kullberg, 2004, s.74). Därför är det viktigt att låta data i studien bli en del av tolkningar och resultat. I kvalitativa metoder menar Kullberg att forskaren använder sig av sin egen kunskap som tolkningsinstrument.

Urval

Jag valde att observera lästunden på tre förskolor under tre tillfällen. Jag googlade efter förskolor i Stockholm och fick då en lång lista. Jag valde att kontakta kommunala och privata förskolor. Jag skickade e-post till chefen på fyra förskolor som jag hittade på nätet när jag googlade på förskolor i Stockholm och frågade om det är möjligt att observera i en av **de** förskolor hon är ansvarig för. Jag fick svar att det går att observera en avdelning med barn som är 3 till 5 år gamla och jag kontaktade förskolläraren som jobbar där. Jag besökte de tre förskolorna och lämnade ett brev till föräldrarna för att alla ska vara informerade om min närvaro och mitt syfte med att vara där.

Den andra förskolan som jag observerade har en avdelning som består av 17 barn mellan 2-5 år. Förskolläraren där var också hjälpsam och gav mig chansen att observera på hennes avdelning. I den tredje förskolan kunde jag observera på en avdelning där 13 barn brukar ha läsvisa medan 6 småbarn har sovvila.

Fyra förskolor tackade nej till observationen av olika skäl: en sa att de inte är vana med att ha en främmande observatör på deras avdelning. En annan förskola menade att de redan har studenter som gör VFU. Den tredje sa att chefen är sjukskriven och personalen inte kan bestämma själva. Den fjärde förskolan svarade inte på min e-post. När jag kontaktade den efter två veckor, fick jag svaret att de inte har diskuterat saken än. Efter tre dagar ringde jag igen och hon meddelade mig att det är olämpligt att observera hos dem för att lästunden där inte är ideal och de är på väg att ändra det, så det är inte bra att observera det som ska ändras menar pedagogen.

När förskolorna hade valts, kom jag till att välja personer. När det gäller val av personer enligt Fangen (2005) gäller det att välja strategiskt utifrån vilken information olika personer innehar, och vilka profiler och positioner de har i gruppen. Jag valde att observera lästunder där

förskollärare läser för att en utbildad lärare kan vara mer medveten om de pedagogiska metoder och strategier man använder under högläsningen än en lägre utbildad person i förskolan.

Uppläggning och genomförande

Genomförande av observationer

Deltagande observation är ett sätt att observera och delta i aktiviteterna och att skapa och samla in data i etnografiska studier. Men det finns olika definitioner och uppfattningar om vad en deltagande observatör är egentligen. Fangen (2005) nämner att deltagande observationen rör sig på en skala som går från att endast observera till att endast delta. Jag valde att vara en observatör som sitter vid sidan för att enbart observera, skriva och dokumentera med detaljer det som sker under lässtunden. Som observatör – som deltagare har man ett svagt engagemang och deltar inte i några aktiviteter. Jag valde att observera lässtunden som barn mellan 3,5 och 5 år brukar ha efter lunch eftersom de inte brukar somna.

Dessutom får forskaren tala om för gruppen vem han/hon är och varför man är här (Kullberg, 2004, s. 95). Genom att lyssna och se är det viktigt för observatören att distansera sig själv från det man observerar för att kunna upptäcka något nytt och sortera informationen. Trots att forskaren är där för att observera på ett koncentrerat och specifikt sätt, är det bra att ha ett vidvinkelperspektiv också. Därför är det viktigt att vara flexibel i handling och tänkande och försöka göra det osynliga synligt genom att vara en aktiv lyssnare, intensiv observatör och ständigt analyserande (Kullberg, 2004, s.97)

Innan man observerar, behöver forskaren ha en observationschecklista av vad som ska observeras. Dessutom är det viktigt att besöka fältet flera gånger eftersom man varje gång kan upptäcka och se nya saker, uppleva och uppfatta på ett annat sätt (Kullberg, 2004, s. 105). Därför tänkte jag observera lässtunden under tre tillfällen i varje förskola.

Första gången i barns grupp kom jag före samlingsen. Barnen var samlade och förskolläraren introducerade mig och påminde barnen att hon sagt att jag kommer. Jag hälsade på barnen och berättade att jag skulle vara med under lässtunderna för att lyssna på sagor med dem. Jag brukade sitta på en stol lite utanför gruppen på sidan av soffan eller hörnan. Jag använde mig av papper och penna. Observationen började när lässtunden började och slutade när den slutade. Genom att observera lässtunden kunde jag se om barn är intresserade eller engagerade bara genom den kommunikation som skedde. Fangen (2005) anser att det är möjligt att studera ickeverbal kommunikation genom att se hur människor rör sig, hur de placerar sig och deras sätt att vara. Men jag kunde inte studera hur barnen egentligen upplevde den eller hur mycket de förstod av det läraren läste för att jag inte har intervjuat dem.

Eftersom jag närvarade bara under lässtunden kunde jag inte få en idé om hur böcker som läses under lässtunden kan påverka barns senare aktiviteter eller lek. Fangen 2005 betonar att det är bättre med en längre tid på fältet, då skapar man en enhetlig bild av deltagarna men det var inte möjligt i min uppsats.

Under observationen var några nyfikna på vad jag antecknade och ibland tittade de på mig. Därför kan lässtunden ha tappat lite av sin realism. När barn tittade på mig

försökte läraren dra deras uppmärksamhet till henne igen. Jag samlade mina data genom att observera hur lässtunden sker under tre tillfällen i tre förskolor. Totalt har jag 9 observationer.

Genomförande av kvalitativa intervjuer

När man använder sig av två eller fler metoder på sin väg mot svar till sin forskning frågor, kallas det för triangulering (Trost, 2010, s. 34). Kvalitativa intervjuer kan komplettera observationen enligt Kullberg. Fangen (2005) nämner i sin bok *Deltagande observation* att " en diskrepans mellan fysisk och verbalt yttrande kan ge utgångspunkt för att bedöma helhetsbilden av vad personerna uttrycker" (Fangen, 2005, s. 89). Dessutom kan man genom att kombinera observation och intervju fråga om saker man har sett och jämföra det som sagts med det man sett (Fangen, 2005, s.189). Därför valde jag att använda mig av kvalitativa intervjuer efter observationerna för att ta reda på pedagogernas syn på lässtunden och sin pedagogiska roll.

Intervju är ett vanligt redskap i kvalitativ forskning för att synliggöra personers tankar och uppfattningar kring forsknings område (Kullberg, 2004, s.121). När det gäller kvalitativa intervjuer, måste man skilja mellan informella samtal som sker under observationen och mellan den formella eller djupintervjun som brukar komma efter direkt observation och informell samtal. Man måste tänka på vem som kan intervjuas och vilka frågor man har. Frågorna måste vara öppna och kunna tolkas för att veta hur, varför och vad personen uppfattar. Det är också viktigt att informera den intervjuade att varken innehållet av intervjun eller hans namn kommer att avslöjas. Det kan hjälpa och stimulera honom/henne att uttrycka sig och sina uppfattningar och tankar fritt (Kullberg, 2004, s. 124).

Intervjuerna skedde i personalrum i de tre förskolorna under höstlovet, då det var lugnt i förskolan och förskollärare hade tid att intervjuas. Intervjuerna blev inte avbrutna. Platsen för intervju ska enligt Trost vara så ostörd som möjligt utan risk för att bli avbruten (Trost, 2010, s.65). Jag hade med frågor som en guide (se bilaga 2) men det blev ändring i vilka frågor som kom före de andra under intervjuerna. Jag använde mig av öppna frågor istället för slutna frågor för att få mer information. Trost (2010) menar att frågorna får vara konkreta och vi får sträva att få svar på *hur-* snarare än *varför-* frågor för att förstå pedagogernas uppfattningar, bevekelsegrunder, sätt att tänka och handla. Dessutom kan det teoretiska perspektivet hjälpa till med att formulera vad man ska fråga om och fokusera på (Trost, 2010, s.68).

Jag spelade in intervjuerna på en bandspelare för att försöka ha ögonkontakt med de intervjuade och visa att jag var med. Dessutom blev det till hjälp sedan att kunna lyssna på intervjuerna flera gånger. Jag ger pedagogerna namn A, B och C för konfidentialitet.

Materialbearbetning

Observationer och intervjuer kompletterade varandra i min datainsamling och hjälpte mig studera läsmiljön och pedagogernas uppfattning av lässtillundens roll och deras egen roll i den. Men jag skulle ha använt barnintervjuer i min datainsamling för att få en bättre uppfattning om hur barn som deltagare i lässtillunden upplever den.

Bearbetning av empiri

Efter varje observation satt jag och läste mina observationer och reflekterade över dem för att anteckna det som drog till sig min uppmärksamhet under observationen och för att komma ihåg om jag hade missat att anteckna någonting under observationen. Efter att jag samlade alla mina observationer och intervjuer blev det möjligt att bearbeta materialet och försöka se likheter och olikheter mellan de tre förskolorna och ifrågasätta det som tas för givet under lässtillunden. Under hela processen hade jag det postmoderna perspektivet och Chambers som utgångspunkt samt de centrala begreppen för att bearbeta och analysera det som jag såg och hörde. Först analyserade jag varje förskola i sig och vad som kan vara relevant för mina frågor och syfte. Sedan hörde jag intervjuerna flera gånger och försökte jämföra pedagogernas uppfattningar.

Först tänkte jag ge en helhetsbild av förskolorna och deras rum och utrusning. Sedan kom jag till min empiri och observationer och intervjuer. Fangen (2005) hävdar att trots att man bör lära sig att fokusera på konkreta detaljer, så bör man också lära sig att vara selektiv, både när man observerar och när man skriver (Fangen, 2005, s.95). Därför valde jag arbeta utifrån vissa breda teman och sortera mina observationer under dem. Dessutom kan man ha några detaljerade beskrivningar som jag tycker är speciellt intressanta och kan hjälpa mig i min analys. För att inte bortse från några viktiga händelser, läste jag mina observationer och intervjuer flera gånger. Enligt Fangen (2005) kan det som verkar vara oväsentliga i första omgången, bli till viktiga fältdata.

Efter sorteringen av mina fältanteckningar, valde jag att beskriva och indela lässtillunden i de tre förskolor i tre delar eller koder: Förberedelsen, interaktion under lässtillunden och avslutningen av lässtillunden. Yttre faktorer blev en fjärde kod för att de också påverkade lässtillunden tänkte jag. Pedagogernas uppfattningar av sin roll och barns roll under lässtillunden beskriver jag utifrån intervjuerna.

Analys av empiri

Fangen menar att analysen redan kan börja från första stillunden i fältet. Den finns också när kodning och sortering av fältanteckningar sker. Eftersom jag studerar tre förskolor, blir det möjligt att se vad som är olika eller gemensamt i dem. Det kan också

ta mig ett steg vidare för att bilda en uppfattning om varför lästunden framträder på ett sätt inom en förskola och på ett annat sätt i en annan förskola. Jag analyserade min datainsamling utifrån det postmoderna perspektivet och de centrala begrepp som jag presenterade i andra kapitlet. Chambers läsmiljö blev också en grund för min analys av hur läsmiljön i de tre förskolor påverkas.

Etik

Förberedelsen är viktig för att introducera mig själv för barnen och pedagogerna. Därför besökte jag förskolorna en vecka innan observationerna började. Jag träffade förskolläraren och jag lämnade ett brev till föräldrarna på anslagstavlan. (se bilaga 1). Jag informerade förskollärare och personalen i avdelningen som ska observeras om min uppsats syfte och fick ett samtycke av dem. Jag garanterade att persondata och information i datasamlingen ska behandlas konfidentiellt. Förskolornas namn, pedagogernas namn och barnens namn är fingerade.

Kapitel 4 Resultat

I detta kapitel börjar jag med att introducera min empiri och data och sedan utgår jag från det postmoderna perspektivet och Chambers teori om läsmiljön för att analysera lästunden och pedagogernas uppfattning.

Beskrivning av data/empiri

Detta kapitel har till syfte att ge en beskrivning av lästunden i tre förskolor och pedagogernas uppfattningar om lästundens syfte i förskolan. Empiri som jag utgår från i min beskrivning består av observationer i tre förskolor under lästunden följdes av kvalitativa intervjuer med tre förskollärare. Förskolorna har jag kallat för A, B och C och förskollärare kallas också för A, B och C.

Presentation av förskolorna

Jag kommer att presentera de tre förskolorna. Dessutom vill jag kort beskriva sättet att arrangera rum och bokmiljö i varje förskola.

Förskolan A

Förskolan A är en kommunal förskola som består av tre avdelningar. I avdelningen där jag observerade finns det 18 barn som är mellan 3 och 5 år gamla. Små barn brukar ha *läggvila* medan de större barnen får en *uppevila*. En *uppevilabok* är materialet som används av pedagogerna efter lunchen. Tre pedagoger, en förskollärare och två barnskötare, jobbar på avdelningen och varje vecka läser en av dem för barngruppen.

Förskolan består av fyra rum. I det första rummet när man kommer in i avdelningen finns det en låda med många böcker. Böcker är tillgängliga bland andra lekmaterial. I samma rum finns det lego, bilmatta, klossar och kaplastaver. Uppevilan sker i en hörna i det här rummet. Det finns en madrass på golvet där fyra barn sitter och efter lunch brukar barn hämta fem eller fler stolar från stora rummet och placera dem mitt emot madrassen för att sitta under uppevilan. Stora rummet kallas rummet som är utrustat med fem bord och många stolar. Där äter barnen lunch. Det tredje rummet fungerar som lekrum, samlingsrum, vilorum och byggrum. Där finns madrasser, dockvrå, byggmaterial och utklädningskläder och en stor spegel. I ett litet rum bredvid finns det en soffa med ett bord och några spel och böcker på hyllor.

Förskolan B

Förskolan B är en privat förskola som består av två avdelningar. I avdelningen som jag observerade jobbar fyra personal; en förskollärare, två barnskötare och en resurs. Det finns 18 barn mellan 2 och 5 år. Förskolan består av fem rum. Första rummet är utrustat med skapande material och ett runt bord. Sedan kommer man in till ett rum där det finns ett bord som används för mat under lunch och en stor bokhylla med olika spel och många böcker som är i den högre delen av bokhyllan. Böckerna ligger i bokhyllan men är inte tillgängliga och trångt placerade i en rad bredvid varandra. De är inte skyltade på ett tydligt sätt.

I ett rum finns dockvrån och utklädningskläder. Därifrån kommer man in till vilarummet där småbarn sover efter lunch. Matrummet är bredvid köket och har stora fönster mot gatan. Högläsningen efter lunch, som kallas *läsvilan*, sker i matrummet. Där finns tre matbord på en sida och en läsoffa och en madrass ligger på andra sidan av rummet bredvid fönstret. Vid väggen finns en lång hylla med byggmaterial och några leksaker i den nedre delen. I den högre delen finns det några böcker, en telefon och en CD spelare med CD skivor. Det finns inga tillgängliga böcker i rummet.

Förskolan C

Förskolan C är kommunal och består av tre avdelningar. Min datainsamling var i avdelningen av barn mellan 3-5 år. Avdelningen består av 19 barn och tre pedagoger, en förskollärare och två barnskötare. Efter lunch delas barn i två grupper. Sex barn som behöver sova och de andra 13 barn deltar i *läsvilan*. Det finns fyra rum. Första rummet har ett bord och stolar som används för lunch och olika projekt som barn har gjort. Sedan kommer man in i matrummet. Där finns det tre bord och stolar och skapande material. I det tredje rummet, finns det byggmaterial och lego på en sida och en soffa och madrasser på andra sidan. Här läser pedagogerna för barnen efter lunch under *läsvilan*. Det finns några faktaböcker och bilderböcker på en låg hylla. Småbarn sover i vilarummet som är bredvid rummet där högläsningen sker. Efter lunch turas stora barn om att hjälpa till att duka av och sätta in disken. Sedan går en pedagog med små barn för att sova och en annan läser för de stora barnen. Varje vecka läser en av de tre pedagogerna som jobbar på avdelningen.

Beskrivning av Lässtunden

Förberedelser för lässtunden

Lässtunden, som kallas för uppevilan på förskola A, brukar ske i det första rummet i förskolan när man kommer från tamburen. Elva barn mellan 4 och 5 år brukar vara med. Klockan 11:45 börjar barnen gå mot läshörnan och sätta sig på sina bestämda platser, fem på madrassen och sex på stolar innan läraren kommer. Läraren sitter på en liten stol också och börjar läsa en kapitelbok som hon väljer. Barn kan inte välja bok för uppevilan.

Exempel

En flicka, Vilma, hämtar en bilderbok och sätter sig. Läraren frågar henne om hon vill läsa den själv i andra rummet eller om hon vill vara med och lyssna på bokläsningen. Flickan lämnar boken tillbaka till lådan och sätter sig bredvid läraren.

I förskola B brukar åtta barn delta i lässtunden som kallas läsvidan. Fem pojkar sitter på soffan med en pedagog och tre pojkar och en flicka sitter på madrassen och förskolläraren sitter på en stol mitt emot dem. Klockan 11:45 är alla på plats för att lyssna på en kapitelbok. Om barnet hämtar en bok från hyllan i första rummet, lämnar pedagogen den tillbaka och säger att de kan läsa den sedan.

I förskolan C deltar 13 barn i lässtunden som kallas läsvidan. De lägger sig eller sitter på madrasser. Två eller tre barn sätter sig på soffan för att det inte finns plats för alla på madrasser. Läraren brukar sitta på madrassen också och läsa bilderböcker som hon hämtar hemifrån. Hon förklarar att hon har barn hemma och vet vilka böcker som passar för lässtunden. Om ett barn vill välja bok, förklarar hon att hon redan har gjort det. Hon brukar viska och påminna barnen att det är vila nu och alla får lugna sig. Hon säger att om någon inte vill lyssna på sagan och känner sig trött, kan han eller hon lägga sig.

Interaktionen under lässtunden

I förskolan A och B börjar läraren lässtunden med att fråga om barnen sitter bra och om de kommer ihåg vad som hände dagen innan i sagan. Det är samma ett eller två barn som återberättar.

Barnen verkar vara lugna och lyssna med intresse på Förskolan A. Förskollärare A har ögonkontakt med barnen och vänder boken ofta mot barnen för att visa bilder. Hon stannar om barnen vill kommentera och läser med stor inlevelse och med dramatisk röst när det behövs t.ex. viska när det är läskigt och skratta när det är roligt.

Däremot har förskollärare B inte så mycket ögonkontakt med barnen och läser snabbt och utan paus. Hon påminner barnen ständigt att när hon läser ska de vara tysta och lyssna. Hon avbryter eller stannar inte om ett barn vill kommentera eller säga något. Eftersom hon läser kapitelböcker, finns det inte många bilder och barnen frågar ständigt om bilderna medan hon läser.

Exempel

*"Får jag se på bilden?" ropar Molly, men läraren fortsätter läsa.
Efter fem minuter frågar Molly igen: "Kommer det ingen bild!"
Till sist visar läraren en bild för barnen som tittar med intresse på den.*

I förskolan A kan barn ha olika nivå av koncentration. Man ser att fem flickor tittar på läraren med nyfikenhet och är delaktiga. De svarar på frågorna som hon ställer och kommenterar. Vilma, flickan som ville läsa en annan bok, sitter inte still och tittar runt och läraren försöker lugna henne med att sätta sin hand på henne eller klappa hennes hår, men flickan visar ovilja att ha lärarens hand runt sig. Hon sa inte något under hela uppevilan men fick lärarens uppmärksamhet för att hon inte sitter stilla på stolen.

Exempel

Läraren: Är du trött Vilma?

Flickan svarar inte.

Läraren säger till Vilma att hon ska sitta i hennes knä nu. Vilma vill inte och börjar klappa händerna.

Läraren säger: Nu är det allvar! Nu räcker det!

I ett informellt samtal efter lässtunden sa läraren att Vilma har en speciell situation.

Under lässtunden i förskola B är några barn oroliga d.v.s. kan inte sitta still. Max sitter inte stilla på madrassen, Emil tittar ut genom fönstret. Oliver leker med sina strumpor. Barnet på golvet låtsats simma på golvet. Leo leker med kudden och en annan med sina byxor. Molly tar av sina strumpor och leker med sina fötter.

Den andra pedagogen som sitter i soffan försöker lugna barnen medan läraren läser vidare utan paus och utan ögonkontakt. Emil försöker säga något, men pedagogen tystar honom *"Shshsh!"*

Barnen som sitter på soffan är bråkiga och bråkar nästan under hela lässtunden och pedagogen på soffan försöker lösa konflikter medan läraren läser vidare.

Exempel

"Kan ni vara stilla nu?" säger pedagogen på soffan

"Det är trångt Här!!" säger Peter.

"Shhhhhhhhhhhhh!" säger pedagogen

Förskollärare B läser två kapitel ur kapitelbok *Mamma mu och kråkan* utan att ställa någon fråga. Barnen får inte svar på sina frågor kring boken och får inte heller kommentera under högläsning.

Exempel 1

Ett barn som verkar lyssna på sagan, försöker kommentera att han också kan cykla som mamma mu i sagan, men läraren fortsätter i sin läsning.

Exempel 2

Peter, en pojke som verkar lyssna på sagan, frågar vad kapitlet i boken heter, men förskollärare B sa att hon inte säger, han får gissa när hon är färdig med läsningen. Men lässtunden slutade den dagen utan att Peter fick svar på sin fråga eller fick gissa vad kapitlet heter.

Tre pojkar börjar vid ett tillfälle göra prutt ljud med munnen och alla börjar skratta och göra samma ljud. Läraren läser vidare utan att visa uppmärksamhet. En pojke gör höga ljud och olika irriterande röster men läraren läser vidare och tröstar barnen med att säga "Snart är det slut."

När lässtunden är slut är barnen på soffan lite trötta och sömniga. Vid slutet visar barnen ingen uppmärksamhet; de kommenterar inte och frågar inte efter bilder heller.

Förskollärare C brukar läsa bilderböcker och börjar med att visa boken och läsa titeln och frågar om vad de tror att den kan handla om. Barn kommer med olika förslag som uppskattas av läraren. Hon förklarar att hon läser först och efter varje sida visar hon bilden för alla och om någon har någonting att säga kan han/hon vänta tills hon är klar med sidan. När C börjar läsa är alla uppmärksamma. Efter varje sida tittar barnen på bilderna och kommenterar. Hon ställer öppna frågor och lyssnar på vad de säger. Hon visar att hon är riktigt nyfiken på vad barnen tror eller säger. Alla får möjlighet att säga något under lässtunden eller uttrycka sina tankar kring text och bild. Barnen deltar med att kommentera bilderna och läraren har mycket ögonkontakt och närhet med barnen.

Exempel

När en bild om krig visas för barnen är de med och tittar på bilden och diskuterar den.

"Vad synd om människorna", sa Emma

"Vad synd om alla att ha inget hus", sa Eva.

Hon brukar lyfta fram de tysta barn och ställa frågor till dem som sitter tysta.

Exempel

Förskollärare C frågar om barn har något förslag om hur man kan tanka sin bil om bensinen tar slut i världen.

Barn ger olika förslag

"Bygga bensinmack."

"Då kan vi inte åka bil."

Edvin räcker upp sin hand

C frågar, " Vill du säga något?"

"Man kan gå", säger Edvin.

"Tror ni att det skulle funka om vi hittar på en motor som behöver regnvatten istället för bensin?" frågar C.

"Kanske" säger ett barn.

Alla barn vill gärna sitta bredvid henne. Barn ändrar sina platser och positioner flera gånger under läsningen. I mitten av lässtunden säger Förskolläraren C att hon vill att de sitter i en ring när hon ser att de bråkar om platser så att det blir möjligt att visa bilder för alla om hon vänder boken mot dem. Hon uppmuntrar barnen som sitter bra

"Du sitter och tittar jättebra Sam, tycker du att boken är rolig?"

Men tjat om hur man sitter och att barnen får sluta bråka och störa andra fortsätter. Hon påminner dem att småbarn sover i rummet bredvid. Någon gång var det så kraftig att C med hot sa *Nu slutar ni, det är på allvar!*

Läraren C försöker sysselsätta ett av de barn som bråkar med att be honom massera hennes rygg. Då sitter pojken bakom henne på soffan och gör det trots att han vägrar i början. När pojken inte masserar läraren längre och börjar bråka med sina kompisar,

sätter hon armen runt honom och försöker engagera honom genom att ställa direkta frågor till honom. När det inte funkar, påminner hon honom att det är skönt med lite massage, så masserar han henne igen.

Externa störningar under lässtunden

På förskola A brukar en annan pedagog komma med matvagnen från matrummet runt klockan 11:55. Dörren öppnas och vagnen körs genom rummet där barnen har uppevilan mot köket. Varje gång, går barnens uppmärksamhet mot vagnen. Om ett barn står upp, sätter förskollärare A honom eller henne tillbaka. Dessutom hörs mycket skrik och prat under högläsning från en annan avdelning i förskola A som stör läsningen, så läraren lämnar barngruppen och går till den avdelningen och förklarar att hon läser och att de får vara tysta eller lugna ner sig.

På förskola B kommer köksbiträdet för att städa efter lunch medan barnen har lässtunden. Barnen tittar på henne och följer hennes rörelse. Hon är där runt fem minuter och rör sig mellan borden, sopar och ställer sedan tillbaka stolarna. Läraren läser vidare utan stopp. Telefonen ringer på Förskola B medan Förskollärare B läser. Pedagogen som sitter på soffan går för att svara och kommer sedan tillbaka. Dessutom brukar två barnskötare komma från vilarummet, där småbarn sover runt kl 12:10 och gå in i köket. Barnen brukar titta på dem eller prata med dem medan läraren läser.

Avslutning av lässtunden

På förskola A brukar högläsningen sluta vid 12:10. Om kapitelboken är slut, visar läraren barnen kapitelboken som hon läser nästa dag. Hon visar den och ber dem gissa vad boken kan handla om. Samma barn ger sina förslag eller sin åsikt varje gång. Barnen börjar gå upp och leka. Barn som hade börjat leka med bilmattan eller lego innan lässtunden började, går och fortsätter med sin lek.

Vilma, flickan som hade valt en bok innan lässtunden började, går till boklådan och hämtar samma bok och går till läraren och ber henne läsa den för henne. Läraren säger att hon kan sätta sig på soffan och läsa den själv.

Fyra flickor som är mest engagerade och delaktiga under uppevilan, brukar syssla med böcker när lässtunden är slut. En gång tar de fyra böcker från bokställningen och sätter sig på soffan.

Exempel

Mia (5 år) vill läsa för de andra tre flickorna. Hon sorterar böckerna och räknar dem. Hon väljer en av böckerna som flickorna hade i handen, lämnar de andra böckerna på bokstället och ber dem sätta sig på madrassen i stället. Hon sitter på stolen mitt emot dem (som läraren brukar sitta på).

Hon bläddrar i boken och låtsas att läsa med låg röst. Flickorna börjar tappa intresse när hon säger "Oh, jag glömde visa bilderna!"

Så hon vänder boken mot dem och sitter på madrassen bredvid dem.

Förskollärare A berättade att hon följer upp boken genom att antingen gå på teater eller uppmuntra barnen att göra egna sagor. Hon märker också att de stora barnen brukar hämta böcker och läsa för de mindre barnen.

På förskolan B brukar lässtunden sluta vid kl 12:20. Förskollärare B stänger boken och frågar barnen vad de vill göra eller hitta på. Hon kan också sluta med att säga "Slut!"

Alla rusar upp. Emil går och hämtar en bok, men pedagogen säger att de kan läsa den sedan. De andra barnen är sysselsatta med lego, ritning och lera efter läsning. Flickan, Molly, brukar sitta kvar och bläddra i boken som läraren läser under läsvidan. B nämner att hon inte brukar följa upp boken med något samtal men börjar lässtunden med att fråga barn om vad som hände i berättelsen dagen innan.

På förskolan C är lässtunden klar vid runt 12:20 men barn och lärare kan fortsätta diskutera bilder och bläddra i boken.

Läraren ber barnen att gå och leka vidare. Fyra pojkar går till bygghörnan, tre flickor går ut mot matrummet och sitter vid ett bord och börjar rita, två pojkar går till utklädningshörnan och en flicka och en pojke leker med lera. Förskollärare C sa att ibland kan det hända att barn blir intresserade av en bok, då kommer barnen med någon idé som hon uppmuntrar. Men det är ingenting som hon planerar eller kräver att alla deltar i.

Pedagogernas uppfattningar kring lässtunden

Pedagogernas syn på högläsningens syfte och sin roll

Pedagogerna ser lässtunden på olika sätt. Förskolläraren A, som har jobbat som förskollärare i 29 år, förklarade att syftet med lässtunden är att

"Ge barn en stund av lugn och ro. Där i en mindre grupp kan de läsa en kapitelbok utan många bilder för att skapa egna bilder och använda sin fantasi och samtidigt träna barnen att lyssna och återberätta."

Hon ser att det också är viktigt att barn upplever den som rolig och längtar efter den från dag till dag. Hon menar att de läser för barnen under flera tillfällen, men uppevilan är planerad efter lunchen för att personalen tar sina raster då och de små barnen har läggvila. Hon ser den här stunden som mycket viktig i att sätta in barnen i bokvärlden. Det som också är viktigt enligt A är att hitta bra kapitelböcker. Under tio år har hon läst återkommande samma böcker för barnen. Böcker som *Pelle svanslös* av Gösta Knutsson, *Folk och rövare i Kamomilla stad* av Thorbjörn Egner är bra böcker som barn tycker mycket om enligt A. Förskollärare A ser sin roll som läsare som viktig. Hennes roll är att vara välförbered och att hon tycker om boken själv eftersom barnen märker det säger hon. Hon har ansvar att läsa boken innan för att kunna förstå sin röst och använda kroppsspråk när det behövs för att hålla barnen intresserade.

Förskollärare B som har varit förskollärare sedan 1992 ser att *"Lässtunden är ett sätt att få barn att sitta stilla och koncentrera sig efter lunch istället för att springa runt. Ibland kan det vara på madrasser eller på soffan för att koppla av fysiskt. Dessutom är syftet att få barn som är vakna att träna sig att lyssna på en bra tung kapitelbok utan*

bilder. Genom högläsningen skapar barn lust för böcker, de fantiserar och tränar att lyssna och förstå."

Det är viktigt enligt B hur man framför boken så att det blir intressant och fångar barnens intresse. Det kan vara genom att ändra rösten.

Förskollärare C är en grundskollärare som har börjat jobba i förskola för sju månader sedan. Hon blev trött på att vara *polis* i skolan och förväntade sig mer frihet och flexibilitet i förskolan. C ser att läsvilans syfte är att få barnen att varva ner och lyssna, men inte alla barn har det här behovet. Lässtunden kan passa vissa barn men inte alla. Om barn vill vila då ligger de utan att delta i läsvilan. Hon ser att barn som inte vill vara med får gå ut och göra något annat och inte tvingas in i rutinen, men problemet är att hon har ett arbetslag som inte håller med. Andra i avdelningen ser att läsvilan är en viktig rutin som alla måste delta i och att när de läser, är barnen tysta och lydiga säger hon. Hon upplever samma problem under samlingen.

C menar att högläsning är värdefull, men det blir begränsande när det blir en del av vilan. Hon och barnen är tvungna att hålla en låg ljudnivå för att inte väcka de små barnen som sover i rummet bredvid. Det är väldigt motstridande och blir som att säga till barnen:

"Det är häftigt va! Men lugna er; ni får inte prata eller låta! Tysta!"

Därför tänker hon att det är bra att antingen vänta tills småbarnen vaknar eller ersätta bokläsning under vilan med att lyssna på musik eller sagor på CD skivor eller band.

C ser sin roll som förmedlare av texten och få barnen intresserade och få alla att komma till tals. Dessutom ser hon att det är viktigt att välja bilderböcker som är lagom långa för att hon inte vill snabba på och tappa barnens intresse och barn får möjlighet att samtala kring böckerna. *"Det är kul när barnen fyller i. Boken är inte klar bara om man läser den utan den blir klar när barnen fyller i och samtalar kring den."*

Pedagogernas syn på barns roll under lässtunden

Förskollärare A ser att språknivån hos barn påverkar hur barn upplever högläsningen. Hon märker att ibland kan kapitelböcker som hon läser t.ex. *Pelle svanslös* var svårt för några barn att förstå. Därför tänker hon dela gruppen som består av 11 barn i två grupper p.g.a. deras växlande språknivå. Barn som börjar i skolan till hösten t.ex. kan ha svårare böcker än fyraåringar. Hon ser att barn får trygghet med att sitta på samma plats varje dag under lässtunden. Emellertid sa hon att om hon vet att ett barn är motoriskt orolig, sätter hon barnet bredvid sig. Men för att inte känna sig utpekad gör hon det på ett fint sätt och under läsning kan hon lägga sin arm runt honom eller henne eller klla honom/henne på ryggen. Det brukar också finnas en extra madrass i läggvilan om barn inte orkar och inte klarar högläsningen. Men hon nämner att vilan inte är en bestraffning utan en stund för att komma till ro.

Förskollärare B ser att barnen tycker om lässtunden som den är, men hon har inte frågat dem. Hon tror att lässtunden kan fungera bättre om platsen ändras och alla sitter på soffan eller alla sitter på golvet på samma sätt. *"Helst önskar jag mig ett rum där det inte finns så många andra saker som fångar barns uppmärksamhet."*

I början av terminen läste två pedagoger för två grupper barn, fyra barn i varje, men det funkade inte så bra i små grupper enligt henne. Pojkarna kände att de hade stort utrymme och hade svårt att koncentrera sig säger hon.

*"Ibland funkar det bättre för en grupp att vara stor. Barnen i min avdelning behöver en större grupp för att lugna sig och koncentrera sig."*säger B.

Hon anser att alla barn får ut någonting av lässtunden även om de har svårt att sitta stilla och koppla av. Därför är det till stor hjälp att vara två pedagoger under lässtunden för att det kan finnas barn som inte kan sitta stilla. Även om barn inte sitter stilla behöver de vila enligt B. Barn är olika och det kan ta olika lång tid att anpassa sig och träna sig att sitta och lyssna anser hon.

Hon kan känna om barn upplever boken som intressant om de sitter kvar i soffan efter lässtunden eller om de vill titta i boken efter högläsningen, men hon brukar inte följa upp läsning med samtal eller relaterade aktiviteter.

Förskollärare C anser att gruppens storlek påverkar läsmiljön och barns delaktighet. Att ha 13 barn under läsvidan är krävande och hon är medveten om att hon inte får alla att vara med. Det finns mycket konflikt i barngruppen som dyker upp under läsvidan.

"Ett par barn är jobbiga och har svårt att klara lässtunden. Så man hjälper inte de barnen genom att tvinga dem sitta och vara lydiga."

Hon kan inte förstå varför barnet tvingas in i den här rutinen. Varför kan inte barnet som inte vill vara med gå ut och göra någonting annat? Sådana frågor har hon och kommer inte överens med sitt arbetslag kring dem.

"För mig är det bra att kunna ha den diskussionen att det här är ett barn som kanske inte vill eller inte kan eller inte måste vara med."

Enligt Förskollärare C får barnen diskutera texten och bilderna för att få språket och känna sig delaktiga genom att uttrycka sina tankar och känna att hon tar dem på allvar. Det är viktigt att låta barnen vara delaktiga och aktiva under lässtunden och inte bara sitta stilla och lyssna.

"För mig så är det värdelöst att läsa en bok om den man läser för inte kan vara ett aktivt subjekt."

Analys av data

Efter datainsamlingen läste jag mina observationer i de tre förskolorna och försökte se på vilket sätt de blir lika och på vilket sätt de skiljer sig. Trots att olika pedagoger har olika arbetssätt, kan man hitta gemensamma faktorer som dominerar under lässtunden. Här blir min uppgift att läsa min empiri utifrån ett postmodernt perspektiv och analysera hur de pedagogiska miljöerna spelar en viktig roll i läsmiljön som Chambers också lyfter fram i sin bok. Samtidigt belyser jag pedagogernas uppfattning när det gäller lässtunden och syftet bakom den.

Lässtundens inrutning i tid och rum

Miljön i de tre förskolorna som jag observerade är strängt reglerad med stora krav på barns anpassning som inte har så mycket utrymme i sitt inflytande över vilken tid böcker ska läsas eller var han eller hon ska sitta eller vilken bok som ska läsas. Pedagogerna bestämmer när lässtunden börjar och slutar. De ger barnen bestämda platser och i Förskola B får barn inte möjlighet att prata heller under lässtunden. Ur ett postmodernt perspektiv påverkar dominerande hemdiskurs relationen mellan barn och pedagoger och påverkar hur förskolan ordnar tid och rum och vilken mening den ger dem (Dahlberg, 2002, s.68).

Lässtunden är en av de planerade gruppaktiviteterna i de tre förskolor som är starkt inrutat i dagsprogrammet. När lässtunden börjar kvart i tolv måste alla barn lämna allt de har i händerna, leksaker eller böcker, och sätta sig på bestämda platser för att delta i den dagliga dosen av planerad högläsning. Simonsson (2004) ser att pedagogerna betraktar sig som aktiva övervakare av de böcker som barnen kommer i kontakt med och ser sig själva som en förebild av professionella läsare i en starkt rutiniserad och planerad miljö (Simonsson, 2004, s.113)

Utifrån ett postmodernt perspektiv, upplever barn lässtunden som meningsfull om material, plats och miljön kring lässtunden blir en mötesplats med något som skapar och förmedlar relationer. Förhållningssättet är inte direkt knutet till personer, utan finns i sättet att ordna den fysiska miljön och dagsprogrammet, och i det konkreta pedagogiska rummet och i material. Koncentrationen uppstår i mötet med det som finns, eller inte finns att koncentrera sig på i förskolerummen (Nordin-Hultman, 2006, s.186). Barn lär sig genom att integrera med sin miljö och genom att aktivt skapa relationer med världen av vuxna händelser (Dahlberg, 2002, s.91).

Pedagogerna ser att barn får trygghet om de sitter på bestämda platser. Chambers (1995) ser också att alla erfarenheter visar hur det blir lättare om det finns speciella platser som bara är för läsning. Dessutom skriver Nordin-Hultman i sin avhandling att lugna aktiviteter inte skulle ske nära livliga aktiviteter eller på samma ställe. Frågan blir vilka rum som blir utsedda för lässtunden? Det kan finnas läshörna som är utrustad och där det inte finns så många andra aktiviteter som kan dra barns uppmärksamhet från bokläsning.

På Förskolan B t.ex. ser vi hur städning efter lunch medan läraren läser stör läsningen; barn blir upptagna med att titta på den som städar mer än att lyssna på sagan. Lässtunden kan ske i en speciell hörna som andra aktiviteter t.ex. hörna för dock- och familjelekar, en andra för bygg och konstruktion. Förskola B har fem rum, då blir det lättare för förskollärare att hitta ett bättre ställe att ha som läshörna än att sitta i matrummet där det finns mycket som drar barns uppmärksamhet till sig. På Förskola B ringde telefonen som finns i samma rum och läraren svarade under läsvidan. Det störde också läsningen.

Chambers (1995) poängterar också att läsning bäst sker på en plats där miljön gör det lätt att koncentrera sig utan att ha livliga aktiviteter runt omkring som kan bli störande eftersom högläsning kräver uppmärksamhet. Omgivningen har en stor betydelse för läsoplevelsen. Om läsmiljön upplevs som lugn och trygg, och barn sitter bekvämt och ostört, finns goda förutsättningar att kunna koncentrera sig en längre tid. Om barnen däremot sitter obekvämt och läsaren ständigt blir avbruten, är det sannolikt att man ger upp och tappar intresset enligt Chambers.

På Förskola A sker lässtunden i första rummet på avdelning som är nära till den andra avdelningen. Under två tillfällen var pedagog A tvungen att avbryta läsningen och gå till andra avdelningen för att be dem vara tysta.

På Förskola C klagar förskolläraren att lässtunden är begränsande som den är för att den sker bredvid rummet där småbarn sover. Barnen får inte låta eller kommentera för att det kan störa andra i rummet bredvid.

Alla de tre pedagoger som jag intervjuade är medvetna om att platsen kan påverka högläsningen. Pedagog B önskar sig en lugnare plats där alla sitter på golvet eller på soffan. Pedagog C ser att lässtunden kan ge mer möjlighet för samtal och delaktighet om platsen och barngruppstorleken ändras.

Böcker som material

Böcker kan vara lockande och tillgängliga beroende på hur man arrangerar dem. Dessutom är variation av böcker viktigt. Material betyder enligt Nordin-Hultman möjligheter eller brister i handling och lärande. Böcker kan vara en redskap för att binda koncentration och skapa uppmärksamhet.

På förskolan A är böcker tillgängliga och varierade och barnen hade tillgång till boklådan som finns bland andra leksaker. På förskola B är böckerna mindre tillgängliga. De finns på en hög hylla i en bokhylla. Att skylta med böckernas omslag riktade utåt i en speciell hörna ger stor effekt än att packa dem tätt i vanliga bokhyllor (Widerberg, 2008, s.56). Enligt Chambers är det också viktigt hur böckerna presenteras genom skyltning för att väcka läsarens lust och nyfikenhet. För att locka till läsning är det viktigt att presentera böckerna genom att skylta på ett inbjudande sätt, istället för att prydligt rada upp dem i hyllorna enligt Chambers. På förskolan C finns inte så många böcker men de är tillgängliga och skyltade.

Frågan här blir om barn får möjlighet att läsa eller samtala om böckerna som finns i de tre förskolorna. Tillgång till böcker betyder böckernas fysiska åtkomlighet och barns möjlighet att komma in i litteraturen (Dominovic, 2006, s. 137). Böckerna kan vara tillgängliga och varierade men samtidigt saknas diskussion eller planering om hur de ska användas och vilka aktiviteter barn kan använda dem för. Pedagog B läser kapitelböcker utan att göra boken till en utgångspunkt för vidare möjliga aktiviteter där barn kan uttrycka sig, fantisera och skapa mening aktivt. Å andra sidan gör förskollärare A och C det möjligt för barnen att uttrycka sig och ser att det är viktigt att låta barnen gå vidare genom att rita en bild eller göra egna avslutningar för böckerna om de visar intresse.

Barns inflytande

Barn hade lite inflytande och kunde inte ha egna val när det gäller bokval för lässtunden. De hade inget inflytande när det gäller innehållet i lässtunden och hur det sker. När Emma hämtade boken från boklådan och bad läraren att läsa den, lämnade läraren tillbaka boken och sa till Emma att sitta på sin plats.

Det är de tre pedagogerna som väljer böckerna under lässtunden och barn har inget inflytande när det gäller bokval och innehållet i lässtunden. Utifrån ett postmodernt perspektiv blir barnets val av bok avgörande i deras lärande. Om barn väljer, kan de känna glädje och ta ansvar för sina val. Ett postmodernt perspektiv betonar hur viktigt det är att låta barn ta ansvar och känna sig delaktiga (Dahlberg, 2002, s. 87).

Dessutom visar några barn intresse för att se bilder som en del av högläsningen, men Pedagog B sa att hon tycker att kapitelböcker är mer lämpliga för barnen och hon använder sig inte av bilderböcker.

Flickan i Förskolan B frågade flera gånger under lässtunden om bilder.

"Får jag se på bilden?"

"Kom det ingen bild!"

Flickan visar intresse för att koppla den hon lyssnar på till en bild, men det blir omöjligt med en kapitelbok som läraren ser som bra. Här väljer läraren B böcker utan att ha barns intresse som grund för valet. Pedagog B ställer inga frågor eller samtalar om bilder med barnen. Hon bara frågar om de minns vad som hade hänt tidigare i sagan. Det är samma pojke som svarar under tre tillfällen. Dahlberg hänvisar till Rinaldi som hävdar att det är viktigt att lyssna på barnens idéer och frågor och svar och samtidigt få mening i det som sägs utan att bedöma det som rätt eller fel (Dahlberg, 2002, s. 92).

Chambers betonar också att oavsett ålder är bilderna i boken viktiga. Bilderna kompletterar inte bara orden så att det blir en hel berättelse, utan utgör också en visuell tolkning av texten oavsett ålder (Chambers, 1995, s.69).

Pedagog C har en annan uppfattning. Trots att hon själv väljer böckerna, anser hon att det inte är viktigt att välja en tjock bok och tvinga barnen att lyssna på den utan att riktigt förstå. Istället väljer hon bilderböcker som har bilder och då finns möjlighet att barnen diskuterar dem och blir engagerade. Genom att samtala kan nya ord dyka upp och barn får uttrycka sina tankar och förståelse. Syftet med högläsningen enligt Chambers är att uppleva och uppskatta det som barnen får lyssna på.

Chambers(1995) hävdar också att med en bra lärare och välutrustade klassrum kan barn koncentrera sig längre oavsett boken. Om man tycker om att läsa blir oftast läsupplevelsen positiv. Upplever man däremot att läsning är kravfyllt och utgör ett tvång uteblir njutningen och läsandet blir tråkigt.

Alla tre pedagogerna säger att de brukar läsa boken innan de läser den för barnen. Chambers betonar att det är viktigt att läsa boken själv innan och se om det passar barngruppen och se om läsaren kan tillåta kommentarer, var man kan sluta eller vad situationen kräver t.ex. inlevelse och röständring (Chambers, 1995, s.75). Rösten kan fungera som en fångande aspekt och hjälpa läsaren hålla barnen koncentrerade längre. Med små barn är det extra viktigt att dramatisera om bilden saknas (Dominkovic, 2006,s.134). Förskollärare B använder kapitelböcker utan bilder och läser så fort och monotont utan att dramatisera medan Förskollärare A läser samma typ av böcker men gör det på ett lockande sätt genom att dramatisera och anpassa sin röst till berättelsen.

Nordin-Hultman lyfter också fram ett dialogpedagogiskt perspektiv som betonar barnets rätt att bli sedd av vuxna och ha en dialog med vuxna. Problemet är när pedagogerna förstår dialog som ett förhållningssätt som inriktas mot det varande barnet och inte det görande barnet. Som resultat utvecklar inte dialog utifrån en aktivitet eller lässtund eller en bok. Barns nyfikenhet, lust att undersöka blir inte vidare utvecklad i möten med en stimulerande miljö (Nordin-Hultman, 2006, s.145). När barnet möter konkreta handlingsmöjligheter och aktiviteter blir barnet en görande eller handlande varelse.

Sagan kan väcka associationer till barns tidigare erfarenheter och upplevelser. Då ger lässtunden möjlighet att stimulera barnet att berätta och fråga istället för att bara lyssna.(Sagoskola, 1994, s.90) En pojke på förskolan B berättade att han kan cykla som Mamma Mu i sagan, men Förskollärare B lyssnade inte på honom och avbröt inte sin läsning. Förskollärare C å andra sidan ger barnen möjlighet att ge egna hypoteser om hur bilar kan gå om bensin tar slut. Barn kunde ge sina olika förslag och läraren tog dem på allvar. Förskollärare C hävdar även under intervjun att barn får uttrycka sig och hon kan inte läsa om dem hon läser för inte är aktiva subjekt. Vi som vuxna bör ta barns teorier, hypoteser, drömmar och fantasier på allvar, istället för att låtsas inte ha hört. Det handlar om en interaktion som hjälper det aktiva barnet i att kapa kunskap och identitet (Dahlberg, 2002, s.80). Enligt Chambers kan läraren ställa frågor som leder till eftertanke och stimulerar barnen att berätta om sina läsupplevelser. Barn får möjlighet att upptäcka och dela med sig av allt de har förstått och som resultat, skapas en förståelse av bokens helhet.

Dahlberg hänvisar till Lindqvist(1995) och Rodari (1988) som ser att det är viktigt att pedagogiskt arbete innebär förmågan att lyssna, att se och att låta sig inspireras och lära av barnens handling och uttryck. Därför är barns hypoteser, frågor och fantasier viktiga att följa och studera hur de kan skapa mening. På detta sätt ökar barns förmåga att välja och konstruera förståelse och de får nya möjligheter i de här och nya situationer (Dahlberg, 2002, s.207). Det som sägs under lässtunden måste ses som en komplex konstruktion av många känslor, handlingar och erfarenheter och samtidigt väcka nyfikenhet och nya frågor. Barns nyfikenhet och frågor måste bemötas, annars tappar de den (Dahlberg, 2002, s.208).

"Den pedagogiska miljön måste stimulera barnens egen aktivitet och deras möjligheter att kommunicera egna erfarenheter. Pedagogerna kan hitta många sätt för

barn att kommunicera och använda 'barndomens hundra språk.' (Dahlberg, 2002, s. 92). Det är det barnet gör och säger i konkreta situationer och i samspel med omgivningen som kan förstås som meningsskapande.

Lässtunden som en aspekt av omsorg

Pedagogerna ser lässtunden på olika sätt. Pedagoger A och B ser den som en avkopplande aktivitet, medan Pedagog C ser den som ett tillfälle för samtal, kommunikation och dialog. Men det som gör det svårt att kommunicera är storleken av barngruppen (11 till 13 barn) enligt C. Gruppstorlek är en aspekt som påverkar läsmiljön. Gemensamt fokus enligt Dominkovic (2006) har som villkor att alla får möjlighet att lyssna på berättelsen och samtidigt få titta på bilderna. Därför är mindre grupper bättre för att nå alla och ha närhet. Karweit (1994) betonar också arbete med högläsning i mindre grupper så att alla kan få möjlighet att få "sin röst hörd" (Dominkovic, 2006, s. 134).

Förskollärare C klagade att en stor barngrupp inte är lätt att hantera under lässtunden. Widerberg nämner i sin bok *Inte bara läsvida* att om barngruppen är stor, kommer några barn att känna sig utanför eller inte med och därför kan de bli stökiga och oroliga i kroppen (Widerberg, 2008, s. 31).

Dominkovic (2006) anser att ju yngre barnen är desto mer likt en hemsituation bör lässtunden vara för att vara givande för barnen. (s.141). Nordin-Hultman anser också att omsorgsaktiviteter fortfarande är dominerande i förskolepedagogiken och pedagogernas uppfattning blir med fokus på omsorg om barns kropp. Uppevilan och läsvidan är namn som pedagogerna i de tre förskolor ger till högläsningen efter lunchen. Begreppet *vilan* ger lässtunden en avkopplande syfte. Då blir hemdiskursen en dominerande innebörd i de tre förskolorna.

Pedagogerna A och B ser syftet med lässtunden att få barnen lugna sig, varva ner och koppla av efter lunch och lyssna på en bra bok. Bra boken blir en bok som pedagogerna ser som bra. Båda A och B ser lässtunden som en stund för avkoppling och ro och här reflekteras den hemdiskurs som Nordin-Hultman nämner i sin avhandling. Förskollärare C å andra sidan ser lässtunden som ett tillfälle för att ge barnen möjlighet att lyssna, diskutera och uttrycka sig. Hon menar att barn kan vila efter lunch, men det behöver inte vara med hjälp av högläsning. Hon ser att om syftet med läsvidan är att vila, då blir musik eller sagor på CD skivor ett bättre alternativ.

Om vi ska prata om en meningsfull upplevelse för barnen, kräver högläsningen koncentration att lyssna och förstå. Barn vilar fysiskt, men mentalt bör de vara aktiva. Förskollärare C lyfter upp hur viktigt det är för henne att få barnen aktiva och delaktiga under lässtunden trots att den heter läsvidan. Chambers hävdar i sin bok att läsning är ett sätt att tänka och inte ett sömnmedel eller tidsfördriv (Chambers, 1995, s.17).

Läsvidan som en planerad aktivitet i de tre förskolorna reflekterar de dominerande psykologiska utvecklingsteorierna som har som syfte att stödja barnets utveckling. Pedagogerna B sa att lässtunden organiseras och planeras för att möta barns behov för att utveckla ett intresse för böcker och för att 4-5 åringar behöver lyssna på kapitelböcker som förberedelse för skolan. Här ser vi vad Nordin-Hultman menar om att pedagogerna förutser vad barn kan klara i olika åldrar som utgångspunkt för lässtens innehåll istället för barns intresse. "Pedagogerna styr barnen och sig själva genom de diskurser

om barns lärande, utveckling och normalitet som de planerade pedagogiska aktiviteterna är laddade med" (Nordin-Hultman, 2006, s.108). Som resultat vänder man uppmärksamheten mot de teorierna och de diskursiva pedagogiska praktiker som blir intressanta för undersökningen. Förskollärare B ser också lässtunden inte mer än ett tillfälle för att sitta stilla istället för att springa runt och samtidigt träna att lyssna på en tung kapitelbok.

Lässtunden som en aspekt av makt

På förskolor B och C blev det mycket tjt om att barn ska vara tysta och sitta stilla under de tre tillfällen jag observerade, men lärarens försök att få barnen att vara tysta hade inte så mycket effekt och lässtunden fortsatte ändå.

Mina observationer i 3 förskolor visar hur tid, rum och material som pedagogiska faktorer påverkar lässtunden. Men det är också pedagogernas förhållningssätt som också har stor betydelse. Det blir synligt hur styrning, kontroll och maktövning sker. Barns anpassning och stora krav att klara lässtunden speglas. Dessutom blir barns inflytande och eget initiativ ifrågasatta. Lässtunden i de tre förskolorna är en av de planerade aktiviteter som kan kräva stor anpassning för att det är starkt reglerad.

Pedagogerna under lässtunden producerar makt och så småningom producerar barn makt över sig själva och varandra utifrån hur de uppfattar att ett barn ska bete sig under lässtunden. Makt enligt Foucault är någonting som vi äger för att styra andra men också styra oss själva (Dahlberg, 2002, s.45). Barn vet t.ex. att lässtunden är en aktivitet som de bör klara och om de upplever den som tråkig är det möjligt att de vänder blicken mot sig själva och ser sig själva som fel eller avvikande. Även om barn upplever den negativt och visar motvilja, fortsätter barnen i lässtunden och anpassar sig.

Foucaults disciplinära makt blir också synlig under lässtunden. Pedagogerna försöker på alla sätt att inkludera alla barn som inte har behov att somna efter lunch på läsvidan. Pedagog C ber barnet massera henne för att få honom sysselsatt under lässtunden för att inte störa andra. Pedagogerna förväntar sig att barnen klarar planerade aktiviteter som är betraktade som viktiga för deras utveckling och lärande och lämpliga till deras ålder. Lässtunden är en situation där barn som jag träffat visade olika reaktioner och olika intressen. De kan störa andra, sitta och titta från fönstret, eller röra sig. Då kan läraren beskriva barns beteende som avvikande och ännu mer i behov av just denna aktivitet. Hon ser inte det som motstånd utan som ett problem i barnet som individ (Nordin-Hultman, 2006, s.108). Förskollärare A förklarade efter lässtunden att Vilma har en speciell situation därför beter hon sig på ett speciellt sätt under högläsning. Här ser A att andra yttre faktorer ligger bakom Vilma okoncentration. Hon ser inte lässtunden som en situation som Vilma upplever negativt här och nu. Vilmas beteende ses som avvikande och i behov av att anpassa sig och träna för att sitta stilla och lyssna. I motsats till moderna teorier som letar efter dolda faktorer bakom barns handlingar för att hitta förklaring, ser det postmodernt perspektivet barns sätt att vara här och nu oberoende av något som hänt tidigare där och då. Man får titta på det som händer nu för att förstå barns beteende i sammanhanget. "Förklaringar behöver sökas i praktikens yta; i de aktuella händelser, vanorna och miljöerna" (Nordin-Hultman, 2006, s.182).

När pedagogen B sa att lässtundens syfte är att skapa läslust ser hon lässtunden som något som barnen kommer att ta nytta av sedan. Om vi gör oss från de starka föreställningarna att förskolans organisation av tid, rum och material är sedda för barns utveckling framåt kan lärande ske bättre enligt ett postmodernt tänkande. Det postmoderna perspektivet kritiserar utvecklingsperspektivets syn på barnet som i behov av ständigt förbättring för att det ställer krav på pedagogerna att infoga barn i just de aktiviteter de är svaga i för att rusta dem för framtiden. Önskan att inkludera barn trots olikheter i lässtunden kommer i konflikt med idén om mångfald och barns rätt att vara olika (Nordin-Hultman, 2006, s.197). I sitt försök att inkludera barnen och eftersom hon vet att barnet är motoriskt aktivt, brukar Förskollärare A sätta sin arm runt det störande barnet eller placera honom eller henne på sina knän. På samma sätt brukar Förskollärare C be den störande pojken att massera hennes rygg under högläsning.

Det som är allvarligt med disciplinär makt är att den kan vara osynlig enligt Foucault och resultatet blir att subjektet internaliserar den och styr sig själv (Dahlberg, 2002, s. 46). Pedagogerna ser att det är viktigt att alla barn deltar i lässtunden för deras eget bästa. Barn i sin tur känner att de har behov av den här ordningen. Då deltar barnet i lässtunden trots att han eller hon dagligen misslyckas i den. Pedagogerna kan bli hemblinda för den utsatthet som barnet befinner sig i här och nu (Nordin-Hultman, 2004, s.192).

Identitets- och meningsskapande

Det postmoderna perspektivet betraktar inte barnet som objekt, utan som ett unikt, komplext och individuellt subjekt. I varierade sammanhang och i olika situationer skapar barn olika identiteter enligt en postmodern syn. t.ex. ett barn blir ointresserat eller okoncentrerat vid lässtunden men kan visa koncentration i ett annat sammanhang och visar mycket engagemang. På samma sätt som material kan locka barns intresse och bidra till aktiv handling, kan böcker fungera som vitaliserande material i förskolan som påverkar hur barn blir engagerade eller intresserade. Vad finns att göra eller inte göra under lässtunden och det specifika mötet mellan barnet och omgivningen och vilka möjligheter som finns för subjektsskapande blir viktiga. Om barnet ses som objekt enligt Dahlberg (2002), kommer pedagogiken att ses som ett verktyg för läraren. Objektet får vara den situationen barnet och läraren befinner sig i och hur samspelet ska föras. Lärande blir en kooperativ och kommunikativ handling och kunskap blir något som barn finner genom att interagera med världen (Dahlberg 2002, s.202).

Foucault ifrågasätter idén om ett stabilt subjekt och uppfattar identitet som komplext och mångfaldigt. Därför blir det viktigt att ta olikheter på allvar och betrakta dem som möjligheter istället för att se dem som hinder och försöka hitta ett sätt för att skapa relationer mellan dem utan att försöka likrikta dem (Dahlberg, 2002, s.88).

Miljöns betydelse ses i det subjektsskapande och identitetsskapande som pågår under själva lässtunden. Barnen kan uppleva den pedagogiska ordningen och lässtunden upprepande gånger som misslyckande och betraktas som avvikande i egna och andras ögon. Det kan påverka barnet som i sin tur skapar negativa identiteter. Dessutom blir varje försök att ge extra stöd till barnet för att inkludera samtidigt en exkludering (Nordin-Hultman, 2006, s.199). Dessutom brukar pedagogerna fokusera på det som barnet inte klarar av eller till situationerna där de visar svårigheter istället för att

fokusera på de situationer där barnet skapar meningsfullhet och handlar i en intensiv och lärorik situation i ett pedagogiskt sammanhang (Nordin-Hultman, 2006, s.193).

Det som syns i observationerna är att de barn som stör eller inte kan sitta stilla under lässtunden drar till sig lärarens uppmärksamhet. Läraren, i sitt försök att hålla dem koncentrerade, ger dem större uppmärksamhet än andra osynliga barn. Pedagog A har ögonkontakt mest med barnet som rör sig mest. Pedagog B avbryter sin läsning och ber dem att sluta eller sitta still hela tiden. Pedagog C ställer *mest* frågor till dem eller ber dem att massera hennes rygg.

Händelser som lässtunden kan upplevas positiva av barn om de hittar meningsfulla möjligheter att handla och samtidigt ställa sig i en aktiv subjektsrelation. Å andra sidan, upplever barn händelser med negativa förtecken om de blir i en objektrelation till det som är planerat (Nordin-Hultman, 2006, s.185).

Hur barn upplever lässtunden och förstår sig själva och uppfattas av pedagogerna beror på sammanhanget och miljön som de befinner sig i. Några barn i Förskolor A, B och C fortsätter i lässtunden mot sin vilja trots att de visar motvilja som kan påverka deras identitetsskapande negativt. Ett barn hämtar en bok i Förskolan B och ber läraren att läsa den och hon svarar att hon kan läsa den sedan. Den kan förstås som en här och nu situation som läraren inte fångar. Barnet sitter istället på sin plats med gruppen och leker med sina strumpor och väntar tills lässtunden är slut. Han ger läraren indirekt tips om vad som kan bli mer intressant för honom. Barnet visar intresse för en bok, men när förskolläraren säger nej till barnets val, kan barnet känna att valet är ointressant och få en negativ identitet av sig själv. Chambers menar också att man inte får säga nej till barnets val.

Pedagogerna A och B ser att det är viktigt att alla deltar i lässtunden. Pedagog B säger att hon hade märkt att det kan ta olika barn olika lång tid för att anpassa sig och sitta och lyssna till sagan på läsvidan.

Å andra sidan säger Förskollärare C att hon gärna vill låta de barn som inte vill vara med gå och göra något annat, men andra pedagoger på avdelningen håller inte med henne. Dessutom brukar pedagogerna ta sina raster efter lunch och då blir det omöjligt att dela gruppen.

Om barnet har svårt att koncentrera sig uppstår problemet enligt Nordin-Hultman i mötet mellan barnet och den konkreta lässituationen och inte i barnet och hans/hennes inre faktorer och bakgrunder. Barnet ses som individuellt subjekt. Nordin-Hultman hänvisar till Anne-Lise Lövlies syn på barn som självskapande och menar att barns trygghet i en viss situation är beroende på deras möjligheter att handla och förhålla sig aktivt. Om barn ges tillgång till handling och aktivitet utifrån egna avsikter och behov, kan barnet få möjlighet till kontroll och behärskande. Därför blir det viktigt att skifta fokus bort från barnet mot den miljö som barnet befinner sig i. (Nordin-Hultman, 2006, s.185).

Vilka miljöer, dagsprogram, uppgifter och aktiviteter som barn erbjuds påverkar hur barnet handlar och uppfattas ur ett postmodernt perspektiv. Med andra iscensättningar av läsmiljön i förskolan A kan ett barn som Vilma beskrivas och uppfattas på ett annat sätt och då skulle hon se och förstå sig själv på ett annat sätt i sitt subjektskapande. Om man utgår från läsmiljön blir det inte möjligt att bedöma barn i förväg. Vilma uppfattas som ett barn som har "ett speciellt problem". Därför klarar hon inte lässtunden enligt pedagog A och under de tre tillfällena erbjöds inget alternativ till henne, utan fick hon

sitta på frökens knä eller ha lärarens arm runt sig. Problemet utifrån ett postmodernt tänkande ligger inte i barnet. Om syftet är lärande då kan olika barn ha olika sätt att lära sig och utveckla. Det är *här och nu* situationen och möten mellan barnet och de pedagogiska miljöerna blir viktigt.

Det som barnet gör nu eller handlar med under lässtunden behöver inte förstås i relation till sin bakgrund, tidigare erfarenheter eller utvecklingsnivå. Utan det kan ses som ett resultat av barnets möte med boken som pedagogen läser här och nu. Därför får uppmärksamhet riktas mot de möjligheter, hinder och normer som finns i läsmiljön. Här blir begrepp som okoncentrerat barn eller ett störande barn ogiltiga. Utan det blir en diskussion om en miljö där det finns lite att koncentrera sig på eller intressera sig för. Barnet blir en del av miljön och tvärtom (Nordin-Hultman, 2006, s.176).

Diskussion

Slutsatser

Analysen har visat att tid, rum och barngrupps storlek påverkar lässtunden i de tre forskolorna. Dessutom kan olika pedagoger ha olika uppfattning om hur sin roll och barns roll reflekteras under lässtunden. Barn deltar i lässtunden, men inte alla blir delaktiga och konflikter mellan barnen och pedagogernas försök att disciplinera barnen blir synlig under högläsning. Lässtunden och den fysiska miljön kan utformas på ett sätt som bidrar till en större och rikare upplevelse. Pedagogerna bör känna innan lässtunden börjar vilka barn som kan ha svårt att lyssna och då kan de erbjudas något annat alternativ som kan möta deras intresse. Barnets behov av att skapa mening måste vara en drivkraft i hur förskolans aktiviteter är organiserad. Böcker behöver inte vara ett redskap för högläsning som ett måste utan det är samspel och samtal kring böcker som verkar viktigare än att lyssna på en bok i 15 eller 20 minuter utan att få möjlighet att reflektera eller säga något. Om barn upplever lässtunden som intressant i ett meningsfullt sammanhang, kan de skapa en lärorik och fascinerande subjektrelation till världen. Utifrån de händelserna kan vi som pedagoger utveckla och berika miljöer utanför förutsedda och planerade möjligheter och aktiviteter (Nordin-Hultman, 2006, s.201).

Nordin-Hultman menar att organisation av tid och rum och aktiviteter förväntar sig att barn är lika. Likhet blir normen och olikhet förstås som avvikelser. Om barnet inte passar in uppfattas det av andra och sig själv som avvikande och riskerar exkludering (Nordin-Hultman, 2006, s.190). Därför kan lässtunden planeras utifrån barns eget intresse och planeras för att möta barns olikheter. Det poststrukturella synsättet riktar uppmärksamhet mot de "förändringar och handlingar som sker i barnens aktiviteter i

möten med miljö och material här och nu." Det är händelser som måste stå i fokus och inte andra faktorer och bakgrund som påverkar lärande. Händelserna enligt Nordin-Hultman är aldrig identiska. Det som är viktigt är praktiken, görande och det pågående som blir ett resultat av möten mellan barnet i sin miljö och omgivning. Det är viktigt att först identifiera och lyfta upp alla de självklara och förgivittagna vanor, rutiner och planerade aktiviteter som finns oreflekterade över och oförändrad i förskolan (Nordin-Hultman, 2006, s.197). Kommunikation är nyckeln till barns lärande. Genom kommunikation kan barn känna deras tillhörighet och delaktighet genom att lyssna på olika perspektiv, uttrycka sina egna erfarenheter diskutera och argumentera för sina tankar (Dahlberg, 2002, s. 92). Att läsa böcker är inte den enda aktivitet som barnen gör i förskolan som kan hjälpa dem bli läsare och klara sig bättre i skolan. Aktiviteter som att berätta historier, sjunga sånger kan också bidra till utvecklingen av deras språk och identitet (Dominokvic 2006, s.151).

Lärande är en kooperativ och kommunikativ aktivitet i vilken barnen skapar mening och konstruerar kunskap med andra. Därför måste det lärande barnet betraktas som ett aktivt subjekt och inte en passiv mottagare. "Det lilla barnet borde tas på allvar - just som barn. Som aktiv och kompetent har han eller hon idéer och teorier som inte bara är värda att lyssna på utan också förtjänar en närmare granskning och när så är lämpligt, ifrågasättande och utmaning."(Dahlberg, 2002, s.78)

Läsmiljön och de pedagogiska miljöer påverkan under lässtunden

Lässtunden är en av de planerade situationer som barn upplever i en grupp men på olika sätt. Samspelet mellan barnen själva och läraren blir viktigt. Om vi utgår från Lpfö 98 ser vi att barnets inflytande spelar en avgörande roll i förskolan och anser att förskolan skall sträva efter ett stort utrymme för barns inflytande och självreglering. Men lässtunden är så strikt reglerad i de tre förskolorna som jag observerade och den här regleringen kan göra barnen passiva och begränsar deras aktiviteter och möjligheter kring böcker. Dessutom kan en aktivitet som barnet började med efter lunch t.ex. bygga eller bläddra i en bok som han/hon själv väljer bli mer meningsfullt eller lärorikt än lässtunden som han/hon upplever med ointresse och gäsning.

Nordin-Hultman hävdar att marginalen för barns inflytande är mycket små och frihet i förhållandet mellan barn och pedagoger är inte det som är viktigaste. Utan variation och heterogenitet som finns i den pedagogiska miljön, uppgifter och rutiner som blir viktiga. Därför måste vi rikta uppmärksamhet mot lärande miljön och arbetssättet med att erbjuda konkret utveckling aktiviteter. Lärande sker genom att eleverna aktivt deltar i och försöker påverka närsamhället i olika avseenden som rör dem. Målet blir att stimulera elevernas intresse och utveckla deras förmåga att förbättra sin närmiljö istället för att enbart anpassa sig till den (Lärande och fysisk miljö, skolverket 2005 s.170).

Enligt Chambers är lästid, en bra bok och boksamtal grundläggande villkor för läsmiljön. För att utveckla till engagerade och tänkande läsare är det viktigt att vuxna ofta och regelbundet ger barnen tid till att läsa och samtala.

Enligt Nordin-Hultman är det viktigt att göra stor förändring i förskolans lokaler, material och arbetsätt. Alla tre forskollärare som intervjuades hänvisar till personals raster efter lunch och brist i tid kan vara aspekter som påverkar lässtunden och sättet att genomföra den.

Om barn skulle ha tillgång till meningsfulla lärande utifrån lässtunden blir det viktigt att tänka på vad uppföljer lässtunden. Vilket innehåll lässtunden har och vilka aktiviteter följer den kan hjälpa barn att uppleva lässtunden som meningsfull och pedagogerna kan skapa innehåll i pedagogiken. Dessutom ställer det postmoderna tänkande krav på den pedagogiska miljön. Utmaningen består i att tillhandahålla rum genom att utveckla reflekterande och kritiska sätt att skaffa kunskaper och genom att göra barnen kapabla att arbeta kreativt för att skapa kunskap och identitet (Dahlberg, 2002, s. 87). Med ett postmodernt perspektiv som betonar subjektsskapande här och nu, kan man inte fortsätta sätta barnet i planerade situationer och aktiviteter som de upprepande gånger upplever med misslyckande (Nordin-Hultman, 2006, s.194).

Widerberg (2008) hävdar att många aspekter påverkar hur lustfullt lässtunden kan vara. En viktig faktor är bokvalet. Hon hävdar att både läraren och barnen får ha möjligheten att välja böcker. Om barnet väljer en bok som läraren ser som olämplig för lässtunden, bör läraren inte säga nej till valet. Barnet får känna att hans/hennes val är intressant och viktigt. Om vi säger nej är risken stor att barn och pedagoger gå miste om mycket. "Tänk om vi istället vågade stanna upp och öppna oss för barnens initiativ till andra former av bokaktiviteter eller bokengagemang. Jag är övertygad om att vi skulle bli rikligt belönade med nya impulser och infallsvinklar" (Widerberg, 2008, s.62).

Dessutom är gruppstorlek en annan aspekt som påverkar barns förmåga att lyssna och koncentrera sig utan boken själv och barns förståelse av innehållet påverkar också (Dominkovic, 2006, s. 142). Widerberg diskuterar också gruppstorlek och nämner att om barngruppen som pedagogen läser för är stor, blir det möjligt att någon eller några barn känner sig utanför eller inte med och därför kan de bli stökiga och stör andra i gruppen. Karweit (1994) som gjorde flera studier om förskolmiljö anser att det finns risk att högläsning passiverar barnen i stor grupp och som resultat uteblir samtalet som är viktig för fördjupning av barns förståelse och utveckling av deras tänkande. Därför föredrar han en mindre grupp och "något extra material som gör att det går att prata om berättelsen på flera sätt" (Dominkovic, 2006, s.141).

Barns möjligheter under lässtunden

Förskolan är ett socialt handlingsrum, där fokus bör vara på möjligheterna för att alla barn skapa intressanta sammanhang och hitta meningsfulla aktiviteter som resultat av deras meningsskapande i konkreta situationer. Barns handlingar eller problem under lässtunden blir beroende av barns möjligheter till möten med meningsfulla sammanhang och en intressant upplevelse (Nordin-Hultman, 2006, s. 188). Därför är det viktigt att ge läsmiljön den erbjudande för att stimulera barn och deras intresse och

meningsskapande. Det är den specifika möten mellan barnet och omgivningen som blir viktigt. Material (böcker), organisation av tid (efter lunch) och rum (på soffan eller madrass) har betydelse för vad barnet får göra och hur det blir. Miljön kan ge möjligheter till meningsfulla intressanta aktiviteter som hjälper barnet att skapa en positiv bild av sig själv som kompetent och välfungerad barn (Nordin-Hultman, 2006, s.13).

Å andra sidan kritiserar Halldén (2007) Nordin-Hultmans användning av Foucaults begrepp inrutning av tid och rum i den svenska förskolan och anser att det inte finns en fast struktur, utan snarare en ordning som skapas i en ständig pågående process av vuxna och barn på förskolan (Halldén, 2007, s.144). Halldén hänvisar också till Strandell (1994) som menar att den sociala ordning som är inbyggd på miljön är öppen för förhandlingar mellan barnen och mellan barn och vuxna. Samtidigt hävdar Halldén att det är viktigt att studera de interaktionerna som förekommer runt böcker. Hon menar att boken kan bjuda in barnen till ett gemensamt skapande och en lek, eller kan utgöra en plats för avskildhet (Halldén, 2007, s. 165). Dessutom ser Simonsson att även om många bokaktiviteter är kollektiva, kan det finnas utrymme för enskilda bokaktiviteter i den starkt rutinerade förskolemiljön (Simonsson, 2004, s.113).

Lässtunden kan bli en utgångspunkt för barns egen fantasi, tankar rollspel och dramatisering. Det kan vara roligt om vi tar en här och nu perspektiv. Mest ofta kan lek och rollspel ske på barns egen initiativ och räknas som frilek utan att få uppmärksamhet av pedagogerna (Widerberg, 2008, s. 60). I sin bok *Inte bara läsvidan* menar Widerberg (2008) att vi ger barn möjlighet för att omsätta sina läsoplevelser i fri lek genom att utrusta rum med inspirerande material. Utforskande av böcker kan bli möjligt om pedagogerna utgår från det som barn gillar t.ex. musik, bild eller drama. Sagopåsar, dockor torrpastell, målarpapper utklädningskläder kan vara bra material som hjälper barnet formera egna bilder om sagan utifrån det de upplevt under läsningen. På detta sätt kan alla barn vara med, även de tysta barn, och kan delta utan tvång. "Sättet på vilket vi utformar barnens miljö och vår sysselsättning där har stor betydelse för om vi vill stimulera barnen till att väva in litteraturen i sina lekar" (Widerberg, 2008, s. 49).

Dessutom är det viktigt att barnen känner sig delaktiga i lässtunden istället för att uppleva den som en rutin. För att undvika att barn upplever lässtunden som ett dagligt måste, kan pedagogerna förändra och organisera miljön så att den främjar lärande (Svensson, 2009, s.155). Barn kan vara mer delaktiga genom att diskutera och kommentera om bilderna eller koppla till deras egna erfarenheter. Eftersom barn är olika med olika intressen bakgrund, erfarenheter och behov krävs variation i lässtunden och arbetssättet. Om barn får rita, skapa eller dramatisera utifrån boken, kan bokupplevelsen bli rolig. Det kan öka deras intresse och delaktighet. Pedagogerna ska se till att hon brukar uppfölja sagan med att ta barnen på teater. Hon även tog barnen en gång till Uppsala för att se området där sagan sker som avslutning till kapitelboken *Pelle svanslös*.

Enligt Svensson (2009) är det inte fel att koppla läsning till mysighet. Man kan läsa en saga som ett hjälpmedel för att lugna barnen eller även för att lösa konflikter. Men inte alla böcker bör ha en godnattssaga effekt. Böcker under läsvidan kan väcka frågor och funderingar och barns nyfikenhet på att titta på bilderna kan visa ett intresse och lust att veta mer och fantasera kring det som de lyssnar på.

Pedagogerna roll i lässtunden som en planerad aktivitet

Den som läser har stor inflytande både på hur innehållet i boken tolkas och på hur koncentrerat och intresserad de som lyssnar är (Svensson, 2009, s.150). Om boken inte har många bilder bör läsaren presentera boken på ett roligt sätt eller med inlevelse. Engagemanget i läsning blir viktigt. Lässtilar kan variera beroende på vilket syfte läsaren har. Om pedagogen läser så att barnen blir lugna och somniga kan det skilja sig från att läsa för att utveckla barnets ordförråd och språk. Enligt Dominkovic (2006) är högläsning för ett grupp barn en utmaning genom att bestämma vilka barn ska vara med och vilken bok ska väljas.

Det kan vara av nytta för läsaren eller pedagogen som håller lässtunden att observera lässtunden och reflektera över den för att tänka på vad som förändras för att alla får uppleva aktiviteten meningsfullt. Man blir styrd av det som har blivit naturligt och nästan omöjligt att förändra. Om samspel saknas under lässtunden, kan barn bli passiva mottagare. Det krävs reflektion från lärarens sida för att ta barns perspektiv och se hur barn upplever den. Om barn upplever lässtunden som lustfull och meningsfull kan de få bra erfarenhet och positiv upplevelse. Pedagogerna kan synliggöra barns tankar kring den lästa boken och förstå barns värld genom att dokumentera deras tankar värld. Genom att utmana barns tankar och ta dem på allvar kan barnen med lust och fantasifullhet rita, berätta och dela med sig av sina föreställningar om världen (Johansson & Parmling Samuelsson, 2003, s. 101). Postmodernt perspektivet innebär att pedagogerna starta utifrån det aktiva och problemlösande barnets förståelse och intressen (Dahlberg, 2002, s.86). När barnen tar ansvar för att fatta beslut, känner de sig delaktiga under lässtunden genom att få välja bok eller få samtala och argumentera för sin ståndpunkt.

Halldén betonar att förskolan utgör en kollektiv miljö, där barnet befinner sig i en grupp och pedagogerna uppfattning av 'alla ska vara med' blir en ideologi om inkludering (Halldén, 2007, s.165). Pedagogerna A, B och C ser som sitt uppdrag att få alla barn lugna och intresserade under lässtunden. Men de kan möta svårigheter på grund av inkludering av alla vakna barn. Då blir barngruppen stor med heterogena barn som har olika intresse och behov.

Om barn får tala om det de läser, blir det språkträning genom att få möjlighet att uttrycka egna tankar och då blir sagan en upplevelse som är kopplad till deras värld. Boksamtal kan också hjälpa barn samspela med andra barn och lyssna på andras uppfattningar. Vi kan inte veta om barnet förstår boken eller vad barnet tycker om boken innan han/hon får chansen att prata om den och samspela kring den. Genom barns aktiviteter kan vi få uppfattning om barns lärande (Widerberg, 2008, s.68). Förskollärare B märker inte att barn leker utifrån lästa boken. Det kan vara på grund av brist i diskussion eller förståelse av bokens innehåll. Samtal och diskussioner om lässtundens bok gör läsningen en personlig upplevelse och hjälper barn upptäcka språket och utforska olika världar." Om barnet bara möter vuxna som läser berättelser rakt i genom lär de sig inte att använda språket som är frigjort från den här - och - nu - situation som de befinner sig i" (Svensson, 2009, s.151).

Man kan argumentera att barn behöver vila efter maten och bara lyssna och fantisera utan att prata själv som pedagogen B förklarade syftet med lässtunden. Dessutom behöver barn träna anpassa sig att ha tålmod att sitta still inför skolan säger B. Dessutom kan man argumentera som Pedagogen A gjorde att om barn får möjlighet att prata och avbryta högläsningen kan de tappa sin koncentration förmåga. Det också blir bara några som deltar men inte alla.

Anledning till barns passivhet enligt Karweit (1994) är att det kan vara problematiskt att skapa en samtalsstund som är givande för alla. Det kan uppstå hos alla barn som lyssnar på sagan associationer och tankar. Det är omöjligt att få utrymme för alla att uttrycka sig under högläsningen för att då tappar berättelsen farten och blir risken att barnen tappar koncentration på själva berättelsen också (Dominkovic, 2006, s. 132).

Men Chambers i sin bok nämner att det kan gå lite tid mellan högläsning och boksamtal Det behöver inte ske under lässtunden eller direkt efter. Barn får möjlighet att hinna tänka och fundera. Men om syftet är att lyfta fram böckers innehåll, blir det viktigt att ha något samtal för att få möjligheten att uttrycka tankar och funderingar. Eventuellt samtal kan ske i större utsträckning för eller efter läsning i stor grupp (Dominkovic, 2006, s.132).

Reflektion över forskningsprocessen

Det var intressant att vara med i olika förskolor och se hur olika pedagoger kan ha olika uppfattningar trots att alla utgår från samma läroplan. Att använda observationer och intervjuer hjälpte mig att få en helhetssyn om lässtunden. Men det som fattas i min uppsats är att ett barnperspektiv saknas i min datainsamling.

Med barnintervjuer skulle jag ha fått en bättre syn på hur barn upplever lässtunden. Det räcker inte att bara ta vad pedagogerna ser eller uppfattar, utan barns syn på det som de deltar i är viktigt för att utgå från deras intresse. Eftersom lässtunden är en daglig aktivitet, kan det påverka barns uppfattning av böckers syfte.

Barnperspektivet som jag kunde ha fått genom att fråga och intervjua olika barn kunde ha hjälpt mig ta reda på hur de upplever lässtunden och vilka böcker de är intresserade av eller vilka aktiviteter de vill göra istället. Att inta ett barnaktörsperspektiv enligt Simonsson (2004) är viktigt för att få en nyanserad och bredare bild av bokanvändning på förskolan.

Vidare forskning

Pedagogerna sa att lässtunden inte är det enda tillfälle där barn möter böcker. Pedagog B sa att de läser hela dagen. Därför kan vidare forskning bli att vara i förskolan under en längre period och över hela dagen för att se barnens möte med böcker i förskolan under andra tillfälle som kan vara oplanerad eller spontana. Dessutom kan ett genus perspektiv vara också lämpligt att använda i vidare forskning för att se hur pedagogerna uppfattar genus eller bemöta barnen under lässtunden utifrån ett genus perspektiv där makt och disciplinering är också centrala.

I min uppsats kunde jag visa hur lässtunden ser ut i tre förskolor, och vilken innebörd pedagogerna ger den. Vidare forskning kan bygga på resultatet om hur lässtunden är reglerad med lite utrymme för barns inflytande. Nästa steg blir att se barnens egna spontana aktiviteter kring böcker på förskolan. Då kan man ta barns perspektiv och se hur barn använder böcker och hur de kommunicerar med andra kring böckerna. På så sätt kan man se den sociala rollen som böckerna har på förskolan. Dessutom blir det möjligt att se om barnens egna aktiviteter med böcker speglar mer delaktighet och ett större inflytande.

Referenser

Björklid, P.(2005), *Lärande och fysisk miljö. Forskning i fokus, nr. 25*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber Distribution

Chambers, A. (1995) *Böcker omkring oss - om läsmiljö*. Stockholm: Norstedts Förlag AB

Dahlberg, G. (2002) *Från kvalitet till meningsskapande : postmoderna perspektiv - exemplet förskolan*. Stockholm : HLS förlag

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

Ekström,S. (2004) *Läs och berätta*. Stockholm: En bok för alla

Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Malmö: Liber Ekonomi

Fejes, A. & Thornberg, R. (2009) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Granberg A. (1996) *Småbarns sagostund*. Stockholm: Liber Utbildning AB

Halldén, G. (Red) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons förlag.

Johansson, Eva& Pramling Samuelsson, Ingrid. (2003) *Förskolan - barns första skola!* Lund: Studentlitteratur AB

Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Studentlitteratur AB: Lund.

Lindö, R. (1994) *Sagoskolan*. Malmö: Liber

Nordin–Hultman, E. (2006). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande* Stockholm: Liber AB.

Simonsson, M. (2004) *Bilderbokens roll i förskolan*. Linköping: Universitetet

Skolverket, (2006) Läroplan för förskolan Lpfö 98

Svensson, Ann-Katrin (2009) *Barnet, språket och miljön*. Studentlitteratur:Lund.

Svensson, Ann-Katrin (2005). *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*.(4:e uppl.) Lund: Studentlitteratur AB

Widerberg, G. (2008) *Inte bara läsvila...* Stockholm: En bok för alla.

<http://bada.hb.se/handle/2320/1735>

Bilagor

Bilaga 1

2010-09-25

Brev till alla föräldrar

Till föräldrar på förskolan Lyktan:

Jag heter Rana Zabian och läser till förskollärare vid Stockholms Universitet. Nu är jag inne på min sista termin och skriver mitt examensarbete om barnböcker i förskolan, alltså läsmiljö och sagoläsning.

Under några dagar kommer jag att vara med vid sagoläsningen, observera och dessutom intervjua några av personalen.

Allt material behandlas konfidentiellt. I undersökningen kommer det inte att förekomma namn eller personuppgifter på varken barn, personal eller förskola. De uppgifter som jag får in kommer endast att användas till examensarbete och inget annat. I mina resultat kommer personer inte att identifieras och förskolor det gäller kommer inte heller att avslöjas.

Tack på för hand

Rana Zabian

Bilaga 2

Intervju frågor

- Hur uppfattar du syftet med lässtunden i förskolan?
- Varför brukar lässtunden ske efter lunchen? Kan du se något alternativ?
- Hur många barn brukar vara med i lässtunden?
- Hur väljer du barngruppen?
- Hur väljer ni boken som ska läsas?
- Kan plats och antal barn påverka läsmiljön?

- Hur ser du din roll som högläsare?
- Hur kan du hålla barn intresserade under högläsningen?
- Hur ser du att barn upplever lässtunden? (meningsfullt)
- Vad får barn från lässtunden? Ser du att den är viktig?
- Vilken roll har barn själva under läsningen?
- Om barnet visar ständigt svårighet att klara lässtunden, behöver han/ hon vara med?
- Vad kan vara ett alternativ för honom?
- Om du skulle ändra något i lässtunden, vad skulle det vara?

Hur arbetar ni med uppföljning av det ni hade läst?

Märker du att barn använder det de upplevde i lässtunden i deras lek efteråt?