



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044 250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp, för  
Förskollärexamen  
HT 2020  
Fakulteten för lärarutbildning**

## **Storbild vid högläsning och boksamtal i förskolan**

En kvalitativ studie kring förskollärares  
uppfattningar om att använda storbild vid  
högläsning och boksamtal

**Felicia Lyckeback och Maria Mårtensson**

**Författare**

Felicia Lyckeback och Maria Mårtensson

**Titel**

Storbild vid högläsning och boksamtal i förskolan

- En kvalitativ studie kring förskollärares uppfattningar om att använda storbild vid högläsning och boksamtal

**Engelsk titel**

Large screen during reading aloud and book talks in preschool

- A qualitative study of preschool teachers' opinions about using a large screen during reading aloud and book talks

**Handledare**

Marie Jacobsson

**Bedömande lärare**

Jonas Asklund

**Sammanfattning**

Syftet med studien är att synliggöra vilka olika uppfattningar förskollärare har när det gäller att använda storbild vid högläsning och boksamtal, både generella uppfattningar och vilka möjligheter och begränsningar förskollärarna kan se. Studien har en kvalitativ inriktning där sex förskollärare intervjuades. I resultatet framkom det att förskollärarna både såg fördelar och nackdelar med att använda storbild i samband med högläsning och boksamtal. De främsta fördelarna som förskollärarna lyfte fram var att fler barn kan se bilderna i böckerna samtidigt och att storbilden kan bidra till att barn kan interagera med bilden på olika sätt. Den främsta nackdelen var däremot att barn kan gå miste om vad fysiska bilderböcker kan förmedla. Förskollärarna var eniga om att varken de fysiska bilderböckerna eller storbilden ska uteslutas, då de fungerar bra vid olika tillfällen.

**Ämnesord**

Boksamtal, Förskola, Förskollärare, Högläsning, Projicering, Språkutveckling, Storbild, Teknik.

## Förord

Vi vill rikta ett stort TACK till de sex förskollärarna som ställde upp i studien, gav av sin tid och delade med sig av sina tankar. Utan er hade det inte blivit något arbete. Vi vill även tacka vår handledare Marie Jacobsson som har trott på oss genom hela processen.

*Felicia Lyckebäck och Maria Mårtensson*

Kristianstad, november 2020.

# Innehåll

1. Inledning.....	6
1.1 Syfte och frågeställningar.....	7
2. Litteraturgenomgång .....	7
2.1 Högläsning som språkutvecklande aktivitet.....	7
2.2 Högläsningens närhet och gemenskap.....	8
2.3 Boksamtal i samband med högläsning .....	8
2.4 Olika former av boksamtal .....	10
2.4.1 Upprepad interaktiv högläsning .....	10
2.4.2 Marion Blank's levels of talk .....	11
2.5 Att använda storbild som ett verktyg .....	12
2.6 Att högläsa vid fysiska bilderböcker .....	13
2.7 Bildens betydelse under högläsning och boksamtal.....	14
3. Teoretiska utgångspunkter .....	14
3.1 Det sociokulturella perspektivet.....	14
3.2 Det utvecklingspedagogiska perspektivet .....	15
4. Metod.....	16
4.1 Metodval.....	16
4.2 Urval.....	17
4.3 Genomförande .....	17
4.4 Pilotstudie .....	19
4.5 Bearbetning och analys av det insamlade materialet.....	19
4.6 Etiska överväganden.....	20
4.7 Metodkritik.....	21
5. Resultat och analys .....	22
5.1 Storbildens möjligheter under högläsning.....	22
5.1.1 Sammanfattande analys av storbildens möjligheter under högläsning.....	23

5.2 Storbilden kan involvera barnen.....	24
5.2.1 Sammanfattande analys av storbilden kan involvera barnen .....	25
5.3 Gruppstorlekens påverkan vid boksamtalet.....	26
5.3.1 Sammanfattande analys av gruppstorlekens påverkan vid boksamtalet.....	26
5.4 Storbildens begränsningar vid högläsning och boksamtal .....	27
5.4.1 Sammanfattande analys av storbildens begränsningar vid högläsning och boksamtal.....	28
5.5 Använda både storbild och fysisk bilderbok .....	29
5.5.1 Sammanfattande analys av använda både storbild och fysisk bilderbok .....	29
6. Diskussion .....	30
6.1 Diskussion av resultat.....	30
6.2 Slutord .....	33
Referenslista .....	35
Bilagor .....	38
Bilaga 1 - Missivbrev .....	38
Bilaga 2 - Intervjumall .....	39

# 1. Inledning

I läroplanen för förskolan (Lpfö 18 2018) betonas det att barn ska få möjligheter att möta miljöer som inspirerar och aktiverar deras språkutveckling, såsom att lyssna till och diskutera böcker och dess innehåll. Även Lindö (2009) understryker vikten av att högläsa, men framförallt att ha boksamtal eftersom de är viktiga delar för att främja barns språkutveckling. Men förekommer verkligen dessa två komponenter, det vill säga högläsning och boksamtal tillsammans ute i förskolorna? Utifrån egna erfarenheter har vi uppmärksammat att pedagoger högläser ute i förskolorna, där de främst använder fysiska bilderböcker och vid vissa tillfällen även storbild som metod, en tredje komponent. Däremot har vi inte upplevt så många boksamtal i samband med högläsningen trots att det sägs att det är viktigt. Detta är i enlighet med vad Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) upptäckte i sin undersökning efter att ha analyserat 40 studenters observationsscheman, fältanteckningar och sammanfattande texter, där de kunde se att högläsning förekom i stor omfattning i förskolorna men att boksamtal sällan skedde. Å andra sidan framgår det i filmer från Läsluftets fortbildningsinsats på Skolverkets hemsida (Skolverket 2018a; Skolverket 2018b) att högläsning och boksamtal faktiskt sker tillsammans ute i förskolorna. Här visar det sig även att förskollärarna använde storbild som metod, den tredje komponenten, i samband med högläsningen och boksamtalet så att barnen kunde interagera med bilden på ett annat sätt än om boken hade varit en fysisk bilderbok. Att digitaliseringen tar större plats betyder dock inte att förskolorna ska byta ut det analoga mot digital teknik, utan att få dem att fungera ihop eller att veta när det ena passar bättre än det andra (Skolverket 2020).

I och med dessa olika perspektiv, det vill säga våra egna erfarenheter, vad Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) upptäckte och vad som framgår i Skolverkets Läsluftsexempel (Skolverket 2018a; Skolverket 2018b), blir det intressant att undersöka vad förskollärare tänker om att använda storbild under högläsning och boksamtal. Närmare bestämt en högläsning där pedagoger själva läser och inte en högläsning med en förinspelad röst. Det finns inte mycket forskning kring dessa tre komponenter ihop, på så sätt blir studien ett nytt perspektiv på högläsning och boksamtal, vilket gör att studien kan bidra till tankar och idéer kring hur pedagoger kan arbeta med högläsning, boksamtal och storbild, det vill säga hur det blir möjligt att organisera undervisningen i verksamheten.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vilka uppfattningar förskollärare har när det gäller att använda storbild vid högläsning och boksamtal. Utifrån syftet sammanställdes två frågeställningar som lyder:

- Hur resonerar förskollärare om storbildens användning i samband med högläsning och boksamtal?
- Vilka möjligheter och begränsningar anser förskollärare att det finns med att storbild används vid högläsning och boksamtal?

## 2. Litteraturgenomgång

I följande avsnitt presenteras forskning som är aktuell för högläsning och boksamtal, där du som läsare bland annat kommer få ta del av McGees och Schickedanz (2007) och Wasiks, Bonds och Hindmans (2006) studier. Det kommer även ges två exempel på tillvägagångssätt för boksamtal som kan tillämpas i förskolor, och därefter belyses för- och nackdelar med storbild och fysisk bilderbok. I den här studien innebär storbild att en bok med bilder tas upp i ett större format med hjälp av en overhead-apparat, projektor, interaktiv whiteboard eller annan stor skärm. Fysisk bilderbok innebär däremot en tryckt bok bestående av pappersark, som kan innehålla både text och bild. Slutligen presenteras bildens betydelse under högläsning och boksamtal.

### 2.1 Högläsning som språkutvecklande aktivitet

Redan när barn börjar i förskolan har deras språkutveckling stimulerats en hel del utifrån den sociala miljö som respektive barn växt upp i, såsom tillägnandet av språkljud och ord (Lindö 2009; Strid 2016). Ordförrådet fortsätter sedan att utökas under hela människans livstid, även om det utvecklas på skilda sätt utifrån respektives erfarenheter. Exempelvis är ordförrådsutvecklingen bunden till den mängd högläsning som barn får vara med om samt den kvalitet som dessa stunder innefattar, men likaså hur pass mycket man själv så småningom väljer att läsa. När barn själva lär sig att läsa och skriva kan det vara bra att de har gjort sig förtrogna med de skrivna texternas meningsuppbyggnad genom högläsning, eftersom det muntliga talet är uppbyggt annorlunda (Sterner & Lundberg 2002). Sterner och Lundberg (2002) poängterar även att barn vid varje högläsning tränar på att föreställa sig, se samband och skapa inre bilder genom att tolka texten, vilket är särskilt viktigt för barns läsförståelse.

Dessutom är det viktigt att läsa olika genrer för att verkligen främja språk- och begreppsutvecklingen, eftersom böcker är uppbyggda på olika sätt (Lindö 2009). Däremot poängterar Lindö (2009) vidare att själva högläsningen i sig inte är tillräcklig för att barn ska kunna utveckla sitt språk och sin läsförståelse, utan det är särskilt samtalen kring böckerna som är betydelsefulla.

## **2.2 Högläsningens närhet och gemenskap**

Högläsningen i sig behöver inte bara syfta till att utveckla vissa kvaliteter eller färdigheter hos barn, utan det kan finnas andra anledningar till att ha högläsning. Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) lyfter exempelvis fram att ett syfte med högläsning kan vara att få barn lugna genom den närhet som högläsning kan ge. Högläsningen blir på så sätt en stund där barn får möjlighet att finna närhet och att återhämta sig. Under högläsning kan en naturlig ömsesidighet mellan pedagog och barn uppstå genom att pedagogen ser på barnet som en person, där de delar med sig av sig själva och tar del av andra, vilket kan bidra till att barn får en positiv känsla av högläsningstunden (Nordenstam & Widhe 2017). Genom att vara en del av gemenskapen som skapas under högläsning, där pedagogen ger sig hän och går in i berättelsen tillsammans med barnen, får barnen dessutom möjlighet att vara i berättelsen och den värld som byggs upp. Hahn framhåller att högläsningen kan vara en unik stund för den som högläser och för de som lyssnar eftersom de upplever boken tillsammans på så sätt att de bland annat delar glädje, sorg och historien i sig med varandra (Hahn 2002 se Nordenstam & Widhe 2017, s. 105). Genom högläsningen får därför pedagoger och barn gemensamma upplevelser där relationen mellan dem också kan bli mer jämn. Därför är högläsningen värdefull i sig själv.

## **2.3 Boksamtal i samband med högläsning**

Samtal kring det lästa behövs för att barn ska få utveckla sitt språk och få en djupare förståelse för böckers innehåll (Lindö 2009). Barn som exempelvis aldrig får uppleva boksamtal får heller aldrig uppleva de erfarna läsarnas tillvägagångssätt, det vill säga att skapa inre dialoger och spekulera kring innehållet i en bok. Därför är det centralt att den läsande förebilden åskådliggör detta för de ovana läsarna genom att själv uttrycka sina tankar högt om bilderna och den lästa texten, så att barnen så småningom inspireras att tillsammans med varandra också börja tänka högt. Barn som tidigt exponeras för detta tillvägagångssätt kommer som läsande individer kunna förhålla sig till texten på ett annat sätt, exempelvis genom att själva reflektera och spekulera kring de lästa texterna istället för att ytligt läsa rad för rad, där man inte fördjupar sig



kring innehållet. Två forskare som också redogör för vikten av att aktivt samtala och tänka om böcker är McGee och Schickedanz (2007), vilka utformade en egen metod för boksamtal anpassat till barn i förskoleåldern. För att undersöka metoden genomförde McGee och Schickedanz (2007) en studie tillsammans med ett antal pedagoger och barn i förskolan, där forskarna kom fram till slutsatsen om att barnen, allteftersom högläsningen och boksamtalen ägde rum, utvecklade sin analytiska förmåga och förståelse för bokens innehåll. Enligt McGee och Schickedanz (2007) samt Lindö (2009) blir det således tydligt att barns läsförståelse och reflekterande förhållningssätt främjas genom att tidigt få delta i boksamtal.

Även Sterner och Lundberg (2002) betonar att det finns ett samband mellan barns språkutveckling och vuxnas högläsning samt boksamtal med barn. Kort sagt anser Sterner och Lundberg (2002) att ett barn med säkerhet inte kan utveckla sitt språk på egen hand. Att barn är beroende av någon ytterligare, såsom kunniga pedagoger, fann även Wasik, Bond och Hindman (2006) i deras undersökning efter att ha observerat totalt 16 pedagoger och 207 barn, i syfte att utveckla pedagogernas strategier vid högläsning och boksamtal, och för att främja barnens språkutveckling med hjälp av strategierna. I undersökningen upptäckte forskarna bland annat att barnens språk expanderades i samband med att pedagogerna beskrev ord för barnen under läsningen, samtidigt som de också ställde öppna frågor och aktivt lyssnade på barnen. Men framförallt upptäckte Wasik, Bond och Hindman (2006) att det främst var frågorna före och efter läsningen som gav positiv inverkan på barnens språkutveckling. Eftersom barn är beroende av någon ytterligare som kan läsa och samtala med dem, blir förskolan en viktig del beträffande barns nutida och framtida språkutveckling då många barn i dagens samhälle spenderar stora delar av sin vakna tid där. Trots det förekommer det ändå barn som inte får möjlighet att utveckla sitt språk via planerade undervisningar, som istället får försöka erövra ord vid spontana tillfällen (Robbins & Ehri 1994 se Myers & Ankrum 2018, s. 689). Givetvis möter barn ord även i sådana situationer (Sterner & Lundberg 2002). Dock menar Sterner och Lundberg (2002) att dessa ord kan vara förenklade och även uttalas otydligt, vilket kan medföra att barn troligtvis inte utvecklar ordförrådet fullt ut eller att de inte helt uppfattar ordens budskap. Därför understryker Sterner och Lundberg (2002) att barn med fördel bör få uppleva högläsning och samtal kring ord så att barn får möjlighet att höra tydligt och noggrant uttalade ord, men även helt nya ord som oftast inte används i de vardagliga samtalen. Genom att dessutom samtala om ordens betydelse och användning får barn ytterligare möjligheter att utveckla sin förståelse och sitt ordförråd. Här poängterar Lennox (2013) att pedagoger behöver engagera barn i att vara aktiva under läsningen för att ett boksamtal ska kunna hålla hög kvalitet

samt bidra till barns utveckling av språk och tankeprocesser. Därför anser Lennox (2013) att pedagoger behöver planera och använda metoder för att få barn att tänka och samtala.

Något som kan påverka boksamtalets kvalitet är hur många barn som medverkar, det vill säga gruppstorleken (Damber, Nilsson & Ohlsson 2013). Enligt Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) kommer det nämligen alltid finnas barn som utan problem uttrycker sig och är aktiva, samtidigt som andra barn behöver mer tid för att tänka. De barn som behöver tid blir därför passiva då de inte får möjligheter att vara lika delaktiga i den stora barngruppen. Av denna anledning framhåller Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) att grupperna bör innehålla färre barn så att alla barn känner att de kan bli delaktiga i boksamtalet. Dessutom framhåller Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) att det kan vara problematiskt att ha boksamtal i en större barngrupp. För om alla barn ska få tid att berätta sina tankar i den stora gruppen kan det bli långa uppehåll i läsningen, vilket kan resultera i att högläsningen blir avbruten under en längre tid och att barnen tappar den röda tråden och intresset för berättelsen.

## 2.4 Olika former av boksamtal

Det finns en mängd olika sätt att ha boksamtal på för att främja barns ordförrådsutveckling, läsförståelse och reflekterande förhållningssätt, så för att förklara vad som menas med boksamtal ges här två olika exempel på tillvägagångssätt, det vill säga *upprepad interaktiv högläsning* och *Marion Blank's levels of talk*.

### 2.4.1 Upprepad interaktiv högläsning

Den *upprepade interaktiva högläsningen* är en metod som McGee och Schickedanz (2007) har konstruerat och anpassat till barn i förskoleåldern, vilken går ut på att högläsning och boksamtal sker under tre sammanlagda dagar, med en och samma bok. Varje dag representerar ett steg, där samtalet utvecklas allteftersom, trots att samtalet håller samma struktur vid varje tillfälle. Under den första läsningen inleder pedagogen med att introducera boken genom att sammanfatta och visa bokens omslag. Pedagogen har redan innan förberett några ord från boken som hen under läsningens gång förtydligar genom att använda andra ord, visa bokens illustrationer eller använda gester. Pedagogen kommenterar även och ställer analytiska frågor relaterat till det nyligen lästa innehållet, oftast relaterat till huvudkaraktären i boken. Avslutningsvis ställer pedagogen en fråga som barnen får reflektera och diskutera kring, där

pedagogen stöttar upp med kommentarer eller illustrationer för att rikta eller vägleda barnen mot ett svar.

Under steg två blir barnen mer aktiva och delaktiga under bokintroduktionen genom att de med stöd från pedagogen får vara med och sammanfatta handlingen (McGee & Schickedanz 2007). Den här gången strävar pedagogen efter att utöka ordförrådet ännu mer, på så sätt att hen kompletterar samma ord ur boken med en längre förklaring. Pedagogen kommenterar dessutom andra karaktärer och ställer frågor med avsikt att få barnen att inta dessa karaktärers perspektiv. Under steg två ställs också en avslutande fråga som barnen får reflektera kring, där pedagogen även bidrar med följdfrågor för att få barnen att tänka till ytterligare. Efter några dagar läses boken en tredje gång. Denna gång ställer pedagogen ett fåtal öppna frågor, både under bokintroduktionen och högläsningen, som syftar till att barnen mer fritt ska få berätta vad som händer och vad som kommer att hända. Även här strävar pedagogen efter att utveckla barnens ordförråd genom att förklara orden, men pedagogen kopplar också dessa ord till barnens egna upplevelser. Avslutningsvis svarar barnen på liknande frågor som under det första och andra steget, men nu med mindre stöd från pedagogen eftersom barnens analytiska förmåga med stor sannolikhet har utvecklats (McGee & Schickedanz 2007).

#### 2.4.2 Marion Blank's levels of talk

En metod för boksamtal som Lennox (2013) redogör för är *Marion Blank's levels of talk*, där det finns fyra nivåer som kan användas för att samtala om böcker. Nivå ett, som också är den lättaste nivån, har sin utgångspunkt i att relatera till barnens direkta upplevelser av boken, det vill säga det barnen ser, hör och rör. Exempel på nivå ett kan vara att pedagogen frågar om vilken färg karaktären bär på sin tröja eller att pedagogen bjuder in barnen till att peka och berätta om gungan på bilden i boken. Följande nivå, nivå två, grundar sig i kommentarer eller frågor där barnen behöver återkoppla till boken och analysera vad de sett eller hört för att finna svar, exempelvis genom att pedagogen berättar att en av karaktärerna behövde besöka sin vän, varpå pedagogen återkopplar till boken och frågar vad karaktären skulle göra hos vännen. Nästa nivå, nivå tre, handlar om att få barnen att tänka utanför den aktuella boken och relatera till sina egna erfarenheter eller till andra böcker, med andra ord att barnen börjar tänka mer abstrakt. Till exempel att barnen relaterar till en liknande händelse, såsom att karaktärerna i boken går och badar, och barnen relaterar detta till när de själva var och badade. Den fjärde och sista nivån är mer abstrakt än de andra, och förutsätter att barnen kan resonera, lösa problem och förklara, eftersom frågorna som ställs är i form av *varför* och *tänk om*. Att fråga om varför barnen tror

att karaktären kände sig ledsen och hur barnen hade gjort för att göra karaktären glad, eller att fråga om vad barnen tror hade hänt om karaktären hade tagit den vänstra vägen istället för den högra, kan vara relevanta frågor för nivå fyra.

## **2.5 Att använda storbild som ett verktyg**

När Henriksson (2019) genomförde sin undersökning om bildprojicering i förskolan framgick det att bildprojicering kan fungera som ett bra verktyg för reflektioner och högläsningar, förutsatt att pedagogerna förbereder för undervisningen så att barnen får en givande och betydelsefull stund, där barnen slipper vänta. Här menade pedagogerna i undersökningen att ett verktyg för att projicera bilder kan vara särskilt bra eftersom ett gemensamt fokus lättare kan skapas i jämförelse med när bilder inte har varit synliga för barnen. Vikten av att visa bilder upplevde även grundskoleelever från Walls, Higgins och Smiths (2005) undersökning, där eleverna uttalade sig om att bilderna på storbild fungerade som ett stöd för att lättare förstå det som sas. Däremot är det inte bara fokuset och förståelsen som kan förbättras, utan också möjligheten för alla att kunna se när bilden projiceras upp i större storlek (Henriksson 2019). För till exempel när grundskolläraren från Slays, Siebörgers och Hodgkinson-Williams (2008) undersökning ville visa något specifikt för eleverna, behövde läraren förut tränga ihop eleverna eller dela in dem i mindre grupper för att alla skulle kunna se. Men nu kunde läraren istället ha alla elever samlade under ett och samma tillfälle framför storbilden, då storbilden bidrog till att alla kunde se samtidigt, vilket sparade tid och blev mer effektivt för läraren. Att ha en bild som visas hela tiden betonar Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) som något bra då barnen kan studera bilden under en längre tid. Barnen kan dessutom peka och diskutera och lättare förstå vad de andra barnen uttalar sig om under högläsningen när de alla kan se på samma bild vid samma tillfälle.

Att använda digitala verktyg, såsom projektor eller surfplatta i verksamheten, förutsätter att pedagogerna har tillräckliga kompetenser för att hantera tekniken (Henriksson 2019). Däremot menar elever och lärare från Slays, Siebörgers och Hodgkinson-Williams (2008) samt Walls, Higgins och Smiths (2005) undersökningar att lärarna själva och övriga lärare som eleverna mötte hade otillräckliga tekniska kompetenser, vilket påverkade undervisningen negativt eftersom läraren fixade för mycket med tekniken istället för att lära ut. Att svårigheter förekommer behöver däremot inte bero på otillräckliga kompetenser, utan på teknikstrul. För trots att tekniska kompetenser fanns och att pedagogen hade förberett undervisningen, framgår

det att svårigheter ändå kan uppkomma i samband med projicering av bilder, såsom att tekniken inte synkroniserar med varandra, att bilden inte visas eller att tekniken slutar fungera (Henriksson 2019; Wall, Higgins & Smith 2005). På så sätt blir pedagogers tekniska kompetenser och teknikens tillförlitlighet avgörande för undervisningens kvalitet om pedagoger väljer att använda sig av tekniska verktyg (Henriksson 2019; Slay, Siebörger & Hodgkinson-Williams 2008; Wall, Higgins & Smith 2005).

## **2.6 Att högläsa vid fysiska bilderböcker**

Granberg (1996) poängterar att yngre barn ofta tappar intresse för handlingen i boken om barnen inte ser bilderna under tiden som pedagogen läser, eftersom bokens uppslag ofta är riktad mot pedagogen. Därför anser Granberg (1996) att barnen bör vara få i antal för att alla ska kunna se bilderna i den fysiska boken. Däremot påstår Fast (2011) att noggrant utvalda böcker å andra sidan kan göra barn intresserade trots att alla inte ser bilderna, och att en större barngrupp således är möjlig att högläsa med. Ska bilderna däremot visas under högläsningen kan en nackdel med de fysiska bilderböckerna vara att pedagogen behöver göra långa uppehåll i läsningen för att visa bilderna för alla barn, vilket kan leda till att barnen blir ofokuserade (Damber, Nilsson & Ohlsson 2013). Annars lyfter Fast (2011) att det kan vara lättare för barnen att vara delaktiga under högläsningen när läsningen sker vid storböcker, det vill säga fysiska bilderböcker i större format. Detta eftersom de stora uppslagen bidrar till att bilderna blir mer tillgängliga för alla barn och således möjliga att studera och kommentera tillsammans, men också för att texten blir tydlig och lätt för barnen att följa under läsningen. Enligt Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) kan barn även få erfarenheter av att texten är en viktig del i läsningen när pedagogen följer texten med fingret och samtidigt läser det som står högt för barnen.

Fördelen med att sitta och högläsa vid fysiska bilderböcker är att barn kan få en mängd olika kunskaper om hur böcker hanteras. Efter att Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) i deras undersökning hade videofilmade två barns högläsningstunder kunde de se att barnen visste hur man bläddrade åt rätt håll, vilket håll boken skulle vara på och att boken skulle behandlas varsamt.

## **2.7 Bildens betydelse under högläsning och boksamtal**

Bilderboken är en helhet bestående av både text och bild, där båda delarna är betydelsefulla för förståelsen av innehållet (Damber, Nilsson & Ohlsson 2013). Samspelet mellan text och bild kan däremot se olika ut i olika böcker. I somliga böcker kan nämligen text och bild beskriva eller förklara i stort sett samma sak utan att vanligtvis lämna utrymme för barnens fantasi, eftersom bilderna och texterna saknar luckor för detta (Nikolajeva 2000). Bilden kan också komplettera och bidra med information som texten inte förmedlar, men inte heller här finns särskilt mycket utrymme för barnens fantasi eftersom luckan i texten fylls av bilden. Bilderna kan också fungera som stöd för att förstå vad berättelsen verkligen handlar om, där det blir ett annat samspel mellan text och bild genom att bilderna tillför något ytterligare som inte kan förmedlas genom enbart texten. Texten eller bilderna kan här utesluta detaljer som ger utrymme för barnen att fantisera. Således ska bilder i bilderböcker inte tas för givet eftersom barn tidigt behöver få möta dessa för att kunna tillägna sig ett rikt bildförråd, som senare kan användas för att förstå andra bilder (Dominković, Eriksson & Fellenius 2006). Enligt Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) tas det däremot för givet att barn kan tolka bilder hur lätt som helst, således bör det finnas en medvetenhet om att det kan ta tid för barn att tolka dessa bilder. Genom bilderna kan de till exempel möta sådant som de inte kommer i kontakt med i vanliga fall. Det räcker dock inte med att bara titta, utan barn behöver också samtala med andra om bilderna för att både kunna utveckla det abstrakta tänkandet och för att bli bättre på att tolka och förstå bilder.

## **3. Teoretiska utgångspunkter**

Här nedan presenteras två teoretiska utgångspunkter som är relevanta för att kunna tolka och analysera resultatet. Inledningsvis presenteras det sociokulturella perspektivet för att sedan avslutas med det utvecklingspedagogiska perspektivet. Båda perspektiven är relevanta på så sätt att de kompletterar varandra. Den sociokulturella teorin har själva grunden om att man utvecklas i samspel med andra, medan den utvecklingspedagogiska teorin är en utveckling av den sociokulturella teorin med mer fokus på exempelvis pedagogens roll. Därför är begrepp från båda teorierna aktuella.

### **3.1 Det sociokulturella perspektivet**

Kärnan i den sociokulturella teorin är att människan utvecklas i samspel med andra människor, där språk och fysiska redskap är viktiga delar (Säljö 2015). Så i och med att högläsning och

boksamtal på storbild sker i ett socialt sammanhang är det relevant att tolka förskollärares resonemang utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där begreppen *fysiska redskap*, *mediering* och *appropriering* blir väsentliga.

Enligt Säljö (2015) är språket det allra viktigaste redskapet för att barnet ska kunna bli en språkande och handlande individ, då barnet med hjälp av språket kan ta till sig en mängd olika kunskaper om världen genom att lyssna på andras ord- och begreppsanvändning samt erfarenheter. När barnet hör dessa ord och erfarenheter kommer barnet själv så småningom börja verbalisera och tänka kring dem. Det är däremot inte alltid språket i sig som utgör den handlande individen, utan det krävs oftast också *fysiska redskap* som kompletterar tänkandet, såsom bilder eller olika tekniska verktyg. Ska ett barn exempelvis tänka kring en bild är det svårt om barnet inte har sett bilden tidigare, men så fort barnet får lov att titta på bilden blir det genast lättare att tänka kring den. Det fysiska redskapet, i form av en bok eller bild, *medierar* således något till barnet, det vill säga berättar ett innehåll, men också vad redskapet är till för och hur barnet ska använda det (Strandberg 2017; Säljö 2015). Barnet förstår alltså sin omgivning genom att tolka den utifrån vilka redskap som finns tillgängliga och vilka människor hen kommer i kontakt med. Lärandet bygger däremot inte på att barnet gör det själv, utan på att hen interagerar med andra, där det finns en nivåskillnad hos parterna gällande deras kunskaper och färdigheter. Denna interaktion kan vara av olika slag, såsom samtal, berättelser eller diskussioner, men det kan också handla om att barnet imiterar någon som kan lite mer än barnet själv, exempelvis att härma ett ord eller tillvägagångssätt som barnet har uppmärksammat hos en vuxen eller jämnårig kamrat. Detta benämner Säljö (2015) som att barnet *approprierar*, det vill säga att barnet tillägnar sig kunskaper och erfarenheter, vilket egentligen aldrig upphör. För så länge ett barn får stöd och hjälp av en mer kunnig person kan barnet appropriera, och detta stöd kan både vara fysiskt och intellektuellt (Säljö 2015).

### **3.2 Det utvecklingspedagogiska perspektivet**

Några viktiga aspekter inom den utvecklingspedagogiska teorin är att pedagogerna har en medvetenhet kring sitt uppdrag så att spontana och planerade situationer blir meningsfulla för barnen, där barnen riktas mot något specifikt som de på olika sätt får visa och berätta sina tankar kring samt där de berikar varandra med olika tankar och synsätt. Dessa aspekter som beskrivs inom utvecklingspedagogiken blir på så sätt väsentligt i arbetet med högläsning och boksamtal

samt i användandet av storbild. Därför är det relevant att tolka förskollärarnas resonemang utifrån begreppen *variation* och *riktadhet*.

Inom utvecklingspedagogiken finns det två former av *variation* som bidrar till barns lärande, den första som handlar om att synliggöra något specifikt, och den andra som handlar om att vidga barns förståelser (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson 2013). Här blir den andre variationen mest relevant i förhållande till syftet. I den variation som vidgar barns förståelse är både barnen och pedagogen aktiva deltagare på så sätt att de samtalar om och jämför barngruppens olika tankar, synsätt och funderingar tillsammans med varandra, detta för att framhäva olikheterna och komma åt mångfalden. Att framhäva olikheterna och mångfalden kan bidra till att barnen utvecklar en djupare förståelse genom att de får möjlighet att se på något utifrån olika perspektiv. *Riktadhet* är också en viktig aspekt för lärandet inom utvecklingspedagogiken. Riktar pedagogen barnens fokus mot något specifikt som hen har i åtanke blir det möjligt för barnen att fokusera på enbart en sak och inte på flera olika samtidigt, vilket underlättar barnens lärande och utveckling (Doverborg, Pramling & Pramling Samuelsson 2013; Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson 2014).

## **4. Metod**

I följande avsnitt presenteras det hur vi har utgått från en kvalitativ ansats för att belysa vilka uppfattningar förskollärare har när det gäller att använda storbild i samband med högläsning och boksamtal. Här nedan beskrivs metodval, urval, pilotstudie, vilka etiska övervägande vi gjort och metodkritik, men också hur studien har genomförts och hur materialet har bearbetats och analyserats.

### **4.1 Metodval**

Vi har utgått från en fenomenografisk metodansats som syftar till att samla in en persons uppfattningar kring ett fenomen, vilken är en kvalitativ forskningsansats (Dahlgren & Johansson 2019). Den kvalitativa ansatsen lämpar sig särskilt bra när syftet är att studera något på djupet (Denscombe 2016). För att få denna djupare förståelse behöver vi få in så detaljerade svar som möjligt, men samtidigt inte ett allt för massivt material. Därför behöver deltagarna vara få i antal. Eftersom vårt syfte med studien är att undersöka vilka uppfattningar förskollärare har när det gäller att använda storbild i samband med högläsning och boksamtal, valde vi mellan en skriftlig indirekt intervju och en personlig intervju vid direkt kontakt. Här lutade det slutligen



åt den personliga intervjun på grund av att vi ville få in djupare svar genom att kunna ställa följdfrågor, vilket enbart går att göra vid direkt kontakt, särskilt vid semistrukturerade intervjuer (Denscombe 2016). Utöver att det är möjligt att ställa följdfrågor handlar semistrukturerade intervjuer också om att deltagaren får svara på ett antal öppna frågor som vi i förväg har formulerat. Fördelen med både de öppna frågorna och våra följdfrågor är att deltagarna kan ge sina egna synpunkter och formuleringar samt vidareutveckla sina svar. Dessutom behöver ordningen på frågorna vid semistrukturerade intervjuer inte vara bestämd, utan vi kan anpassa frågornas ordning efter deltagarens svar. För att bevara svaren kan ljudupptagningar göras eftersom vi med stor sannolikhet inte kommer att komma ihåg eller hinna skriva ner allt som sägs under intervjun. En nackdel med personliga och direkta intervjuer är däremot intervjuareffekten, då intervjuarens kön, ålder, etnicitet och klass i samhället eller sätt att föra sig kan påverka vad deltagarna är villiga att svara. En sådan påverkan kan alltså riskera att deltagarna inte öppnar upp sig eller är ärliga i lika stor omfattning som vid en indirekt kontakt. Denna påverkan kan vi försöka minimera genom att klä oss och prata så neutralt som möjligt (Denscombe 2016).

## **4.2 Urval**

Studiens urval har bestått av sex verksamma förskollärare, vilket enligt Denscombe (2016) har varit ett subjektivt urval eftersom vi medvetet valde ut särskilda personer utifrån vissa kriterier. Det blev ett subjektivt urval på så sätt att vi enbart inriktade oss på verksamma förskollärare i förskolan då förskollärare har den akademiska utbildningen och ansvarar för undervisningen i förskolan (Lpfö 18 2018). De tillfrågade förskollärarna skulle även ha tankar kring ämnet, oavsett om det var positiva eller negativa tankar. Enligt Denscombe (2016) blev det däremot också ett bekvämlighetsurval eftersom urvalet även baserades på deltagarnas lättillgänglighet. Vi tog nämligen kontakt med rektorer som hade närliggande förskolor, där två förskollärare ställde upp. Vi kom även i kontakt med två förskollärare i förskolegrupper på Facebook samt med en förskollärare som en av oss tidigare varit i kontakt med vid andra tillfällen, där denne förskollärare och hens förskollärarkollega ställde upp.

## **4.3 Genomförande**

Inledningsvis kontaktades rektorer i vårt närområde för att komma i kontakt med förskollärare från olika förskolor. Dessa rektorer kontaktades via telefon och mejl och fick även vårt missivbrev skickat till sig, vilket de vidarebefordrade till sina förskollärarkollegor i samband

med vår förfrågan om deltagande. Där och då var tanken med studien att genomföra en skriftlig indirekt intervju. Planen var även att komma ut till förskolorna för att presentera oss och studien samt inhämta samtycke, men enligt en av rektorerna tog förskolorna just nu inte emot några besök på grund av den rådande pandemin. I fortsättningen när vi tog kontakt med rektorer och förskollärare frågade vi därför om de föredrog att vi kom ut till förskolan och samlade in deras samtycke eller om de hellre ville skicka sitt samtycke via mejl. Av dessa skickade samtliga sitt samtycke via mejl, däremot fick vi inte tillräckligt med deltagare och valde därför att fråga förskollärare i olika grupper på Facebook. Förfrågan hann dock inte vara ute så länge på Facebook då vi började tänka igenom vårt metodval ytterligare och började istället överväga en direkt och personlig intervju. Efter noggranna överväganden fastställde vi sedan att det var en personlig intervju vid direkt kontakt som vi ville genomföra.

Efter att vi hade bytt metod skickade vi ut ett nytt missivbrev (bilaga 1) och en ny förfrågan om att delta i en direkt intervju med ljudupptagning till de förskollärare som tidigare hade godkänt att delta i den indirekt skriftliga intervjun. Det var fortfarande några som gärna ville ställa upp, men vi saknade fortfarande deltagare. Därför valde vi att kontakta en förskollärare som en av oss tidigare hade varit i kontakt med vid andra tillfällen, där vi frågade om den här förskolläraren ville delta och om hen kände någon mer förskollärare som hade varit intresserad av att delta. Alla förskollärare som hade samtyckt till att delta i den direkta intervjun fick sedan välja om de ville genomföra intervjun via telefon, videosamtal eller fysiskt på plats. Förskollärarna fick också möjlighet att få frågorna skickade till sig dagen innan för att kunna läsa igenom dem, men också för att kunna ha frågorna framför sig under själva intervjun. Vi båda har deltagit genom att lyssna och ställa frågor under samtliga intervjuer, oavsett hur de genomfördes. En intervju genomfördes via telefon där vi inte såg varandra, två intervjuer över Zoom där vi både såg och hörde varandra, och resterande tre intervjuer genomfördes genom att vi träffades fysiskt på respektive förskollärares arbetsplats. Under alla intervjuer spelades ljud in som vi två gemensamt transkriberade.

För att vi skulle få en hög trovärdighet genomfördes en pilotundersökning innan det faktiska genomförandet, dels för att få syn på om frågorna var relevanta i förhållande till syftet, dels för att få syn på hur tolkningsbara frågorna var (Denscombe 2016; Stukát 2011). Genom att vi båda två deltog under intervjuerna och att vi tillsammans transkriberade de ljudinspelade intervjuerna minimerades risken att någonting skulle bli fel eller missförstås under intervjuerna och transkriberingen.

## 4.4 Pilotstudie

Enligt Denscombe (2016) är det bra att göra en pilotstudie innan det faktiska genomförandet för att få syn på vad som eventuellt kan förändras eller förbättras inför det slutliga genomförandet. Således valde vi att genomföra en pilotstudie för att se om vi utifrån våra frågor faktiskt undersökte det som vi ville undersöka, det vill säga för att se om studien hade hög trovärdighet, vilket vi kunde upptäcka genom att analysera svarens relevans (Stukát 2011). För att testa våra frågor publicerade vi pilotstudien på Facebook för att nå ut till förskollärare som liknade vårt tänkta urval. Förutom våra tänkta frågor fick förskollärarna även svara på om de förstod missivbrevet och om det var någon fråga som var svår att svara på eller om de hade några övriga synpunkter på frågorna. Här upptäckte vi att frågorna delvis inte var relevanta för syftet då några frågor fokuserade på hur förskollärarna arbetade istället för hur de tänkte. Några frågor upplevdes även som lika. Detta resulterade i att vi återkom till frågorna vid flera tillfällen då vi ansåg att formuleringen av frågorna behövde bearbetas flera gånger om. Under bearbetningen plockade vi bort frågor, la till, satte samman frågor som liknade varandra och bytte ut ord för att göra frågorna mer lättförståeliga, och hela tiden hade vi svaren från pilotstudien i åtanke samt de tankar som väcktes hos oss. Bearbetningen av frågorna resulterade i de slutliga intervjufrågorna (bilaga 2).

## 4.5 Bearbetning och analys av det insamlade materialet

Syftet med att bearbeta och analysera intervju svaren är att arbeta med materialet på ett sådant sätt att vi får fram ett betydelsefullt resultat som svarar på frågeställningarna (Fejes & Thornberg 2019). Efter varje genomförd intervju transkriberades ljudinspelningen genom att en av oss skrev ner i ett gemensamt dokument vad förskolläraren sa, medan den andra startade, pausade och spolade i ljudinspelningen och samtidigt såg vad som skrevs i det gemensamma dokumentet. Ljudinspelningen lyssnades sedan igenom ytterligare en gång för att säkerställa att intervjun hade transkriberats korrekt. Vi valde att transkribera för att få ett skriftligt material som är lättare att analysera i jämförelse med en ljudinspelning (Denscombe 2016). I samband med transkriberingen skrev vi även kommentarer utifrån tankar som väcktes när vi lyssnade igenom ljudinspelningen, detta för att hjälpa oss senare i processen. Både under transkriberingen och när vi efteråt läste igenom alla transkriptioner bekantade vi oss med materialet. Därefter utgick vi från syfte och frågeställningar för att välja ut relevanta utdrag ur transkriberingarna. När vi valde ut dessa utdrag började vi att se mönster i utdragen, vilket

resulterade i att vi skapade tio olika kategorier som symboliserade olika teman. När vi såg över kategorierna och de olika utdragen igen såg vi både likheter och skillnader mellan dem, vilket bidrog till att vi kunde slå samman vissa av kategorierna och flytta vissa utdrag. Slutligen skapades fem kategorier, vilka blev *Storbildens möjligheter under högläsning*, *Storbilden kan involvera barnen*, *Gruppstorlekens påverkan vid boksamtalet*, *Storbildens begränsningar vid högläsning och boksamtal* och *Använda både storbild och fysisk bilderbok*. Under bearbetningen och analysen namngavs ljudfilerna och transkriberingarna till F1, F2, F3, F4, F5 och F6, där bokstaven F symboliserade förskollärare, detta för att hålla reda på vem av förskollärarna som hade sagt vad. När resultatet sedan skulle redovisas döptes förskollärarna om, då vi ville ge förskollärarna mer personliga namn och även underlätta för läsaren eftersom det blir mer naturligt att läsa med utskrivna namn.

#### **4.6 Etiska överväganden**

Eftersom undersökningen har berört människor har vi under hela processen beaktat de forskningsetiska principerna för att värna om deltagarna (Vetenskapsrådet 2002). Vi ville att deltagarna skulle känna sig trygga med att medverka i studien, därför fick de ta del av vårt missivbrev via mejl där vi informerade dem om vårt syfte med studien och hur vi planerade att genomföra insamlandet av data. Deltagarna informerades även om vad som förväntades av dem och att det var frivilligt att medverka, men också att de när som helst hade rätt att avbryta sitt deltagande om så önskades. Vår första tanke var att inhämta deltagarnas samtycke när vi väl träffade dem, men då det var svårt att få till en träff med alla på grund av den rådande pandemin skickade samtliga sitt samtycke via mejl. Senare valde vi däremot att ändra vår metod, vilket innebar att den första informationen inte längre stämde och att det första samtycket blev ogiltigt. Därför skickade vi ut ett reviderat missivbrev till deltagarna och en ny förfrågan om att delta i en direkt intervju med ljudupptagning. Här skickade deltagarna som fortfarande var intresserade nya samtycken, både gällande att medverka i studien och att ljud fick spelas in under intervjun.

För att deltagarna verkligen skulle känna sig trygga att medverka kunde deltagarna i missivbrevet även läsa sig till hur vi planerade att förvara det insamlade materialet och deras personuppgifter, men också att deltagarna skulle aidentifieras och att materialet som vi samlade in enbart skulle användas i studien. Detta har vi förhållit oss till genom att namnen som använts har varit fiktiva och likaså att materialet inte har lämnats ut eller diskuterats med

några obehöriga. Vad gäller ljudupptagningarna som genomfördes under intervjuerna spelades de in på mobiltelefon och dator, vilka sedan fördes över till USB-minne för att förvaras på ett säkrare ställe. I samband med överföringen raderades ljudfilerna från telefonen och datorn. Vad gäller allt material, det vill säga personuppgifter, ljudfiler och transkriberingar, har de varit och kommer att vara lösenordsskyddade eller inlåsta på USB-minne fram tills att de raderas efter avslutat arbete.

## **4.7 Metodkritik**

Vårt slutliga val att genomföra semistrukturerade intervjuer har varit passande för att samla in ett material som svarade på våra frågeställningar. Genom intervjuerna kunde vi ställa ett antal förbestämda frågor för att få reda på förskollärarnas skilda uppfattningar om att använda storbild, men samtidigt följdfrågor för att deltagarna skulle vidareutveckla sina svar. Vi märkte dock att det krävs en viss färdighet att intervjua. Hade vi till exempel varit skickliga intervjuare, som Denscombe (2016) beskriver det, hade vi kunnat sufflera under intervjuerna samt följt upp och kontrollerat deltagarnas svar bättre än vad vi gjorde. Detta hade med stor sannolikhet kunnat bidra till att vi fått mer utvecklade svar och på så sätt ett rikare material att utgå från.

När vi i början valde skriftlig indirekt intervju tänkte vi mycket kring deltagarens ärlighet, att deltagarna och vi som intervjuade hade blivit anonyma om vi hade genomfört en skriftlig indirekt intervju, och att detta hade kunnat bidra till deltagarnas ärlighet när de besvarade frågorna. Dels på grund av att det hade varit omöjligt att döma deltagarna utifrån deras svar eftersom vi inte visste vem som svarade, dels för att deltagarnas uppfattning av oss, utifrån hur vi klädde oss, såg ut i allmänhet eller hur vi talade, inte kunde påverka i lika stor grad som vid en personlig och direkt intervju (Denscombe 2016). Att deltagarna inte kan eller vill svara helt ärligt behöver dock inte bero på att intervjun är personlig och direkt eller skriftlig och indirekt, utan det kan förekomma oavsett vilken metod man väljer. Samtidigt kan vi omöjligt veta om förskollärarna svarade helt ärligt i och med att vi undersökte deras uppfattningar, det är alltså bara deltagarna själva som vet sin sanning (Denscombe 2016).

Eftersom vi valde att byta metod blev insamlandet av materialet väldigt tidskrävande då intervjuerna blev utspridda över två veckor. Hade vi från början valt att genomföra personliga intervjuer hade vi kunnat planera in att intervjuerna skulle ske under exempelvis tre sammanhängande dagar för att spara tid och således få mer tid till att bearbeta, analysera och

skriva arbetet. Denscombe (2016) menar att analysen tar lång tid, något som vi märkte och hade velat ha mer tid till.

## 5. Resultat och analys

I kommande avsnitt presenteras resultat och analys i förhållande till frågeställningarna *Hur resonerar förskollärare om storbildens användning i samband med högläsning och boksamtal?* och *Vilka möjligheter och begränsningar anser förskollärare att det finns med att storbild används vid högläsning och boksamtal?* Resultatet presenteras i fem olika kategorier i form av sammanfattningar och utvalda citat. Efter varje kategori följer sedan en sammanfattande analys av resultatet utifrån sociokulturella och utvecklingspedagogiska begrepp, närmare bestämt *fysiska redskap, mediering, appropriering, variation* och *riktadhet*. De intervjuade förskollärarna har fått sina namn utbytta och heter i studien Charlie, Lina, Anders, Helena, Kim och Robin. Dessa namn symboliserar inte deltagarnas kön, utan används för att underlätta läsningen.

### 5.1 Storbildens möjligheter under högläsning

Förskollärarna berättar att fler barn kan delta under högläsningen när den sker vid storbild. Samtliga förskollärare i studien betonar att högläsning vid storbild kan underlätta för fler barn att se bilden samtidigt. Det blir då möjligt för barnen, enligt några av förskollärarna, att få en lugn stund vid högläsningen och studerandet av bilderna utan att barnen börjar bråka om vem som ser och inte ser bilderna eller vem som ska få se bilden först. Dessutom kan barnen få syn på detaljer i bilden när hela bilden förstoras upp som de kanske inte lägger märke till annars, likaså kan förskollärarna förstora upp specifika detaljer för att göra barnen uppmärksamma på dessa.

Det är fler som ser, du kan liksom sätta barnen i en halvcirkel så. (Förskollärare Helena)

[...] fler kan delta utan att det blir en massa bråk om vem som sitter i vägen och jag kan inte se, så absolut så är det. (Förskollärare Lina)

Somliga av förskollärarna uttalar sig också om att högläsningen vid storbild kan bli mer sammanhängande när de inte behöver göra långa pauser för att visa bilderna för barnen och låta dem ta in bildens innehåll. Förskollärarna anser att pedagoger kan undkomma detta genom att bilderna är synliga för barnen under hela läsningen, till skillnad från högläsning vid fysiska

bilderböcker där pedagogen behöver pausa läsningen, vända på boken och visa bilderna långsamt för barnen.

[...] jag har ju som sagt oftast en stor grupp och då är det mycket lättare verkligen tycker jag. Annars får man lägga väldigt mycket fokus på att först läsa och sen visa bilderna i boken för, ja säg 20 barn. Det blir inte, det blir liksom inget flyt i läsningen då tycker jag om man måste hålla på å visa bilderna för alla å så. (Förskollärare Anders)

Enligt Kim kan storbilden också underlätta för barn som inte är kroppsligt närvarande, som kan behöva röra lite på sig under högläsningen. Enligt Kim kan de här barnen ändå ta del av bilderna och hänga med i vad som händer i berättelsen eftersom de kan lyssna och studera bilderna på avstånd.

[...] om jag har det på storbild och jag har kanske två som sitter ner och kanske tre som går runt lite och gör annat, och det tillåter vi att dom gör liksom, och sen kanske när man sitter och äter sen, kan dom här återberätta sagan ändå, det dom har sett även fast dom kanske inte har suttit och tittat och jag har kanske inte upplevt att dom har varit intresserade så har dom varit det ändå. Och det kan jag uppleva är svårare när man sitter med fysisk bok, att fånga alla, för då ser ju inte dom som behöver gå lite samtidigt. (Förskollärare Kim)

### 5.1.1 Sammanfattande analys av storbildens möjligheter under högläsning

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv skapar de fysiska redskapen många fler möjligheter för människan än om redskapen inte hade existerat. Dessa olika redskap kan hjälpa till på olika sätt. Under högläsning kan exempelvis den fysiska bilderboken vara ett bra redskap för att berätta en historia med hjälp av text och bild, men utifrån förskollärarnas uttalanden om att barn ofta påpekar att de inte kan se bilderna och att det är viktigt att barnen faktiskt ser visar det sig dock att det finns bättre lämpade redskap att använda när det är många barn, såsom storbilden. Med tanke på att barn påpekar att de inte kan se tolkar vi det som att barnen behöver bilderna som fysiskt redskap för att kunna tänka om det som pedagogen läst. Storbilden kan även vara bra när det finns barn som behöver ta till sig berättelsen på ett annat sätt än genom att sitta intill boken. För i och med att bilden är förstora behöver barnen inte sitta stilla framför boken för att kunna se bilderna, utan storbilden som redskap skapar andra möjligheter för många fler barn att delta utifrån deras villkor. Under högläsningen blir även språket ett viktigt redskap för att ta till sig berättelsen, men utifrån Kims exempel verkar den stora bilden vara mer avgörande för om barn ska få möjligheter att ta till sig berättelsen eller inte. Utifrån förskollärarnas uttalanden tolkar vi det således som att storbilden som fysiskt redskap kan möjliggöra för pedagoger att

skapa en annan typ av högläsning än om högläsningen sker helt utan bilder eller om barnen endast vid vissa tillfällen får se bilderna.

När förskollärarna berättar att det är möjligt att zooma in detaljer i boken vid en storbild tolkar vi det utifrån det utvecklingspedagogiska perspektivet som att det blir lättare att rikta barnen mot något specifikt i bilden som handlar om det pedagoger läser om. På så sätt kan det underlätta barnens förståelse då det talade språket under högläsningen och den stora bilden med inzoomade detaljer tillsammans bidrar till barnens lärande och utveckling.

## 5.2 Storbilden kan involvera barnen

Somliga av förskollärarna ser möjligheter med att använda storbild vid högläsning och boksamtal på så sätt att barnen kan gå fram och interagera med bilden, och därigenom kroppsligt eller verbalt kommunicera sina tankar tillsammans med andra. Barnen kan peka och känna på bilden samt visa och berätta sina tankar så att de andra kan få en förståelse för vad barnet menar. Helena gav ett exempel på en situation som hon själv hade upplevt där två barn stod framför storbilden och pratade och diskuterade fram och tillbaka om hur de uppfattade bilden. Storbilden är enligt Lina dessutom särskilt betydelsefull för barn som behöver träna sitt språk, yngre såväl som äldre, eftersom barnen kanske inte alltid kan göra sig förstådda verbalt och behöver därför andra sätt att uttrycka sig på för att kunna bli delaktiga i boksamtalet. Barnen kan även bli en del av berättelsen genom att, som en förskollärare beskriver, knacka på olika dörrar i bilderboken när den visas på storbild.

Flera stycken kan stå och samtala på ett lättare sätt än om det var i en liten bok.  
(Förskollärare Helena)

Om jag tänker att jag har en lite yngre grupp och läser en bok så har jag ju möjlighet att få dom att interagera med bilden på väggen. Dom kan vara med, dom kan peka, dom kan visa. Och även om jag tänker dom här barnen som behöver träna sitt språk, att då har dom lättare att förmedla sina tankar också om dom kan vara med och peka på den här bilden, det är svårare kanske i en bok. För det blir ju ändå ett annat forum när du har upp det på väggen. (Förskollärare Lina)

Anders och Robin berättar att man kan förstora upp detaljer för att få igång samtalet med barnen, där Anders påpekar att man genom att förstora en viss detalj kan rikta barnens uppmärksamhet på just den detaljen. Anders uttrycker dock att barnen kanske riktas alltför mycket och att samtalet därför inte blir lika öppet. Vidare uttrycker Robin att det är viktigt att få reda på barnens tankar om bilderna genom en bildpromenad, vilket Robin menar att



storbilden kan främja på så sätt att barnen både kan se allting större och specifikt studera inzoomade detaljer.

[...] att man kan fokusera på olika saker om man som jag sa tidigare, att man till exempel kan zooma in på olika detaljer i boken å så, om det är bilder att man kan samtala om det. [...] Då kan det visserligen bli för styrt också om man zoomar in på vissa grejer så kanske det blir lite styrt då i själva samtalet, jag vet inte. (Förskollärare Anders)

### 5.2.1 Sammanfattande analys av storbilden kan involvera barnen

När förskollärarna uttrycker att barnen lättare kan interagera med bilden genom att exempelvis peka, tolkar vi det som att förskollärarna tänker att barn behöver andra sätt att uttrycka sig på utöver det verbala. Förskollärarnas berättelser om att barnen har möjligheter att uttrycka sig på olika sätt vid storbild kan utifrån ett utvecklingspedagogiskt perspektiv bidra till en mer varierad syn på bokens innehåll eftersom fler barn kan vara med och delge sina tankar och åsikter. Storbilden kan alltså bidra till att barnen blir mer aktiva vid högläsning och boksamtal, och att barnen kan lära sig av varandras tankar när fler erfarenheter och perspektiv kan lyftas fram. Vi tolkar det även som att barnen utifrån ett sociokulturellt perspektiv kan appropriera någon annans tillvägagångssätt, det vill säga lära sig av varandra genom att härma varandras sätt att interagera med bilden, som exempelvis gå fram och peka eller knacka på bilden. Således kan storbilden vara en bidragande faktor för att dels främja möjligheten till variation, dels främja möjligheten för barnen att appropriera varandras tankar och tillvägagångssätt.

Om pedagoger zoomar in på särskilda detaljer i bilderna uppfattar vi att en medveten eller omedveten riktadhet kan uppstå, det vill säga att pedagogerna kan rikta barnens uppmärksamhet och samtalet mot den inzoomade detaljen på storbilden. Anders lyfter att detta kan vara positivt men kommer också in på att det kan bli negativt för att samtalet blir för styrt. Vi tolkar alltså Anders som att riktningen å ena sidan kan hjälpa barnen att veta vad de ska prata om, men att det å andra sidan kan bli för snävt för att barnen inte kommer på något att prata om eller att de missar mycket annat att samtala om kring bilderna. Riktadhet är i sig varken positiv eller negativ, utan det beror på pedagogens syfte. Så om riktningen med hjälp av de inzoomade bilderna uppfattas som positiv eller negativ är helt beroende på vilket som är det bakomliggande syftet.

### 5.3 Gruppstorlekens påverkan vid boksamtalet

Det framgår att somliga av förskollärarna tänker att det går att ha boksamtal med många barn vid en storbild. Den generella åsikten bland förskollärarna är dock att de föredrar att ha boksamtal med färre barn, oavsett om boksamtalet sker runt en fysisk bilderbok eller runt en storbild. Enligt förskollärarna kan nämligen den stora gruppen tysta vissa barn, antingen för att det finns barn som utan problem tar större talutrymme än andra och att det därför blir svårare för de andra barnen att yttra sina tankar när boksamtalet sker med många barn, eller för att det finns barn som inte vill uttrycka sig i en stor grupp eftersom det kan kännas jobbigt för dem. Kim påpekar att det som pedagog handlar om att prova vad som fungerar i den situation man befinner sig i, både vad gäller gruppens storlek och om det är storbild eller fysisk bilderbok som man vill använda under högläsning och boksamtal.

Eh, har man då ett barn som är väldigt ktktktk - pratar, pratar, pratar, och ger sig inte å pratar över alla andra, då kan det ju vara svårt för dom som inte pratar så mycket, att komma till tals om du har väldigt många. Boksamtal tycker jag personligen att man inte ska ha så många med, jag tycker att det ska vara små grupper när man läser, när man liksom verkligen ska ha ett samtal kring boken. (Förskollärare Helena)

Det kan ju också vara så att en del barn tycker det är lite jobbigt att prata när det sitter så många barn, så är det ett boksamtal så kanske det är bättre att ha lite färre barn i alla fall. (Förskollärare Charlie)

#### 5.3.1 Sammanfattande analys av gruppstorlekens påverkan vid boksamtalet

Utifrån ett utvecklingspedagogiskt perspektiv är variationen en viktig del för att synliggöra barnens olika perspektiv och för att bidra till deras lärande och utveckling. Detta tolkar vi att även förskollärarna tycker då de vill värna om alla barns möjligheter att komma till tals, både när det handlar om att barnen ska få utrymme och att barnen ska våga. När förskollärarna berättar att de gärna vill ha färre barn under boksamtalet uppfattar vi det som att förskollärarna tänker att alla barn lättare kan bidra till variationen samt uppmärksamma alla de olika tankarna som finns inom gruppen. Variationen i en liten grupp blir dock kanske inte lika omfattande som i en större grupp då det är färre barn på plats som delger sina tankar, men det går utifrån förskollärarnas uttalanden att tolka som att förskollärarna anser att det är viktigare att alla barn får bidra med sina tankar vid flera olika tillfällen än att alla barn får ta del av några barns tankar vid ett och samma tillfälle. Förskollärarna påpekar dock inte vilken betydelse det fysiska redskapet får när de resonerar om gruppens storlek. Vår tolkning är därför att det i första hand inte är storbilden eller den fysiska bilderboken som avgör boksamtalets kvalitet, utan hur många barn som medverkar.

## 5.4 Storbildens begränsningar vid högläsning och boksamtal

Förskollärarna ser många olika begränsningar med att använda storbild vid högläsning och boksamtal. Somliga av dem menar att barnen går miste om känslan av fysiska bilderböcker, att barnen inte kan bläddra i böcker, känna böcker i sina händer eller känna doften av dem, men också att barnen inte får samma känsla av vad böcker kan förmedla om högläsningen sker på storbild. Dessutom anser Lina att barn kan komma med fler spontana synpunkter när barn och pedagog sitter tillsammans vid en fysisk bilderbok, det vill säga när det finns en närhet mellan dem. Om syftet är att barnen ska lära sig att läsa och att få syn på hur man läser genom att se hur pedagogen följer texten med fingret, anser Kim att det inte blir optimalt att högläsa vid en storbild utan istället högläsa vid en fysisk bilderbok.

Så det är, och det här med just den här känslan och doften av böcker, att kunna hålla i dom och känna vad dom förmedlar. För det är ju, alltså den känslan har du inte på en storbild. (Förskollärare Lina)

Både Robin och Kim har en uppfattning om att det kan bli mycket för barn att fokusera på när storbild används vid högläsning och boksamtal. Dels kan bilden och alla dess detaljer i stort format bli överväldigande för vissa barn, vilket kan göra att barnen får svårt att koncentrera sig på boken, dels finns det en risk att rummet upplevs som större och att det på så sätt kan bli för mycket för barnen att fokusera på när storbild används.

Vissa barn kan tycka att det blir för mycket intryck vid en stor bild. Ehm eller barn som har särskilda behov kan det också bli för mycket för, för mycket att fokusera på och liksom fastnar inte för boken då på storbilden. (Förskollärare Kim)

Dessutom kan barns fokus hämmas av deras erfarenheter och förväntningar av storbild när storbild används vid högläsning och boksamtal, vilket Charlie förklarar på detta vis.

[...] om dom [barnen] inte är vana vid det så kanske dom tänker “ja nu ska vi se på film”, att dom kanske blir lite besvikna då [...]. (Förskollärare Charlie)

Ännu en begränsning som Lina tänker sig att storbilden kan medföra, utifrån hur Lina tänker sig att barnen, pedagogen och storbilden är placerade i förhållande till varandra, är att pedagogen kan få svårt för att se barnen framifrån och uppfatta deras uttryck och reaktioner under högläsningen och boksamtalet.

[...] hämmande för mig är som pedagog att när barn sitter vid en storbild då ser jag inte barnen, jag ser inte deras ansiktsuttryck, jag ser inte om de reagerar på saker som jag läser för att dom är så fokuserade på där. (Förskollärare Lina)

#### 5.4.1 Sammanfattande analys av storbildens begränsningar vid högläsning och boksamtal

När man pratar om fysiska redskap utifrån ett sociokulturellt perspektiv blir ytterligare ett begrepp väsentligt, närmare bestämt mediering. En fysisk bilderbok och en storbild medierar exempelvis olika slags information till barnen, information som är bunden till det specifika redskapet. Detta påminner om förskollärarnas uttalanden om att barn kan få en viss känsla vid den fysiska bilderboken som storbilden inte kan förmedla. Vår tolkning är att den fysiska bilderboken medierar för barnen att de ska vända blad eller att den ska hållas i handen, medan storbildens stora bild medierar att de ska titta på bilden. Dock framgår det utifrån Charlies resonemang att erfarenheterna kring de fysiska redskapen kan skilja sig åt bland barnen, att ett och samma redskap kan mediera varierad information och kunskap beroende på vilken erfarenhet de har. Det går även att tolka som att ett och samma redskap kan förmedla för mycket information, exempelvis som den stora bilden. Enligt Kim kan den stora bilden nämligen bli för mycket att titta på, det vill säga för mycket för vissa barn att uppfatta på en och samma gång. Barnen vet på så sätt inte vad i bilden som de ska fokusera på eftersom storbilden riktar barnens uppmärksamhet mot många olika saker. När storbild som redskap används kan dessutom hela rummet bli mer påtagligt för barnen. Det finns alltså en risk att barnen kommer titta på allt annat utöver bilden. Att rikta barnens uppmärksamhet mot storbilden under högläsningen och boksamtalet blir därför avgörande för om barnen kommer att ta till sig bokens innehåll samt pedagogens frågor och kamraternas verbala eller kroppsliga uttryck. Det finns dock en risk att pedagogen ändå inte lyckas rikta alla barns uppmärksamhet mot storbilden eftersom sakerna i rummet kan fånga några barns uppmärksamhet.

Fysiska bilderböcker kan enligt en av förskollärarna vara bra om barn ska lära sig att läsa. Vi tolkar det som att barn i samspel med en mer kunnig pedagog kan få erfarenheter kring hur läsning går till och på så sätt appropriera pedagogens tillvägagångssätt när barnet får se hur pedagogen läser vid den fysiska bilderboken. Enligt förskolläraren blir detta svårt vid storbilden, vilket vi tolkar som att tillvägagångssättet vid läsning inte blir lika synligt när pedagogen läser vid storbild, och att barnen därför får svårare att appropriera hur man läser.

## 5.5 Använda både storbild och fysisk bilderbok

Samtliga förskollärare betonar att både storbild och fysiska bilderböcker är viktiga att använda i förskolan vid högläsning och boksamtal då båda för med sig möjligheter och begränsningar. Två av förskollärarna är också noga med att understryka vikten av att bevara den fysiska bilderbokens värde medan Helena har förhoppningar om att fler använder storbilden. En förutsättning för att kunna använda storbild blir dock enligt Charlie att tekniken finns på alla förskolor, men även att tekniken fungerar så att pedagogerna inte väljer bort storbild på grund av att det blir för besvärligt för dem.

[...] för jag tycker inte att det ena ska utesluta det andra. (Förskollärare Helena)

[...] eh men jag tycker att det är viktigt eftersom vi lever på 2020 att behålla liksom bokens värde, eh så att det inte bara blir storbild och skärm [...]. (Förskollärare Robin)

### 5.5.1 Sammanfattande analys av använda både storbild och fysisk bilderbok

När förskollärarna berättar att det är viktigt att bevara bokens värde tolkar vi det som att de menar bokens kulturella värde, att boken har en särskild betydelse i vår kultur som barnen behöver få ta del av då den säger något om vår historia som storbilden inte kan göra i och med att den är relativt ny, men också att den fysiska bilderboken medierar något annat än vad storbilden gör. Men vi kan också tolka utifrån förskollärarnas uttalanden att storbilden är viktig och bör användas eftersom storbilden kan mediera något som den fysiska bilderboken inte kan göra, och i och med hur samhället har utvecklats kan det vara bra för barnen att få upplevelser av ett redskap som är vanligt i den tid de lever i nu. Storbild och fysiska bilderböcker kan således vara bra på olika sätt och vid olika tillfällen. Det finns dock en risk enligt Charlie att tekniken krånglar i samband med att storbilden ska användas. Vår tolkning blir då att storbilden inte tas tillvara på för att det ibland kan vara enklare att använda boken som fysiskt redskap istället för att krångla med storbilden, och då tar man den lättare utvägen. Det behöver inte vara fel med att välja den lättare utvägen, men genom att hela tiden göra det påverkar det barnen på så sätt att de inte får möjligheter att appropriera färdigheter kopplat till respektive redskap. Således är det viktigt att barnen får kunskaper och erfarenheter av båda, för att nu och i framtiden kunna ta del av redskapen och använda dem.

## 6. Diskussion

Här diskuteras resultatet med litteratur i relation till studiens frågeställningar *Hur resonerar förskollärare om storbildens användning i samband med högläsning och boksamtal?* och *Vilka möjligheter och begränsningar anser förskollärare att det finns med att storbild används vid högläsning och boksamtal?* När vi nämner förskollärare hänvisar vi till deltagarna i studien och när vi nämner pedagoger så handlar det generellt om de som har en pedagogisk roll i förskolan. Pedagoger nämns både i förhållande till förskollärarnas resonemang och till framskriven litteratur. Avslutningsvis presenteras studiens slutord.

### 6.1 Diskussion av resultat

De deltagande förskollärarna är alla överens om att storbilden kan vara användbar i samband med högläsning. En av fördelarna som förskollärarna lyfter fram är att alla barn i en större barngrupp har möjlighet att titta på bilderna under samma tillfälle, istället för att behöva turas om att se bilderna ur den fysiska bilderboken. Detta är något som Damberg, Nilsson och Ohlsson (2013) också instämmer med i samband med högläsning då visning av bilder vid fysiska bilderböcker oftast innebär långa uppehåll, vilket kan resultera i att barnen blir okoncentrerade och inte längre hänger med i berättelsen. Enligt Fast (2011) kan detta å andra sidan bero på att böckerna inte väljs ut tillräckligt noga. Fast (2011) konstaterar nämligen att noggrant utvalda böcker faktiskt kan fånga barn även om de inte alltid ser bilderna. Men till skillnad från Fast (2011) betonar Granberg (1996), vilket ligger i linje med Damberg, Nilssons och Ohlssons (2013) resonemang, att yngre barn har en tendens till att tappa intresse för handlingen i boken om de inte kan se bilderna under högläsningen. Att barn kan tappa intresse kan enligt Wall, Higgins och Smith (2005) bero på att barn har lättare för att skapa sig en förståelse för innehållet om bilder visas under tiden. Således kan storbilds användningen vara användbar för att barn ska kunna se och för att få en förståelse. Utifrån resultatet framgår det dock att storbilden inte alltid är till hjälp för alla barn, utan att den också kan bli en begränsning. Förskollärarna uttalar sig nämligen om att vissa barn kan uppleva att de förstörade bilderna och alla dess detaljer kan bli för mycket att fokusera på och ta in, men också att barnen måste ta in hela rummet eftersom storbilden kan sätta hela rummet i centrum. Detta skiljer sig från det som pedagogerna i Henrikssons (2019) studie uppgav eftersom de ansåg att ett gemensamt fokus lättare kunde skapas när bilder visades på storbild.

Beroende på om högläsningen sker vid en storbild eller vid en fysisk bilderbok skapas olika möjligheter för barnen. En av våra intervjuade förskollärare ser det exempelvis som att användningen av storbild kan bli extra betydelsefull för barn med större rörelsebehov. Barn som alltså behöver gå runt lite under tiden som pedagogen läser kan vid storbild skaffa sig en förståelse för bokens innehåll även när de går runt, eftersom de fortfarande kan se bilderna på avstånd när de förstoras upp. Genom att storbild används på det här viset blir det ett arbetssätt som är förenligt med förskolans läroplan (Lpfö 18 2018), det vill säga att barn oavsett vilka de är får möjligheter att lära och utvecklas i enlighet med förskolans strävansmål. Å andra sidan framgår det utifrån resultatet att somliga av förskollärarna anser att barn behöver få möta fysiska bilderböcker också, detta för att barnen annars går miste om själva upplevelsen med att hålla i böcker, att bläddra i dem och att känna hur de doftar samt att barnen går miste om vilken känsla den fysiska bilderboken kan förmedla. I likhet med vad förskollärarna framhåller, lyfter Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) också fram att fysiska bilderböcker kan tillföra särskilda kunskaper till barnen som barnen annars inte kan tillägna sig vid storbild, exempelvis hur en van läsare hanterar boken. För detta var något som Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) uppmärksammade att barn hade erövat i samband med att de upplevde högläsning vid fysiska bilderböcker.

I jämförelse med fysiska böcker poängterar samtliga förskollärare att fler barn kan delta vid högläsning om storbild används. Generellt är högläsning enligt Lindö (2009) och Strid (2016) bra för barns språkutveckling, oavsett om det är storbild eller fysisk bilderbok som används. På så sätt går det utifrån förskollärarnas uttalanden och utifrån Lindö (2009) och Strid (2016) att förstå att fler barn kan erbjudas denna språkutvecklande aktivitet samtidigt när storbild används. I relation till Slays, Siebörgers och Hodgkinson-Williams (2008) undersökning kan detta bli mer effektivt för pedagogen eftersom pedagoger i en verksamhet med små arbetslag har färre möjligheter att dela upp barngruppen vid undervisning. Å andra sidan kan det enligt en av förskollärarna bli svårare för barn att bli läsande individer när storbild används eftersom barnen inte får se hur pedagogerna som erfarna läsare tar sig an texten genom att följa texten med fingret. På samma sätt resonerar Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) då de anser att det är positivt att barn får se när pedagogen följer texten med fingret samtidigt som pedagogen läser det som står, för då kan barnen få en förståelse för att texten symboliserar något.

Förskollärarna framhåller att det går att vara fler barn när högläsning sker vid storbild, men samtidigt framhåller förskollärarna att de föredrar färre barn vid boksamtal. På så sätt kan det

innebära att storbildens möjlighet till fler deltagare inte ses som aktuell när det handlar om boksamtal eftersom det tenderar till att bli fler barn vid storbild. Enligt Lindö (2009) samt Sterner och Lundberg (2002) är högläsning i sig viktig, då barn kan tillägna sig nya ord och erfarenheter kring meningsuppbyggnader, men vidare understryker Lindö (2009) att boksamtal är nödvändiga för att barn ska få reflektera och få en djupare förståelse för innehållet i en bok. Enligt Lennox (2013) förutsätter det dock att barnen blir aktiva och får samtala om böcker och dess innehåll. Detta är däremot inte alltid möjligt i en stor barngrupp. Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) poängterar nämligen att storgruppen kan hindra somliga barn från att komma till uttryck på så sätt att det alltid finns barn som är mer utåtriktade än andra. De barn som alltså behöver mer tid att tänka eller känner att de inte vill uttrycka sig i den stora barngruppen riskerar att inte bli delaktiga i samtalet. I likhet med vad förskollärarna i resultatet framhåller, anser även Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) samt Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) att det är fördelaktigt att boksamtal sker i mindre barngrupper för att alla barn ska få vara en del av samtalet.

Storbild kan dock vara aktuellt om boksamtal sker i en liten barngrupp eftersom barnen enligt somliga av de deltagande förskollärarna då får möjligheter att interagera med bilderna genom att gå fram och peka och samtala med varandra om det barnen ser, och därigenom förstå varandra bättre. Enligt några av våra förskollärare blir en sådan interaktion mindre möjlig vid den fysiska bilderboken. Skillnaden mellan storbild och fysisk bilderbok är dessutom att barn kan studera bilderna under en längre tid vid storbild, vilket Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) anser bidrar till pekandet, diskussionerna och förståelsen för vad kamraten pratar om. Att barn får tid att studera bilderna understryker Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) som viktigt för att barnen ska bli skickliga bildtolkare, detta för att barnen ska kunna läsa av vad bilderna förmedlar. Nikolajeva (2000) förklarar nämligen att text och bild samverkar med varandra i bilderböcker, där bilden kan bidra med information som texten inte förmedlar. Men bara för att barnen tittar på bilder betyder det inte att barnen blir skickliga bildtolkare, utan Dominković, Eriksson och Fellenius (2006) betonar att pedagoger och barn behöver samtala om bilder och vad de faktiskt förmedlar för att barnen ska lära sig att tolka dem. Förskollärarnas berättelser om att barnen vid storbild kan peka och på andra sätt uttrycka sina tankar kan därför tolkas som att barnen får fler möjligheter att samtala om bildernas innehåll och på så sätt bli bildtolkare.



För att kunna använda storbild i undervisningen behöver pedagoger ha kompetenser om hur tekniska verktyg ska hanteras, annars finns det en risk att den bristande kompetensen kommer påverka barns möjligheter till lärande när pedagogen ägnar mer tid åt tekniken än att undervisa (Henriksson 2019; Slay, Siebörger & Hodgkinson-Williams 2008; Wall, Higgins & Smith 2005). Utifrån Henrikssons (2019) samt Walls, Higgins och Smiths (2005) studier kan pedagoger å andra sidan möta svårigheter utan att det beror på otillräckliga kompetenser, på så sätt att bilden inte visas när tekniken strular. Detta kan enligt en av de intervjuade förskollärarna vara en anledning till att vissa pedagoger inte vill använda sig av tekniska verktyg för att förstora upp böcker. Men trots teknikstrul framhåller samtliga förskollärare att både storbilden och den fysiska bilderboken bör användas. Däremot tillägger den ena förskolläraren att tekniska verktyg, för att förstora upp böcker, först och främst måste finnas tillgängliga för pedagogerna om de ska kunna använda storbild vid högläsning och boksamtal.

## **6.2 Slutord**

När storbild används för det med sig både fördelar och nackdelar. Fördelarna kan exempelvis vara att bilderna blir mer lättillgängliga för barnen samt att barnen lättare kan interagera med bilderna och därigenom göra sig förstådda för såväl pedagogerna som för andra barn. Däremot kan nackdelarna med att använda storbild vara att barnen går miste om den fysiska bilderboken och dess fördelar om enbart storbild används samt att barnen inte ser när pedagogen följer texten med fingret, och att det då kan bli svårare för barnen att uppfatta att pedagogen faktiskt läser tecknen som förekommer i boken, det vill säga texten. Således gäller det att överväga fördelarna och nackdelarna med storbild och fysisk bilderbok för att kunna skapa de bästa förutsättningarna för just de barnen som finns i barngruppen. Det är dock viktigt att komma ihåg, precis som förskollärarna påminner oss om, att varken utesluta storbilden eller den fysiska bilderboken, utan att det är viktigt att ta tillvara på dem båda.

Under studien har appen Polyglutt kommit på tal ett antal gånger, vilket verkar bero på att det är en vanlig app att använda i samband med storbild. Även barn som har andra modersmål än svenska har nämnts, vilket väckte tankar kring att undersöka dessa aspekter ihop. Med andra ord hur förskollärare jobbar med Polyglutt för att främja språkutveckling, både med barn som har svenska som modersmål och med barn som har ett annat modersmål. På grund av detta, men också på grund av förskollärarens uttalande om att somliga barn ibland behöver gå lite under tiden, började vi även fundera på hur storbilden kan fungera inkluderande, det vill säga

hur förskollärare arbetar inkluderande med storbilden generellt i undervisningen och vad förskollärare har för tankar kring det.

## Referenslista

- Dahlgren, L. O. & Johansson, K. (2019). Fenomenografi. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 3. uppl. Stockholm: Liber. ss. 179-192.
- Damber, U., Nilsson, J. & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Dominković, K., Eriksson, Y. & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Doverborg, E., Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa barn i förskolan*. Stockholm: Liber.
- Fast, C. (2011). *Att läsa och skriva i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. 3. uppl. Stockholm: Liber. ss. 16-43.
- Granberg, A. (1996). *Småbarns sagostund - kultur, språk och lek*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Henriksson, J. (2019). Bildprojicering som verktyg i förskolans undervisning Erfarenheter från Sjumilaskogens förskola. *Skolportens artikelserie Leda & Lära*, (3), ss. 1-30. <https://www.skolporten.se/app/uploads/2019/03/leda-lara-nr-5-2019.pdf>
- Lennox, S. (2013). Interactive Read-Alouds—An Avenue for Enhancing Children’s Language for Thinking and Understanding: A Review of Recent Research. *Early childhood education journal*, 41(5), ss. 381 - 389. doi: [10.1007/s10643-013-0578-5](https://doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5)
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpfö 18 (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

- McGee, L. M. & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), ss. 742-751. doi: [10.1598/RT.60.8.4](https://doi.org/10.1598/RT.60.8.4)
- Myers, J. M. & Ankrum, J. W. (2018). Explicit Vocabulary Instruction in Kindergarten: Case Studies of Students With and Without Language Disorders. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), ss. 683 - 691. doi: [10.1007/s10643-018-0896-8](https://doi.org/10.1007/s10643-018-0896-8)
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordenstam, A. & Widhe, O. (2017). Högläsning för äldre elever. En mötesplats för teori och praktik. *Didaktiska omställningar. Mellan teoretiska och praktiska ämnesrum*, (8), ss. 96-113. <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/LIRJ/article/view/3757>
- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärande barnet i en utvecklingspedagogisk teori*. 2. uppl. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2018a). *Högläsning med de yngsta* [video]. [https://www.youtube.com/watch?v=op\\_AxzsDbYY](https://www.youtube.com/watch?v=op_AxzsDbYY) [2020-04-14]
- Skolverket. (2018b). *Samtala om text med de yngsta* [video]. <https://www.youtube.com/watch?v=hNtDg9AIUlk> [2020-04-14]
- Skolverket. (2020). *Digital kompetens och digitala verktyg i förskolan*. <https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/digitalisering/forskolan> [2020-09-24]
- Slay, H., Siebörger, I. & Hodgkinson-Williams, C. (2008). Interactive whiteboards: Real beauty or just “lipstick”? *Computers & Education*, 51(3), ss. 1321-1341. doi: [10.1016/j.compedu.2007.12.006](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.12.006)
- Sterner, G. & Lundberg, I. (2002). *Läs- och skrivsvårigheter och lärande i matematik*. <http://arkiv.ncm.gu.se/node/468>
- Strandberg, L. (2017). *Vygotskij i praktiken - Bland plughästar och fuskklappar*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Strid, A. (2016). *Bygg barns ordförråd*. Stockholm: Natur & Kultur.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

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

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wall, K., Higgins, S. & Smith, H. (2005). 'The visual helps me understand the complicated things': pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), ss. 851-867. doi: [10.1111/j.1467-8535.2005.00508.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00508.x)

Wasik, B. A., Bond, M. A. & Hindman, A. (2006). The Effects of a Language and Literacy Intervention on Head Start Children and Teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), ss. 63-74. doi: [10.1037/0022-0663.98.1.63](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63)

# Bilagor

## Bilaga 1 - Missivbrev

Till förskollärare i förskolan.

Förfrågan om deltagande i studie om högläsning och boksamtal i förskolan.

17/9-20

### Information om projektet högläsning och boksamtal i förskolan med försäkran om samtycke

Vi är två studenter som under hösten 2020 läser vår sista termin på *Förskolläraryrket* vid Högskolan Kristianstad, och ska genomföra en del av vårt självständiga arbete som kommer att publiceras i en examensuppsats. Detta är därmed en förfrågan om ditt deltagande i vår studie kring *förskollärares uppfattningar kring att använda storbild i samband med högläsning och boksamtal*. Du behöver alltså inte ha använt storbild i dessa sammanhang, utan bara kunna tänka kring ämnet. Vi vill uppmärksamma dig på att allt deltagande är frivilligt och att du har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst.

Syftet med studien är att undersöka vad förskollärare har för uppfattningar kring storbildens användning vid högläsning och boksamtal. Här handlar det om en högläsning där pedagoger själva läser och inte en högläsning med en förinspelad röst. Storbild i vår studie innebär att använda en overhead-apparat, projektor, interaktiv whiteboard eller annan stor skärm för att ta upp en bok i ett större format. Väljer du att medverka i studien kan du bidra med ett nytt perspektiv på ämnet.

Du som deltagare kommer vid ett tillfälle att delta i **en intervju som spelas in**. Intervjun tar ungefär **30 minuter**. Eftersom vi är intresserade av uppfattningar är det inte specifikt dina erfarenheter, utan dina tankar kring ämnet som är relevanta. Vi kommer gemensamt överens om en dag för att genomföra intervjun.

Studien kommer att registreras på Högskolan Kristianstad i enlighet med lagen om hantering av personuppgifter (GDPR). Som deltagare kommer du inte att kunna identifieras, då du kommer att vara anonym i det självständiga arbetet och då det insamlade materialet kommer vara utom räckhåll för utomstående. Ljudinspelningen kommer föras över till USB som kommer förvaras i ett låst utrymme. Dina personuppgifter och personliga åsikter kommer enbart vara avsedda för undersökningen, varpå dina personuppgifter kommer förstöras efter avslutat arbete. Arbetet kommer att publiceras på DiVA (Digitala vetenskapliga arkivet), där det är möjligt att ta del av forskningsresultatet, men arbetet kan även skickas om så önskas.

Vi önskar besked om ditt samtycke senast **onsdag vecka 39**.

Dina frågor är välkomna och du kan kontakta oss på:

Felicia Lyckeback: [felicia.lyckeback0001@stud.hkr.se](mailto:felicia.lyckeback0001@stud.hkr.se)

Maria Mårtensson: [maria.martensson0362@stud.hkr.se](mailto:maria.martensson0362@stud.hkr.se)

Vår handledare på Högskolan Kristianstad är Marie Jacobsson: [marie.jacobsson@hkr.se](mailto:marie.jacobsson@hkr.se)

## Bilaga 2 - Intervjumall

Vad anser du vara viktigast under högläsning?

Hur kan storbilden påverka detta?/Är detta något som storbilden kan bidra till eller hämma tror du?

Kan du se några fler *möjligheter/begränsningar* (med att använda storbild vid högläsning)?

Kan du se några *möjligheter/begränsningar* (med att använda storbild vid högläsning)?

Anser du att man kan högläsa med fler barn vid storbild än vid fysisk bok?

Tänker du samma när det gäller boksamtal?

Vad anser du vara viktigast under boksamtal?

Hur kan storbilden påverka detta?/Är detta något som storbilden kan bidra till eller hämma tror du?

Kan du se några fler *möjligheter/begränsningar* (med att använda storbild vid boksamtal)?

Kan du se några *möjligheter/begränsningar* (med att använda storbild vid boksamtal)?

Högläser och samtalar du helst vid fysisk bok eller storbild?

Skulle du kunna tänka dig att använda storbild (vid högläsning och boksamtal) tillsammans med barn som ännu inte utvecklat sitt verbala språk?

Utifrån egna erfarenheter har vi sällan upplevt boksamtal när vi varit ute i förskolor, och vissa studier visar även att det sker lite boksamtal. Tror du att storbilden hade kunnat främja ett boksamtal?

Är det något mer du skulle vilja tillägga kring användningen av storbilden (vid högläsning och boksamtal) som inte framkommit under intervjun?