



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete i
speciallärarprogrammet, 15 hp

Högläsning som språkutvecklande metod i förskoleklass



Författare: Cathrine Kuoppa och
Cecilia Värn Jönsson

Handledare: Marianne Björn

Examinator: Anna Fouganthine

Termin: HT19

Ämne: Specialpedagogik

Nivå: Avancerad

Kurskod: 4PP22E

Titel

Högläsning som språkutvecklande metod i förskoleklass

Engelsk titel

Reading Aloud as a Language Development method in Preschool

Abstrakt

Syftet med examensarbetet har varit att undersöka hur förskollärare i förskoleklass ser på högläsning som en språkutvecklande metod. Ser de några goda språkutvecklande förtjänster och upplever de några utmaningar med metoden. Studien har vilat på en kvalitativ ansats där empirin har samlats in genom semistrukturerade intervjuer med 12 förskollärare i förskoleklass på fyra olika skolor i samma kommun. Studiens teoretiska ram har haft sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet där tänkandet och lärandet utvecklas genom kommunikation tillsammans med andra. Resultatet i studien visar skillnader i hur förskollärare använder och ser på högläsning som en språkutvecklande metod. Ett mönster som framkom var att antal yrkesverksamma år påverkar hur förskollärare i förskoleklass arbetar med interaktiv högläsning. Ett annat mönster som blev tydligt i studien och som liknar resultat i tidigare forskning, var att förskollärare anser att högläsning är viktigt men att de oftast väljer bort den. Högläsning var inte det första förskollärarna nämnde när de tänkte på språkutvecklande aktiviteter.

Nyckelord

Boksamtal, interaktiv högläsning, läsförståelsestrategier, ordförståelse

Tack

Vi vill tacka vår handledare Marianne Björn för vägledning och stöttning i vårt skrivande.

Ett varmt tack till alla forskollärare som villigt ställde upp på att bli intervjuade, utan er hade det blivit svårt för oss att få ihop en uppsats.

Tack till våra familjer som har haft tålamod och som har serverat mat och hejat på.

“Var gång man möter en bra text ger man sig ut på en resa, en inre upptäcktsresa där destinationen är lika okänd som den var för Columbus. Genom det skrivna ordets mystiska alkemi spänner man över tid och rum, vidgar erfarenhetsfältet, berikar själen och blir helare och mera medveten som människa.” (Oliver Keene & Zimmermann 2003:236)

Innehåll

1 Inledning	1
2 Syfte och frågeställning	2
3 Bakgrund	2
3.1 Språkutveckling	2
3.2 Högläsning och läsning	3
3.3 Högläsning och läsförståelse	4
3.4 Högläsning och boksamtal	5
3.5 Högläsning i styrdokumentet	5
3.6 Pedagogisk kompetens om högläsning	6
3.7 Högläsningens utmaningar och det kompensatoriska uppdraget	6
4 Teoretisk utgångspunkt	7
5 Tidigare forskning	8
6 Metod	11
6.1 Metodval	11
6.2 Urval	11
6.3 Genomförande	12
6.4 Bearbetning och analys	12
6.5 Metodkritik	13
6.6 Etiska aspekter	14
7 Resultat	14
7.1 Språkutveckling	14
7.2 Dokumentation	15
7.3 Högläsning	16
7.4 Utmaningar med högläsning	18
7.5 Förtjänster av högläsning	19
8 Analys	20
9 Specialpedagogiska implikationer	23
10 Diskussion	23
10.1 Resultatdiskussion	23
10.2 Metoddiskussion	26
10.3 Förslag till framtida forskning	27
Referenser	28
Bilaga	I

1 Inledning

När eleverna börjar läsa för att lära upptäcks de elever med bristande förmåga att förstå innehåll och ord (Elwér 2014; Kahmi & Catts 2014; Wolff 2009). Enligt Wolff (2009) behöver dessa elever få explicit undervisning om språkets olika byggstenar redan i förskolan. De behöver möta skickliga pedagoger med teoretisk kunskap om läs- och skrivutveckling och som kan omsätta den i praktisk pedagogisk handling (Alatalo 2011). Denna tidigare forskning väckte vårt intresse att ta reda på hur förskollärare i förskoleklass arbetar för att utveckla språket hos eleverna.

En språkutvecklande metod kan vara interaktiv högläsning. Metoden kräver en relativt liten insats av läraren men kan ge en hög språkutvecklande effekt hos eleven. Genom interaktiv högläsning modelleras flera av de lässtrategier som eleven behöver utveckla inför sin egen läsning (Westlund 2009). Utifrån detta blev vi nyfikna på hur förskollärare i förskoleklass tänker kring högläsning som en språkutvecklande metod.

Interaktiv högläsning är en metod som bjuder in eleverna till en läsande kultur där en mångfald av texter presenteras, språkets uppbyggnad visas och eleverna ges möjlighet att reflektera över textinnehållet tillsammans med andra (Bruce, Ivarsson, Svensson & Sventelius 2016). Metoden bygger på en tydlig struktur som påminner om Vygotskijs tankar om utvecklingszoner. Det eleven kan göra tillsammans med andra kan den sedan utföra på egen hand. Metoden ger alla elever möjlighet att delta i en läsgemenskap och utveckla sin läs- och språkförståelse utifrån sin egen kunskapsnivå. Därför anser vi att interaktiv högläsning kan fungera i ett specialpedagogiskt syfte.

Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag där rätt stöd ska sättas in för att alla elever ska ha möjlighet att utveckla sin språkliga förmåga. Tidiga insatser vet vi, genom forskning, leder till mer positiva resultat för eleven. Förskoleklass har nyligen blivit en obligatorisk skolform och skollagen har förstärkts med tillägget läsa- skriva-, räknagarantin som syftar till att tidiga stödinsatser ska sättas in redan i förskoleklass. Garantin är ytterligare en faktor som påverkar vårt intresse att studera hur förskollärare i förskoleklass ser på högläsning som en språkutvecklande metod.

Undervisningen i förskoleklass ska ta sin utgångspunkt i elevens behov. Den ska ta tillvara erfarenheter och intressen och utveckla förmågan att kommunicera genom tal- och skriftspråk i aktiviteter som läsning, högläsning, skrivande, samtal om skönlitteratur och andra typer av texter och händelser (Skolverket 2019). I vårt skriftspråkliga samhälle finns det text överallt och enligt Körling (2012) kan vi hjälpa yngre barn att förstå texten om vi högläser den. Det är i allra högsta grad, anser vi, en demokratisk rättighet att utveckla förmågan att läsa och förstå texter av olika slag.

Språk, lärande och identitetsutveckling hänger ihop, enligt Skolverket (2019) och det är därför viktigt att skolan ger varje elev rika möjligheter att samtala, läsa och skriva för att utveckla och känna tilltro till sin språkliga förmåga. Alla elever, oavsett förutsättningar och behov, har rätt att utvecklas och få stöd i sin språkutveckling (Skolverket 2019).

2 Syfte och frågeställning

Syftet med denna studie är att undersöka hur förskollärare i förskoleklass ser på högläsning som en språkutvecklande metod och om och hur de använder den i sin undervisning. Studien avser att svara på följande frågeställningar:

- Hur uppfattar förskollärare i förskoleklass högläsning som en språkutvecklande metod?
- Vilka förtjänster ser förskollärarna med sin högläsning?
- Vilka utmaningar ser förskollärarna med sin högläsning?

3 Bakgrund

I följande kapitel presenteras olika områden aktuella för förståelsen av studiens syfte. Rubrikerna behandlar *språkutveckling, läsning, läsförståelse och läsförståelsestrategier, högläsning och boksamtal, skolan och förskolans styrdokument, undervisning och pedagogisk kompetens samt högläsningens utmaningar och det kompensatoriska uppdraget*. Områdena presenteras kortfattat för att ge en bakgrund till förskoleklassens språkutvecklande uppdrag där högläsning kan vara en metod som hjälper eleverna att utvecklas till aktiva läsare.

3.1 Språkutveckling

Redan under ett barns första levnadsår läggs den grund som krävs för en positiv språkutveckling (Liberg 2010; Lindö 2009; Skolverket 2016). Språk utvecklas genom att användas i meningsfulla sammanhang tillsammans med andra. Det är därför viktigt att barn tidigt får möjlighet att vistas i sociala sammanhang som präglas av språkliga aktiviteter där barnet involveras och blir en del av samtalet (Eriksen Hagtvét 2004; Liberg 2010; Lindö 2009; Skolverket 2016; Taube 2007; Tjernberg 2013; Wedin 2017).

Det är inte bara det verbala språket utan även kroppsspråk, gester och mimik som det lilla barnet utvecklar i samspel med vuxna (Liberg 2010). Strömqvist (2010) menar att ett barn i cirka tvåårsåldern befinner sig i ett ordförrådsspurtsstadium där barnet samlar på sig en mängd ord och grammatiska färdigheter. Ordförrådsspurten delas in i tre

faser där barnet i första fasen till största delen lär sig substantiv. I den andra fasen är det verb som ökas och i den sista utvecklas funktionsord (Strömquist 2010). Treåringar som växer upp i goda språkmiljöer möter över 30 miljoner ord. Storleken på ordförrådet spelar en betydande roll för barnets förmåga att lära sig läsa och för deras läsförståelse (Skolverket 2016).

Språkförståelse är förmågan att förstå språkets alla delar såsom den minsta betydelsebärande enheten till grammatiska strukturer och språkanvändande i olika situationer (Damber, Nilsson & Ohlsson 2013; Hellman 2018). Det skrivna språket skiljer sig från det talade språket eftersom det är mer komplext gällande grammatik och val av ord. Genom högläsning får barnet möjlighet att ta del av komplicerade satser i skrift. Detta kan ge barnet en god grund inför sin egen läsutveckling (Hellman 2018).

När barnet är i fem-sexårsåldern sker en sociokognitiv utveckling som gör att barnet kan förstå hur andra tänker. Denna utvecklingsfas möjliggör barnets förståelse för att ta till sig olika genrer (Hellman 2018; Strömquist 2010). Nästa språkutvecklingsstadium möter barnet i skolan när det ska lära sig läsa och skriva (Strömquist 2010).

3.2 Högläsning och läsning

Barn som har vuxna som har högläst för dem har skaffat sig förståelse om skriftens olika funktioner vilket ger dem bättre förutsättningar att förstå undervisningen och att knäcka läskoden (Skolverket 2016; Taube 2007; Wolff 2009). Högläsning lär eleven inte bara nya ord, utan ger även syntaktisk kunskap och förhoppningsvis ett läsintresse (Wolff 2009). Elever som inte kan läsa på egen hand får via högläsning också möjlighet att utveckla sin begreppsuppfattning, fantasi och kreativitet (Körling 2012). Högläsning med boksamtal kan leda till självständig läsning då det läraren läser för eleven kan eleven så småningom läsa på egen hand. Om läsaktiviteter sker i tidiga år lägger det grunden för att eleven ska förstå mer informationsrika texter framöver (Körling 2012).

Läsning är en kognitiv aktivitet som består av både avkodning och förståelse (Ehri, 2005; Elbro, 2004; Elwér, 2014; Kahmi & Catts, 2014; Vetenskapsrådet 2015). Det är en mängd kognitiva, biologiska, psykologiska och miljömässiga komponenter som i interaktion med varandra gör läsförmågan möjlig (Kahmi & Catts 2014). Enligt *The simple view of reading* (Gough & Tunmer 1986; Hoover & Gough, 1990) består läsning av avkodning och förståelse. Ingen av de två delarna kan uteslutas utan ska multipliceras med varandra vilket visualiseras i formeln $L = A \times S$ (Hoover & Gough 1990). Om någon av produkterna i formeln saknas finns ingen läsfärdighet.

I förskoleklassen läggs grunden för läsförmågan genom ett arbete med fonologisk medvetenhet där eleverna urskiljer språkljud i ord. Språkforskaren Ingvar Lundberg med flera (2018) genomförde ett stort läs- och skrivprojekt i förskolan som kallas

Bornholmsprojektet. Resultatet visade att elever som fick träna språkets formsida genom olika strukturerade språklekar utvecklade en fonologisk medvetenhet som gav gynnsamma effekter på elevernas fortsatta läsutveckling (Lundberg, Strid & Rydkvist 2018). Myrberg (2003) menar att läsinlärningsstarten bör ha fokus på fonologisk medvetenhet men att man inte får glömma vikten av bokstavskunskap, läsförståelse och ordförrådsutveckling genom högläsning och textsamtal.

3.3 Högläsning och läsförståelse

En aktiv läsning kräver att läsaren är medveten om sin egen tankeprocess och den som inte läser aktivt får svårigheter med att utveckla sitt ordförråd (Reichenberg & Lundberg 2011). Forskarna Palinscar och Brown (1984) studerade elever som var "poor comprehenders" och de som inte var det. De upptäckte vad en aktiv läsare gör när den läser. Utifrån dessa aktiviteter valde de ut fyra viktiga strategier och tillsammans med Vygotskijs utvecklingsteori om strukturerad experthjälp, "expert scaffolding", skapade de ett undervisningsprogram som fungerar som stöd för elever i svårigheter med sin läsförståelse. De kallade undervisningsmodellen för Reciprocal Teaching vilken utgår ifrån att läraren modellerar de fyra strategierna för eleverna; förutspår vad texten ska handla om, ställer frågor till texten, klargör svåra ord och begrepp samt sammanfattar innehållet (Palinscar & Brown 1984; Reichenberg 2014; Skolverket 2016). Reichenberg (2014) anser att det är en viktig uppgift för läraren att träna eleverna i att ställa frågor till texten som en väg att bli en aktiv läsare. Om detta sker redan i förskolan läggs en god grund för elevens fortsatta språkutveckling (Westlund 2012; Wolff 2009).

Läsförståelseundervisning grundas i kognitiv psykologi som utgår från studier om tänkande, språk och begrepp (Carlström 2010; Persson 2018; Skolverket 2016). De senaste 25 åren har läsforskningen lyft blicken mot läsförståelsen. Det har lett fram till flera läsförståelsestrategier (Carlström 2010; Persson 2018; Skolverket 2016). De strategier som har haft bäst effekt på läsförståelsen har i Sverige sammanfattats i en forskningsöversikt (Skolforskningsinstitutet 2019). Forskningsöversikten visar att fördjupningsstrategier som bygger på öppna frågor till texten ger ett större stöd för läsförståelsen än memoreringsstrategier där man stryker under och återberättar efter nyckelord. Då allt inte står explicit i texten behöver läsaren göra inferenser genom att fylla i information på egen hand för att förstå innehållet (Chambers 2014; Elwér 2009; Reichenberg 2014; Skolverket 2016, Westlund 2012). Detta kräver ett samspel mellan ett stort ordförråd och förmågan att tolka textinnehållet genom att använda tidigare kunskaper och att förutspå händelser (Kahmi & Catts 2014; Reichenberg & Lundberg 2011; Skolverket 2016; Westlund 2012).

3.4 Högläsning och boksamtal

Forskare har sett att elever som deltar aktivt före, under och efter högläsning av sagor utvecklar sin språkförmåga och kunskap om text (Vetenskapsrådet 2015). Genom interaktiv läsning utvecklas elevernas språkliga och textrelaterade förmåga (Vetenskapsrådet 2015). När läraren läser högt de texter som eleven ännu inte behärskar på egen hand och samtidigt modellerar lässtrategier praktiseras Vygotskijs teori om utvecklingszoner i pedagogiken (Reichenberg & Lundberg 2011). Enligt Chambers (2014) blir en läsare en tänkare när den får prata om det den har läst eller lyssnat till. Alla besitter en föreställningsvärld vilket betyder den värld av förståelse som man har. Denna värld kommer att omvärderas och förändras genom samtal om texter man läser eller lyssnar till (Langer 2005). Att föra samtal om böcker tillsammans med eleverna leder till att de kan samtala om annat också i andra ämnen (Chambers 2014). Chambers påtalar vikten av att ha öppna frågor som välkomnar alla tankar och åsikter och inte frågor som bara kan ha svar som är rätt eller fel, så kallade kontrollfrågor. Samtalen är individuellt utvecklande för det egna tänkandet samtidigt som det tränar dialogen som bygger på att lyssna på andra och möta deras synpunkter. Han betonar att högläsning bör ske dagligen genom hela skoltiden. Högläsning med uppföljande samtal är en förutsättning för att utvecklas till en aktiv läsare och som människa. Boksamtal är en social process där inläring först sker tillsammans med andra för att sedan behärskas individuellt. Inom det sociokulturella lärfältet sker lärande i ett socialt sammanhang och undervisningen bör organiseras så att samspel mellan elever och mellan elever och lärare uppstår (Säljö 2017).

3.5 Högläsning i styrdokumentet

Förskoleklassens verksamhet ska främja varje barns språkutveckling där den kommunikativa förmågan utvecklas genom att träna samtal, uttrycka egen åsikt, ställa frågor och argumentera (Skolverket 2019). I styrdokumentet används inte begreppen högläsning och boksamtal. Dessa uttrycks i form av aktiviteter som att läsa, lyssna på samt skriva och samtala om skönlitteratur och andra typer av texter (Skolverket 2019). Vidare ska elever undervisas om bokstäver och symboler som kan förmedla information. Dessutom ska de få det stöd de är i behov av för att utveckla sin språkliga och kommunikativa förmåga (Skolverket 2019). Undervisningen i förskoleklass ska ge elever förutsättningar att utvecklas mot kunskapskraven i de senare årskurserna och förbereda dem för fortsatt utbildning. I skolverksamheten ansvarar rektor för att skolbiblioteket finns tillgängligt och är en del i undervisningen för att utveckla elevernas språkliga förmåga (Skolverket 2019).

3.6 Pedagogisk kompetens om högläsning

Läsforskaren Westlund (2012) menar att en god högläsare bygger upp förförståelse hos eleven före läsningen, knyter ihop textens innehåll med elevernas egna erfarenheter, sammanfattar berättelsen tillsammans med eleven, ställer frågor om texten och hur den ska tolkas samt låter eleverna själva ställa frågor om texten. Hon påstår att elever som inte får en genomtänkt högläsning riskerar att få en sämre läsutveckling. Chambers (2014) hävdar bestämt att lärare som inte högläser för sina elever saknar kompetens. Damber (2015) skriver att läraren behöver vara uppdaterad på aktuell barnlitteratur och vara en god högläsare vilket innebär att man är förberedd, väl förtrogen med bokens innehåll, läser med inlevelse och använder rösten och kroppen som verktyg. Läraren behöver också fundera över valet av högläsningbok, vad läsningen ska syfta till och hur innehållet ska bearbetas (Chambers 2014; Heimer 2016; Westlund 2012). Det är också viktigt att hitta en bok som ligger på en lagom hög svårighetsgrad, enligt Westlund (2012).

Oliver Keene och Zimmermann (2003) studerade sina kollegors undervisning och fann att eleverna i de tidiga skolåren hade svårigheter att intressera sig för högläsning. De fann att eleverna saknade kunskaper om att text och bild har betydelse. Först trodde de att det handlade om koncentrationssvårigheter men kom fram till att eleverna saknade förmågan att förstå innehållet i berättelserna, göra inferenser och använda sina tidigare erfarenheter. Lärarna började förändra sin undervisning och de modellerade högt sina egna lässtrategier.

Lärarens undervisning är avgörande för elevens resultat menar Frank (2009) i sin avhandling i vilken hon sammanfattar vad ett stort antal svenska läsforskare fastslår att den skickliga läraren har goda kunskaper om. En kompetent lärare har enligt dem kunskaper om läs- och skrivprocessen, arbetar systematiskt och strukturerat utifrån elevens förmåga och behov samt behärskar flera metoder och kan möta elever i svårigheter med olika arbetssätt. Det räcker inte med att läraren har teoretisk kunskap om läs- och skrivprocessen utan läraren måste kunna praktisera kunskaperna i handling (Alatalo 2011). Enligt Alatalo (2011) fanns det 1988 brister i lärarutbildningens kurser i läs- och skrivinlärning då det visade sig att dessa kurser inte var obligatoriska för de som skulle undervisa i de tidiga skolåren. Hon menar att dessa brister fanns även 2011.

3.7 Högläsningens utmaningar och det kompensatoriska uppdraget

Elevens uppväxtmiljö spelar stor roll för deras språkutveckling och förutsättningar för att klara av skolan (Skolverket, 2016; Taube 2007). Böcker och läsning tillhör inte vardagen för alla elever vilket gör att förskollärare behöver bli en läsande förebild (Damber, Nilsson & Ohlsson 2013; Damber 2015; Svensson 2009). Elever som har

svårigheter att sitta still och lyssna på högläsning är i behov av en lässituation där förskolläraren är förberedd, strukturerad och använder sin kropp och sin röst för att fånga elevers intresse och skapa engagemang (Damber, Nilsson & Ohlsson 2013).

I skollagen (2010:800) står att läsa att elever ska ges ledning och stimulans utifrån sina olika behov för att utveckla sin personlighet och sitt lärande. Den 1 juli 2019 förstärktes skollagen med tillägget *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser* (SFS 2010:800 3 kap. 4, 4a – b §§). Syftet med garantin är att så tidigt som möjligt sätta in rätt utformat stöd för de elever som visar behov. Garantin syftar till att tidiga stödinsatser ska sättas in redan i förskoleklass (SFS 2010:8003 kap. 4, 4a – b §§).

Enligt Blomqvist (2006) visar skolans styrdokument att den enskilda elevens behov och förutsättningar ska ligga till grund för hur läraren planerar sin undervisning. Läraren behöver ha kunskaper om hur elevernas läs- och skrivförmåga kan kartläggas genom olika övningar och screeningar och hur dessa resultat kan analyseras och leda till rätt undervisningsmetoder och insatser (Blomqvist 2006).

Utifrån garantin till tidiga insatser har kartläggningsmaterialet *Hitta språket* (Skolverket 2018) utarbetats. Det ska genomföras för att uppmärksamma elever i behov av stöd eller som är i behov av extra utmaningar. Materialet hjälper också förskolläraren att hitta områden i undervisningen som behöver utvecklas. *Hitta språket* är kopplat till läroplanens syfte, förmågor och centrala innehåll för förskoleklassen och är obligatoriskt att genomföra. Materialet lyfter vikten av högläsning som en metod som visar på enkla läsförståelsestrategier, hur skriftspråk låter och hur läsning går till. Om högläsningen blir en positiv upplevelse kan det leda till läslust för eleven.

4 Teoretisk utgångspunkt

I följande kapitel redogörs för teorier relevanta för vår studie. Dessa teorier kopplas till studiens syfte och frågeställningar. De valda teorierna är läsförståelse teorier och det sociokulturella lärperspektivet som kan kopplas till högläsning som språkutvecklande aktivitet. Det innebär dock att man tolkar högläsning som en interaktiv metod med utgångspunkt i läsförståelsestrategier som bygger på öppna frågor till texten.

Studien utgår från det sociokulturella perspektivet med psykologen och teoretikern Vygotskijs (1999) tankar om hur kunskap införskaffas med språket som verktyg i samspel med andra. Stor vikt läggs också på teorier kring läsning med fokus på läsförståelse och hur högläsning kan främja elevers läsutveckling (se avsnitt 3:3). Läsförståelseundervisningens teorier skapades under slutet av 1970-talet. De utgår från teorier från kognitiv psykologi som handlar om tänkande, språkinläring, minne och begreppsbyggnad (Skolverket 2016). Enligt Vygotskijs (1999) syn sker kognitiv utveckling i sociala sammanhang. Reynolds (2002) menar att trots att forskningen och

synen på vad läsförståelse innebär har förändrats, så har teorier om läsprocesser och teorier om läsförståelse ännu inte kopplats samman till en heltäckande läsprocesssteori som tydligt visar hur de är beroende av varandra.

Kunskap och insikt är något individen utvecklar tillsammans med andra. Vygotskij (1999) kallar detta samspel för en individs utvecklingszon. Den med mer kunskap leder den med mindre. Det en individ kan göra tillsammans med någon annan klarar individen så småningom på egen hand (Vygotskij 1999).

Utifrån det sociokulturella perspektivet står språket och kommunikativa processer i fokus. Via dialogen växer tilltron till den egna förmågan. Genom att sätta ord på tankar och dela dem med andra vidgas den egna föreställningsvärlden, samtidigt som andras tankar och åsikter påverkar och fördjupar den egna kunskapen (Dysthe 2003; Langer 2005; Säljö 2014; Taube 2007). En dialogisk undervisning med lärarstöd är enligt Ahlberg (2015) viktig för elevers kunskapsutveckling. I enlighet med det sociokulturella perspektivets fokus på samspel borde, anser vi, högläsning kunna vara en sådan dialogisk undervisningsmetod. Studiens resultat kommer att analyseras och diskuteras med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet och utifrån en interaktiv högläsningssmetod. Vårt antagande inför vår studie är att förskollärare i förskoleklass använder sig av interaktiv högläsning eftersom det är en metod som stödjer och utvecklar elevernas språkliga förmåga.

5 Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras tidigare forskning om högläsning som en metod för språkutveckling. Den forskning vi valt behandlar förskollärares och lärarens syn på och användning av högläsning i sin undervisning. Svårigheten har varit att hitta studier endast utförda i förskoleklass med fokus på högläsning. Vi har hittat studier utförda i förskola, förskoleklass och de tidiga skolåren. Då förtjänster och utmaningar med högläsning kan bero på lärarens kompetens om läs- och skrivprocesser blev Tjernbergs studie intressant. Vi har valt svensk forskning som lett oss vidare till några internationella forskningsstudier.

Damber (2015) undersökte hur högläsning genomfördes i 39 förskolor i södra som norra Sverige. Hon observerade att högläsning ofta användes en gång om dagen som läsvila och fann att syftet mer var av disciplinär art som att sitta still och lyssna. De observerade förskollärarna uttryckte att högläsning är viktigt men att det sällan fanns någon pedagogisk tanke kring högläsningstunden. De bearbetade inte heller texten i till exempel form av boksamtal, vilket enligt Damber är viktigt om barnen ska utveckla sin språkliga förmåga. Eleverna behöver samtala om texten innan, under och efter läsningen och bearbeta det lästa i någon kreativ form för att koppla det lästa till verkligheten. Förskollärarna förklarade mest svåra ord under läsningen. I Dambers

studie skiljde det sig mellan förskolorna hur ofta och på vilket sätt högläsningen gick till. En del förskolor hade mycket barnböcker i sin verksamhet tillgängliga för barnen medan andra saknade böcker helt. Damber såg att det till 65 % var barnen som valde bok vid högläsningen. Hon menar att val av bok ska ske utifrån pedagogernas syfte och mål med högläsningen. Hon rekommenderar att pedagogerna samverkar med biblioteket för att hålla sig uppdaterade på aktuell litteratur för åldersgruppen. I sin studie tittar Damber också på hur förskolorna arbetar med språkutveckling genom andra aktiviteter. Dessa enheter arbetade strukturerat och planerat med rim, ramsor och fonologisk medvetenhet. Några möjliga orsaker till resultatet i studien förklarar hon med brister i förskollärarens kompetens gällande högläsning som pedagogisk aktivitet, avsaknad av kompetensutveckling, barngruppens storlek och lärartäthet.

Jönsson (2007) följde sin egen klass från årskurs F till årskurs 3 och observerade elevernas olika sätt att ta del av ett strukturerat litteraturarbete i undervisningen. Hennes önskan är att studiens resultat ska leda till att samtal förs om läsning och lässtrategier på skolorna. Hon önskar också att lärarna använder sig av skönlitteratur i elevernas läs- och skrivutveckling. Vidare lyfter Jönsson i sin studie hur Palinscar och Browns (1984) lässtrategier fungerar som stödstrukturer för eleverna. Hon menar att dessa hjälper dem att utveckla flera förmågor som rör deras läsutveckling; läsförståelse, ord och begrepp samt föreställningsvärldar. Samtidigt utmanas eleverna i sin utvecklingszon då de får träna tillsammans med andra på det som de senare klarar på egen hand.

Reichenberg och Lundberg (2011) konstaterar att elever som får explicit undervisning i hur man förstår en text utvecklar sin läsförståelse positivt. Detta grundar de utifrån sin undersökning som visade positiva resultat där särskoleelever i de senare åren utvecklade sin läsning och läsförståelse med hjälp av strukturerad högläsning. Även Wolff (2009) menar att eleverna gynnas av guidad läsning. Ett strukturerat arbete med texter kan utveckla elevernas ordförråd och syntaktiska förmåga och bör enligt Wolff ske redan i förskolan. Hon och forskarna Elwér (2014) och Kahmi och Catts (2014) har i olika undersökningar sett att elever som har brister i sin läsförståelse upptäcks i åk 4 vilket de alla anser är försent.

Tjernberg (2013) observerade i sin studie att lärare som utvecklade sin undervisning genom att medvetet arbeta med strukturerade textsamtal upplevde en ökad textförståelse hos eleverna. Hon lyfter i sin studie vikten av att lärare får professionell fortbildning. Hon menar att lärare som har teoretiska kunskaper lättare kan följa elevernas lärprocesser och utifrån dem utveckla och anpassa sin undervisning. Lärarna i hennes studie menade att nyexaminerade lärare lotsade elever i svårigheter med sin läs- och skrivutveckling istället för att anpassa och möta elevernas behov.

I Alatalos (2011) studie, där hon studerar lärares möjligheter och svårigheter med undervisning i läsning och skrivning i årskurserna 1 till 3, skriver hon om vikten av att läraren kan identifiera elever i svårigheter för att kunna sätta in rätt insatser. Alatalos

forskningsöversikt visar att ordförrådet är viktigt för läsförståelsen och att det behöver tränas i tidig ålder på ett planerat och strukturerat sätt. Hon skriver att eleverna behöver höra läraren modellera hur intonation och prosodi kan låta i läsningen. Modelläsandet synliggör också skillnader mellan talat och skrivet språk. I Alatalos studie framkommer att lärare har svårt att se hur flera faktorer behöver samverka för att utveckla läsflyt och läsförståelse. Lärarna undervisar med större fokus på avkodning och ser inte sambandet mellan ordkunskap och läsundervisning.

I Svenssons (2009) rapport undersöks i vilken utsträckning barn i åldern 1–6 år får ta del av högläsning i förskola och förskoleklass. I förskoleklassen framkom att 50 % av förskollärarna dagligen läser högt för sina elever i stor grupp. Sällan delades klassen i mindre läsgrupper. Högläsningssituationerna var inte alltid strukturerade i ett språkstimulerande syfte utan läsningen förekom i väntan på något annat. Svensson anser att det är oacceptabelt att förskollärare i förskoleklass inte läser och diskuterar litteratur tillsammans med eleverna eftersom alla elever inte kommer från språkstimulerande hem. Föräldrar som inte läser högt för sina barn skulle kunna bli inspirerade av förskollärarnas engagemang kring högläsning. Om föräldrarna får signaler som visar att förskollärarna inte lägger någon större vikt vid högläsning kan det tolkas som att aktiviteten inte är viktig.

Utifrån Elbros (2004) sammanställning av 21 undersökningar om högläsning i hemmet och hur den påverkar elevens läsutveckling i skolan fann han att elevernas ordförråd vidgas något och att eleven kan utveckla läslust. Däremot såg han att elevens egen läsutveckling inte påverkades i någon större grad. Om barnen, enligt Elbro, inte deltar aktivt i högläsningen får den en liten språkutvecklande effekt.

Karweit (1989) undersökte högläsningens effekter i hemmet kontra förskola och skola. Läsning hemma sker oftast för ett till två barn och blir då mer interaktiv. Högläsning i skolan med ett större antal elever påverkar dialogen om textinnehållet då alla inte kan komma till tals. Eleverna kan då bli passiva där läraren står för en envägskommunikation. En språkutvecklande högläsning anser Karweit innehåller frågor före, under och efter läsningen. Vid större grupper bör boksamtalen inte bli långa diskussioner. Hon ger förslag på hur samspel och interaktion vid högläsningen i skolmiljö kan underlättas om eleverna får arbeta i mindre grupper.

Oakhill & Cain (2019) skriver att elever som har svårigheter med att förstå det de läser ofta saknar förmågan att läsa mellan och bortom raderna. De ser ett forskningsbehov som studerar tre viktiga områden; ordförråd och grammatik, inferensläsning och lärarens undervisningsmetoder om textinnehåll. Studierna behöver mynna ut i effektiva undervisningsmetoder som leder till att elever blir goda läsare.

LegiLexis högläsningss studie (Persson 2019) visar att nästan hälften av föräldrarna läser högt för sina barn dagligen men att högläsningen avtar ju äldre barnen blir och att de läser mindre under semestrar och helger. Drygt en tredjedel av föräldrarna läser

dagligen för barn i tidig skolålder. I Amerika genomförs högläsningsundersökningar vartannat år av förlaget Scholastic. 2019 såg man i undersökningen att högläsning sker ofta för barn i femårsåldern men när barnen börjar läsa själva slutar många föräldrar att läsa högt (Von Friesen 2019).

6 Metod

I följande kapitel presenteras studiens metod. Presentationen är indelad i underrubriker för att stegvis beskriva tillvägagångssättet. Under rubriken *metodval* förklaras hur insamling av empiri gått till. Under rubriken *urval* informeras om vilka som intervjuats och varför. Därefter beskrivs hur intervjuerna gått till under rubriken *genomförande*. Vidare klargörs, under rubriken *bearbetning och analys*, hur empirin behandlas mot syfte, frågeställningar och studiens teorier. I underrubriken *metodkritik* granskas valet av metod utifrån förtjänster och fallgropar. Avslutningsvis tas *etiska aspekter* upp.

6.1 Metodval

Ambitionen har varit att lyfta informanternas röster där de får beskriva sin syn på språkutveckling via högläsning. Detta gjordes genom semistrukturerade intervjuer som ger frihet att ställa följdfrågor som kan ge en djupare och bredare bild. Intervjusamtalen kan tolkas som kvalitativa data. Dessa kan användas för att få reda på informantens upplevelser och tankar om högläsning som språkutvecklande metod. Vårt intresse ligger både i informanternas upplevelser av språkutveckling och deras kunskaper om metod och begrepp. Studien har en kvalitativ ansats som vilar i hermeneutiken vilket innebär en tolkning av olika uppfattningar kring ett fenomen (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013). I hermeneutiken försöker forskaren sätta sig in i den undersökta situationen och se på fenomenet utifrån dennes perspektiv men bör också vara medveten om att den egna förförståelsen kan påverka empirin (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013).

En intervjuguide (se bilaga) användes där möjligheten till följdfrågor tilläts när intervjun behövdes styras mot syftet. Frågorna var av öppen karaktär för att informanten skulle ha möjlighet att ge breda och djupa svar.

6.2 Urval

I kvalitativa metoder sker urvalet med syftet att öka möjligheter att beskriva och förstå studiens problemområde (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013). Då vi valde att studera språkutveckling genom högläsning i förskoleklass intervjuade vi

förskollärare i förskoleklass eftersom de är bäst lämpade, enligt oss, att svara på vår frågeställning. Enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) kallas ett kvalitativt urval för strategiskt urval när man väljer informanter som arbetar i den miljö som ska studeras. Anledningen till studiens fokus på förskoleklassen förklarar vi utifrån behovet av att tidigt fånga upp de elever med bristande läsförståelse som enligt tidigare forskning först uppmärksammas i årskurs 4 (Wolff 2009; Kahmi & Catts 2014; Elwér 2014). Förskoleklassen har blivit en obligatorisk skolform vilket har bidragit till vårt intresse att inrikta oss mot den verksamheten. Dessutom kom i juli 2019 en garanti för tidiga insatser och det nationella kartläggningmaterialet *Hitta språket* som berör förskoleklassen (Skolverket 2018).

6.3 Genomförande

12 förskollärare på fyra skolor i en småländsk kommun intervjuades. För att materialet ska bli representativt för en särskild grupp behövs fler informanter, det är sällan det räcker att intervjua en till två personer (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015; Kvale & Brinkman 2014). När svarsmönster återkommer i ett flertal intervjuer talar man om en mättnad och fler intervjuer behöver inte ge ytterligare information (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015). Ett mönster upptäcktes efter tio intervjuer men ytterligare två gjordes. Kvalitativa intervjuer har en fördel då man inte behöver bestämma antalet intervjuer från början (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015). Vi gjorde enskilda intervjuer på informanternas arbetsplatser då syftet var att informanterna skulle känna sig trygga och bekväma (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015). Intervjuerna spelades in på mobiltelefon och tog cirka 30 - 40 minuter. Inspelningar gjordes för att få med informanternas egna ord (Bryman 2018). Dessutom gjordes enklare anteckningar under intervjun gällande till exempel följdfrågor, gester och kroppsspråk (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015).

6.4 Bearbetning och analys

Uttalanden i intervjuerna som berört frågeställningarna har analyserats utifrån en tematisk innehållsanalys där en induktiv metod använts. Tematisk innehållsanalys utgår från insamlad empiri där mönster framträder och bildar kategorier inom ett ramverk (Bryman 2018). Empirin är insamlad på ett öppet vis så att förutfattade inställningar ska ge plats åt nya insikter. Detta för att våra egna tankar och kunskaper om högläsning som språkutvecklande metod inte skulle påverka intervjufrågorna i för stor utsträckning. Intervjuerna tog sin början i ett vidare perspektiv kring språkutveckling för att sedan trattas ner till mer specifika frågor om högläsning. Genom att vi använde oss av en tematisk innehållsanalys när vi bearbetade empirin fick vi möjlighet att studera och tolka materialet utifrån vår egen förståelse och inom

ramverket interaktiv läsförståelsesteori. Transkriberingarna skrevs ut och lästes igenom upprepade gånger. Enligt Rennstam & Wästerfors (2015) är det viktigt att intervjuaren låter sig bli ett med det insamlade materialet. Vidare plockades meningsbärande begrepp/nyckelord ut kopplade till intervjufrågorna och antecknades i marginalen. Nyckelorden tolkades och grupperades i kategorier relevanta för studiens frågeställningar samt utifrån våra egna kunskaper om begreppen. Intervjumaterialet studerades även utifrån det sociokulturella perspektivet som också är studiens teoretiska ram. Informanternas svar sorterades inom de olika kategorierna utifrån vilka uppfattningar de hade om innehållet och vilket val av vokabulär och begrepp de använde. För att särskilja informanternas svar från varandra skrevs transkriberingarna ut på olivfärgade papper. Utifrån intervjusvaren framkom det fem kategorier, *språkutveckling, dokumentation, högläsning, utmaningar med högläsning och förtjänster av högläsning*. I varje kategori som redovisas i resultatet presenteras likheter och skillnader som framkommer i informanternas svar.

Informanterna i studien gav intryck av att svara tydligt och informativt på frågorna och vi upplevde att deras perspektiv och röster kom fram. Några av informanterna beskrev vad de gjorde i verksamheten mer än att ge uttryck för hur de tänkte kring varför de gjorde som de gjorde.

6.5 Metodkritik

Kvalitativa intervjuer kan få en låg pålitlighet då mätningen påverkas av olika faktorer såsom *hur* frågorna ställs, *hur* transkriberingar tecknas ner och intervjuarens subjektiva tolkningar (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013). Enligt Kvale och Brinkman (2014) är tillförlitligheten beroende av intervjuarens skicklighet. Då vi inte är tränade på intervjuteknik och saknar erfarenhet är det en variabel som kan påverka studiens resultat. Resultatet kan också påverkas av att vi har varit två som intervjuat på varsitt håll och att det leder till skillnader i hur frågor ställs och vilka följdfrågor som används. Samtidigt blir varje intervjusituation unik i det personliga mötet eftersom informanten och intervjuaren kommer varandra nära där intervjuaren anpassar sig och blir en del av studien (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015). Intervjustudier anses inte vara generaliserbara eftersom de bygger på en humanistisk uppfattning där varje situation är unik (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013). Generalisering innebär när resultat från en studie kan överföras till andra liknande situationer (Kvale & Brinkmann 2014). Intervju som metod kan ha brister då den ger en begränsad bild av informantens upplevelser och kan vara i behov av att kompletteras med en annan metod, till exempel observationer (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015).

6.6 Etiska aspekter

I vår undersökning har vi beaktat de etiska principerna; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002). Vad gäller informationskravet har den som ska medverka i en undersökning rätt att få tydlig information om syftet med studien, veta att medverkan är frivillig och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande (Vetenskapsrådet 2002). Vi gav informanterna information om studiens innehåll och syfte vid intervjutillfället. Vid det tillfället fick informanterna också information om samtyckeskravet och konfidentialitetskravet där vi garanterade anonymitet. Denna information är viktig huruvida informanten vill medverka i studien eller inte. Det insamlade materialet finns i vår ägo och kommer endast att användas i samband med denna studie då omsorg om informanten är en av de övergripande etiska aspekterna (Öberg 2015). När studien är godkänd och klar kommer det insamlade materialet att förstöras.

7 Resultat

I följande kapitel presenteras informanternas uppfattningar om högläsning som språkutvecklande metod. Under bearbetningen av intervjuvaren framträdde fem kategorier; *språkutveckling, dokumentation, högläsning, utmaningar med högläsning och förtjänster av högläsning*. I varje kategori redovisas likheter och skillnader som framkommer i informanternas svar. Vi har sammanfattat det viktigaste i varje kategori för att skapa en koncentration och skärpa och lagt ett urval av citat sist i respektive avsnitt för att ge några exempel på vad vi grundar vårt resultat på.

Alla som intervjuades hade förskollärarexamen. Sex stycken av de intervjuade hade 25–35 års yrkeserfarenhet, tre hade 10 års erfarenhet och tre hade 1–3 års erfarenhet. Förskollärarna i studien kom från fyra olika F-6 skolor i en småländsk kommun. Samtliga förskollärare arbetade på skolor med homogent elevunderlag. Få elever hade annat modersmål än svenska. Förskollärarna benämns i studien med siffrorna 1–12.

7.1 Språkutveckling

Samtliga intervjuade förskollärare beskrev aktiviteter där eleverna arbetar med bokstavsinnlärning och bokstavsljud. Förskollärare med 25–35 års erfarenhet redogjorde tydligt för sitt arbete med Bornholmsmodellen (se avsnitt 3:2). Övningar som spökskrivande, sagoskapande och berättande och beskrivande övningar beskrevs också. De berättade att de fått utbildning i Bornholmsmodellen genom sin arbetsgivare, kommunen. Förskollärarna med 1–3 år och 10 år i yrket beskrev övningar som ABC-boken, arbetsblad och bokstavsinnlärning. Alla förskollärare pratade om att

språkutveckling sker i skapande aktiviteter och genom leken och att förskoleklassverksamheten ska bygga på aktiviteter som tränar alla sinnen.

Språk sker hela tiden. Aktiviteter i skapande leder till samtal och diskussioner. Det är viktigt att miljön är språkutvecklande med skyltar, böcker, spel och material som man kan skriva med och lockas utav.

(Pedagog nr 7 med 10 års erfarenhet)

Vi arbetar ju, i F-klass är det ju mycket, jag menar att lära sig alfabetet genom ABC-böcker. Alltså de skriver stora och små bokstäver. Sen har vi... ehh...och...jag vet inte...rim och ramsor...ja.

(Pedagog 10 med 1 års erfarenhet)

Jag går ju efter Bornholmsmodellen slaviskt. Exakt den trappan. För nu har jag jobbat väldigt länge. Jag vet att det funkar. Jag vet att i maj läser 80% av mina elever. Jag köpte Bornholmsmodellen direkt. Sen tror jag ju att man måste variera sig. Jag är alltid på mattan. En stor gul matta. Jag samlar på mig små, små saker, bilder ja lite olika saker som barnen, wow, vad ska vi göra idag för spännande?

(Pedagog 1 med 35 års erfarenhet)

7.2 Dokumentation

Alla förskollärare använde sig av någon form av screening för att kartlägga elevernas språkutveckling gällande fonologisk medvetenhet. Detta görs vid flera tillfällen under året. De nämnde flera olika kartläggningsmaterial, bland annat *Hitta språket* (Skolverket 2018). Förskollärarna med 10–35 års erfarenhet kompletterade sina screeningar med observationer och löpande anteckningar. De berättade att de gör detta för att se elevernas utveckling men också för att anpassa och förändra sin undervisning efter elevernas behov. Förskollärare med 25–35 års erfarenhet beskrev detaljerat varför de screenar vid olika tillfällen och vad det ska leda till. De förklarade att de är måna om att “alla elever är med på tåget” och att det är deras ansvar att anpassa sin undervisning efter elevernas behov. Förskollärare med 1–3 år i yrket beskrev att de utför någon form av testning på både hösten och våren. De gav ingen information om vad som testades och varför.

Vi har ju olika tester som vi gör. Så de gör ett test på hösten och ett på våren och då kollar vi bland annat vilka bokstäver de har lärt sig och vilka de kunde från början och vilka de kan sen. Och rim och ramsor är det ju och sen är det ju ljud om jag säger ähum...kanske stol så ska de ringa in stol och jamen fonemen å så...ljuda ja...

(Förskollärare 9 med 1 års erfarenhet)

Jag observerar och kollar upp på ett lustfyllt sätt. Eleverna har först jobbat med en övning med en kompis sedan gör den själv. Jag observerar och skriver i min kalender. Så jag vet hur jag ska bemöta dem. Våra barn har inga uppnåendemål. Jag ska ge barnen en god grund. Det säger jag till barnen om det är något de inte kan så är det jag som fröken som behöver bli bättre.

(Förskollärare 2 med 30 års erfarenhet)

Vi screenar på hösten, är mycket i verksamheten och observerar och när man ser något testar vi det lite extra, lite lekfullt, tränar lite extra. Jag tror att Hitta språket kan bli bra - så här kan du göra.

(Förskollärare 6 med 10 års erfarenhet)

7.3 Högläsning

Förskollärare med 25 - 35 års erfarenhet berättade att de läser dagligen för sina elever. De läser i helklass, halvklass eller mindre grupper beroende på elevunderlag, arbetsområde och situation. Ingen använder sig av någon särskild högläsningssmetod men nämnde att de aldrig läser en bok rakt upp och ner utan syfte och plan. Utifrån högläsningssboken arbetar de med ord och ords betydelse, ställer öppna frågor om innehållet, arbetar med texten innan, under och efter läsningen samt gör dramatiseringar av texten. De berättade också att de ibland läsberättar, arbetar tematiskt utifrån innehållet i boken och efterarbetar texten genom skapande och skrivande aktiviteter. Högläsningen är, enligt förskollärarna, inte bara en lustfylld stund utan också ett tillfälle att genom böckerna utveckla elevernas personligheter. Vidare informerade de om att de väljer böcker som de själva tycker om och av erfarenhet vet passar åldersgruppen och som de högläser bra. Ibland väljer de böcker efter tips från skolbibliotekarien, utifrån ett aktuellt arbetsområde eller utifrån ett behov hos gruppen såsom kompisrelationer. De uttryckte vikten av att vara förberedd inför

högläsningen och att de tar hjälp av olika verktyg som rösten, kroppsspråk, bilder och rekvisita av olika slag för att fånga elevernas uppmärksamhet och intresse.

Förskollärarna med 25 – 35 års yrkeserfarenhet påtalade betydelsen av att informera hemmen om hur viktig högläsningen är för elevernas språkutveckling. Detta gör de via veckobrev till hemmen, vid föräldramöten, utvecklingssamtal och genom planscher från skolbiblioteket i kapprummet.

Förskollärare med 10 års erfarenhet uttryckte att högläsning är viktigt för elevernas utveckling av ordförrådet. De berättade att de läser cirka en gång i veckan och då främst vid fruktstunder och vila. Deras önskan är att läsa oftare och mer regelbundet men de väljer bort det, då de upplever att högläsning inte fungerar i gruppen. De uttryckte svårigheter med att genomföra högläsning som aktivitet på grund av elever som har svårigheter att sitta still och lyssna. Vid val av böcker tar de hjälp av bibliotekarien och väljer gärna roliga böcker som passar åldersgruppen. De berättade vidare att sagoläsning med dockor är populärt där de kan se att eleverna bearbetar innehållet i den fria leken. Vid högläsningstillfällena stannar de upp och frågar om ords betydelse och ställer kontrollfrågor på innehållet.

De förskollärare som har 1–3 års erfarenhet uttryckte att de tycker att det är mycket svårt att genomföra högläsning. De sa att grupperna är för stora och att barnen inte sitter stilla på mattan och de tror att det skulle underlätta om de haft bänkar till barnen. Om de väljer att ha högläsning sker den vid övergången mellan skola och fritids som en metod att lugna ner gruppen. Förskollärarna gav uttryck för en önskan om att kunna ha högläsning och prata om bokens innehåll och kunna bearbeta den med text och bild. Förskollärarna berättade också att de läser böcker som de fått tips om från kollegor.

Alltså när du har läst liksom ett kapitel kan man ju ibland stanna upp och fråga nån fråga eller om det är nåt konstigt ord. Innan vi börjar läsningen kanske man säger vad hände förra gången så det blir ju lite läsförståelsesnack.

(Pedagog 9 med 1 års erfarenhet)

Jag läser dagligen. Jag tycker att det är jätteviktigt. Jag läser kapitelböcker och bilderböcker. Jag läsberättar gärna gamla klassiker och sagor. Jag använder mig själv som redskap och bjuder på mig själv när jag läser. Man får direkt respons om man lyckats eller inte av eleverna. Jag läser in mig så att jag är väl förberedd när jag ska läsa högt.

(Pedagog 11 med 25 års erfarenhet)

Vi är ju olika som läser böckerna för eleverna det är ju inte alltid jag utan ibland läser Y och ibland läser X. När vi har bilderböcker visar vi bilden uppe på tavlan så alla kan se. Ibland läser vi kompisböcker och där är det ju dockor med. Då får eleverna spela teater. Det tycker de är jättekul och det har vi filmat nån gång.

(Pedagog 3 med 3 års erfarenhet)

Jag kanske inte egentligen alltid är ute efter att de ska få med sig språket, jag vill att det ska vara en upplevelse. De ska få nånting med sig, nåt att fundera över när de lägger sig på kvällen. Jag tror att det jag läser kan förändra dem som människor.

(Pedagog 1 med 35 års erfarenhet)

7.4 Utmaningar med högläsning

Samtliga av de intervjuade förskollärarna delade samma uppfattning om högläsningens utmaningar. Alla ansåg att det är svårt att fånga alla elever i en högläsningssituation. De nämnde att barn har svårt att sitta still och bara lyssna, att de har svårt med sin fantasi och att de är i stort behov av bilder att vila blicken på. Många av förskollärarna ansåg att elevgruppen är för stor och att det försvårar att använda högläsning i undervisningen. Förskollärarna med 25–35 års erfarenhet genomför högläsning i olika grupsammansättningar beroende på syftet med läsningen. Oftast läser de i mindre grupper men det händer att de läser i helklass. Elever som har extra svårt med att sitta stilla och lyssna möter förskollärarna genom att läsa enbart för dem utanför klassrummet i en lugn och mysig vrå. En annan utmaning de nämnde var de barn som inte får högläsning hemma och som har ett sämre ordförråd och då har svårt att följa med i handlingen. Många av förskollärarna sa att de är dåliga på att möta de eleverna. Förskollärarna med 1–3 års erfarenhet berättade att de saknar kunskaper kring hur man arbetar med högläsning. De uttryckte att i deras förskolläraryrkesutbildning fått förståelsen för att högläsning är viktigt men att de inte fått metoder i hur de ska arbeta med textinnehåll med eleverna. En av de intervjuade förskollärarna berättade hur hon möter barn som har svårt för att förstå ord och sammanhang i en text. Hon beskrev att hon stannar upp i läsningen och pratar om ord och text, att hon har sekvensbilder som stöd och att det inte bara är språket hon vill åt utan att eleverna också ska utveckla sig själva och lära sig nya saker genom bokens innehåll och budskap.

Alla förskollärarna sa att de har förutsättningar att kunna genomföra högläsning då de är flera pedagoger i klassrummet, har tillgång till lokaler och tillgång till utbildade skolbibliotekarier.

Jag upplever att barn har svårt att bara lyssna på läsning idag, de behöver bilder att vila blicken på.

(Pedagog 4 med 10 års erfarenhet)

Eleverna idag har svårt med fantasin så vi får träna dem på det med våra fantasiglasögon.

(Pedagog 5 med 35 års erfarenhet)

Vi tar ut de barn som inte klarar att lyssna och läser bara för dem i en liten grupp.

(Pedagog 12 med 25 års erfarenhet)

De barn som har svårt att följa med om vi läser i en stor grupp, de barnen behöver egentligen en till en läsning men jag känner att vi är dåliga på att möta dessa elever i det.

(Pedagog 10 med 1 års erfarenhet)

Jag har de förutsättningar jag har och får hitta modeller utifrån det som finns för att möta gruppens behov. Vi har förutsättningar för vi kan ju dela på oss och så.

(Pedagog 11 med 25 års erfarenhet)

Det är svårt att sitta still så bänkar hade varit bra men vi skulle ju kunna dela dem så vi har väl förutsättningar.

(Pedagog 9 med 1 års erfarenhet)

7.5 Förtjänster av högläsning

Förskollärarna vi har intervjuat berättade att de inte mäter förtjänsterna av sin högläsning men att de tror att den leder till ett ökat ordförråd. Flera av dem sa att eleverna plockar på sig nya ord och får möjlighet att använda dem i ett annat sammanhang, som till exempel i leken. Flera nämnde också att eleverna utmanas att använda och utveckla sin fantasi genom högläsningen. Två av förskollärarna sa att de

ser att högläsningen har lett till att eleverna har lärt sig vad en röd tråd är och visar det när de skriver och berättar egna berättelser. Förskollärarna påpekade också att eleverna vill köpa eller låna hem de böcker som högläses och menade att ett intresse för läsning utvecklas. De ansåg också att högläsningen ger eleverna möjlighet att upptäcka nya böcker.

Eleverna kan rita händelser från det man läst eller hitta på liknande berättelser eller att de leker händelserna med dockor eller sin kompis.

(Pedagog 11 med 25 års erfarenhet)

Det är ju jättehäftigt när du läser och nån kanske ligger ner och man ser i deras ögon hur de liksom är inne i det och säger neeej läs ett kapitel till.

(Pedagog 8, med 20 års erfarenhet)

Det är ju många som vill läsa boken hemma, alltså de upptäcker ju nya böcker och att det är kul att läsa. Som på fritids när de börjar läsa lite för varandra.

(Pedagog 3, med 3 års erfarenhet)

8 Analys

I detta kapitel analyseras resultatet med utgångspunkt från studiens valda teorier, läsförståelsestrategier och det sociokulturella lärperspektivet. Studiens resultat kopplas också till tidigare forskning.

Vid bearbetningen av empirin blev det synligt att utformningen av den planerade högläsningen skiljer sig mellan de intervjuade förskollärarna gällande hur ofta den sker, vid vilka tillfällen och hur den bedrivs.

Resultatet visar att samtliga förskollärare anser att högläsning är en viktig aktivitet för att utveckla elevers ordförråd. Förskollärare med 25–35 år i yrket uttrycker att de dagligen läser för sina elever och använder högläsning som en aktivitet i undervisningen där texter bearbetas genom öppna frågor och där samtal sker om ord och begrepp. Forskning om interaktiv högläsning visar att den leder till en utveckling av elevers språkliga förmåga (Vetenskapsrådet 2015). Metoden där läraren modellerar lässtrategier som eleverna ännu inte behärskar på egen hand blir ett stöd för dem i

utvecklingen mot deras närmsta utvecklingszon (Reichenberg & Lundberg 2011). En tolkning av resultatet blir att förskollärarna med fler år i yrket använder högläsning som en metod för att skapa möjligheter till samtal i undervisningen men också som en metod för att utveckla elevernas kunskaper om text och lust att läsa. Detta till skillnad från förskollärarna med 1–3 år och 10 år i yrket som ställer kontrollfrågor på innehållet vid sin högläsning. Enligt Chambers (2014) utvecklar kontrollfrågor inte lyssnarens tänkande eller tränar förmågan att lyssna på andra och deras perspektiv. Skolforskningsinstitutet (2019) menar att kontrollfrågor som lässtrategi har en sämre effekt på läsförståelsen. Samtidigt saknar metoden koppling till det sociokulturella perspektivet, som menar att genom dialogen utvecklas den egna förmågan (Vygotskij 1999).

Förskollärarna i studien tycker att högläsning är viktigt men få använder den som en pedagogisk aktivitet. De flesta uttryckte att de saknar kunskaper i hur man undervisar i läsförståelsestrategier. När de pratar språkutveckling har de fokus på bokstavsinlärning, som kan tolkas vara ett enskilt arbete för eleven och inte en aktivitet som sker i samspel med andra. Alatalo (2011) kom i sin studie fram till att lärare hade större fokus på avkodning i sin undervisning än att utveckla läsflyt och läsförståelse. Detta blev också synligt i Dambers (2015) studie. I vårt resultat nämner förskollärarna i första hand fonologisk medvetenhet och bokstavsinlärning som en viktig språkutvecklande aktivitet. Förskollärarna med fler år i yrket förklarade, längre fram i intervjun, att högläsning och ordkunskap också är språkutvecklande och att det ena inte utesluter det andra. Förskollärarna med färre antal år i yrket valde oftare bort högläsningstunden och hade ett större fokus på bokstavsinlärningen. Styrdokumenten (Skolverket 2019) lyfter båda delarna lika mycket i språkutvecklingen och forskningen säger att flera faktorer behöver samverka för att utveckla läsflyt och förståelse (Alatalo 2011; Myrberg 2003).

Förskollärare med 10 år i yrket läser cirka en gång i veckan vid vila och fruktstund. Detta resultat liknar det Damber (2015) ser i sin studie där hon observerar att högläsningen ofta saknar en plan och att bearbetning av det lästa inte sker. Förskollärarna med 10 år i yrket önskade att de läser oftare och pratar mer om texters innehåll men uttryckte att de väljer bort det på grund av stora elevgrupper och elever som har svårigheter att sitta still och lyssna. Genom att välja bort boksamtal försvinner en möjlig situation för eleverna att utveckla sina tankar genom samspel med andra (Chambers 2014). Karweit (1994) menar att stora barngrupper kan påverka den interaktiva högläsningen då dialogen kan utebli. Eleverna blir då passiva lyssnare. Hon rekommenderar högläsning i mindre grupper.

Enligt Damber (2015), Heimer (2016) och Westlund (2012) är det betydelsefullt att hitta rätt bok som är kognitivt utmanande för eleverna och då kan skolbibliotekarien vara till stor hjälp. I vår studie tog 75 % av förskollärarna hjälp av en skolbibliotekarie vid val av högläsningbok utifrån gruppens behov och undervisningsområde. Resultatet

visar inte om läraren väljer en bok där svårighetsgraden är högre och utmanar elevernas förståelse. Enligt Vygotskij (1999) kan elevernas kognitiva förmåga utvecklas om de får ta del av ett mer utmanande textinnehåll. De 25 % i vår studie som inte tog hjälp av en skolbibliotekarie var förskollärare med få år i yrket. Detta kan tolkas som att de saknar kunskaper om användningen av skönlitteratur i ett pedagogiskt syfte men också att de saknar kunskaper om skolbibliotekariens stödjande roll i skolverksamheten.

Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) skriver att elever som har svårigheter att lyssna på högläsning behöver en lässituation där förskolläraren är förberedd och använder sin röst för att skapa intresse och engagemang hos eleven. Svensson (2009) och Damber (2015) anser att förskollärare behöver visa engagemang och lust vid högläsningssituationerna för att stimulera eleverna. En engagerad högläsare kan skapa en läsgemenskap där eleven aktivt kan använda språket i interaktion med andra (Westlund 2012). Enligt Dysthe (2003) är det i interaktionen som meningsfullhet skapas och lärande sker. En lärare som ser värdet av högläsning kan även signalera det till föräldrarna (Svensson 2009). I vårt resultat framkommer att de förskollärare som har 25–35 år i yrket säger sig vara förberedda och använder sig av rösten och kroppen som verktyg i högläsningssituationerna. De påtalade också hur viktigt det är med högläsning och informerar hemmen om detta.

Förskollärarna med fler år i yrket beskrev, till skillnad från förskollärare med färre år i yrket, sin verksamhet med teoretiska termer och sa att de förändrar sin undervisning efter analyser av kartläggningar av elevernas kunskaper. Genom att kartlägga eleverna och analysera screeningresultat får läraren ett underlag som ger information om hur undervisningen kan förändras för att möta eleverna med rätt insatser (Blomqvist 2006). Resultatet i studien visar en skillnad på förskollärarnas förtrogenhet och syfte med kartläggningar.

De intervjuade förskollärarna sa att de inte medvetet har studerat förtjänsterna med sin högläsning men att de ser att eleverna använder nya ord och begrepp från högläsningssituationerna när de samspekar i leken. Elevernas fantasi utvecklas också genom högläsningen enligt förskollärarna. De påpekade att eleverna vill låna hem eller köpa de böcker som högläses i skolan. Förskollärarna tolkar det som att läsintrasse har väckts. Enligt Elbro (2004) kan eleverna utveckla läslust om de får vara delaktiga vid högläsningssituationer. Han liksom Damber (2015) menar vidare att strukturerad högläsning leder till ökat ordförråd hos eleverna om de aktivt använder orden i nya situationer tillsammans med andra. De förtjänster förskollärarna nämner bör, enligt oss, tolkas med försiktighet då det finns en osäkerhet kring antalet elever och vilka elever som bearbetar högläsningen genom leken och utvecklar sitt ordförråd.

9 Specialpedagogiska implikationer

Utifrån ett relationellt synsätt på specialpedagogik är det undervisningssituationen som kan vara orsaken till att en elev hamnar i svårigheter (Persson 2013). Persson (2013) menar att om en skola genomsyras av en specialpedagogisk kultur planerar läraren sin undervisning efter de behov som finns i elevgruppen och kan då nå fler elever som är i behov av stöd. De specialpedagogiska insatserna av individuell karaktär minskar och stödet kan ges inom klassens ram. För att en elev ska räknas som inkluderad behöver den ingå i ett sammanhang och känna delaktighet (Persson 2013). Interaktiv högläsning kan, enligt oss, ses som en inkluderande metod som möjliggör ett lärande för elever med läs- och skrivsvårigheter då de kan delta utifrån sina förutsättningar. När läraren explicit undervisar om olika läsförståelsestrategier och samtidigt i sin högläsning visar på ords uppbyggnad och betydelse fungerar detta som ett stöd för eleverna (Vetenskapsrådet 2015). Ahlberg (2015) skriver om vikten av att bygga stödstrukturer för elever i behov av stöd för att de ska kunna utvecklas mot sin närmsta utvecklingszon. Interaktiv högläsning har enligt forskning bäst effekt på de elever som har svårigheter med sin läsförståelse men gynnar alla elever (Skolforskningsinstitutet 2019). Utifrån det känner vi övertygelse om att metoden lämpar sig bra inom det specialpedagogiska fältet.

I vår studie blev det synligt att inte alla förskollärare använder sig av strukturerad högläsning i sin undervisning. I vår nya roll som speciallärare behöver vi informera om metodens positiva påverkan på elevernas språkutveckling med stöd av tidigare forskning och förskoleklassens styrdokument. Med hjälp av rektors förståelse för vikten av kompetensutveckling hos förskollärarna kan en förbättrad undervisning på gruppnivå leda till en ökad språkutveckling hos individen.

10 Diskussion

I följande kapitel diskuterar vi och tolkar studiens resultat i förhållande till studiens syfte, teorier och tidigare forskning. Här presenteras eventuella slutsatser som för oss har blivit synliga. Därefter följer en diskussion kring val och genomförande av metod. Avslutningsvis ges förslag på framtida forskning.

10.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien har varit att undersöka hur förskollärare i förskoleklass uppfattar högläsning som en språkutvecklande metod och om och hur de använder den i sin undervisning. Inför vår studie antog vi att förskollärare i förskoleklass använder sig av

interaktiv högläsning då det är en metod, enligt tidigare forskning, som stödjer och utvecklar elevernas språkliga förmåga.

Vår studie visar ett mönster där antalet år i yrket har betydelse för hur förskollärarna uppfattar högläsning som språkutvecklande metod. Förskollärare med färre antal år i yrket, tolkar vi, saknar kunskaper om hur högläsning kan användas i ett språkutvecklande syfte. När de läser högt är aktiviteten inte planerad för att vara en pedagogisk aktivitet utan sker vid fruktstund och som en lugnande aktivitet inför övergångar i verksamheten. Högläsningssituationen kan då bli en envägskommunikation och för eleven passiv. Den bearbetning av texten vi uppfattar sker är kontrollfrågor om handlingen och att ord och begrepp förklaras under läsningen. Förskollärare med fler år i yrket uttryckte att högläsning är mer än bara ord och ordkunskap och att de genom öppna frågor bearbetar bokens innehåll tillsammans med eleverna. De såg också högläsningen som ett tillfälle för eleverna att utveckla sina tankar och föreställningsvärldar. Vi tolkar det som att de arbetar språkutvecklande genom att använda högläsningen på ett interaktivt sätt. Enligt Chambers (2014) utvecklas elevernas tankar om texter bearbetas vid högläsning och deras förutsättningar att bli aktiva läsare ökar. Enligt Karweit (1994) kan det vara svårt att genomföra högläsning i helklass. Förskollärarna med fler år i yrket sa att de delar upp eleverna i lämpliga grupper när de samtalar om texter. De sa också att de var förberedda och kompletterade sin läsning genom att använda sin röst och andra verktyg. De uttryckte att de inte använder någon specifik högläsningss metod men vi tycker att deras arbetsätt påminner om Reciprocal Teaching (Palinscar & Brown 1984) och Chambers (2014) boksamtalsfrågor. Utifrån vårt antagande om att förskollärare använder högläsning som språkutvecklande metod visar studiens resultat att det är förskollärare med fler år i yrket som undervisar på ett sådant sätt. Vi tolkar deras beskrivningar om hur de arbetar språkutvecklande som att de har kunskaper om läs- och skrivprocessens alla delar och att de är förtrodda med förskoleklassens uppdrag och styrdokument. Detta tillsammans med många år i yrket resulterar i att de, enligt oss, ser högläsning som en pedagogisk aktivitet.

Resultatet visar att förskollärare i vår studie tycker att högläsning är viktigt men att flera av dem säger sig sakna kunskaper om hur den kan användas som en språkutvecklande metod. Flertalet av de intervjuade förskollärarna använder sig inte av strukturerad högläsning utan tänker i första hand på bokstavsinsläring och fonologisk medvetenhet som språkutvecklande aktiviteter. Vår studies resultat liknar i dessa avseenden Alatalos (2011), Dambers (2015) och Svenssons (2009) forskning som vi tagit del av. Tidigare forskning har studerat förskollärare i förskolan, förskollärare i förskoleklass och lärare i de tidigare åren. I dessa tidigare studier, är likheterna mellan yrkesgruppernas syn på läs- och skrivprocessen och användningen av högläsning större än skillnaderna. En av orsakerna till att förskollärare inte använder högläsning som en språkutvecklande metod förklarar Damber (2015), i sin studie, med brister i förskollärarnas kompetens. Alatalo (2011) ser i sin studie att lärare har svårt att se hur

olika faktorer samverkar i läs- och skrivutvecklingen. Utifrån deras resultat och det vi ser i vår studie tror vi att förskollärarna som vi har intervjuat också kan vara i behov av kompetensutveckling gällande högläsningmetoder och läsförståelsestrategier. Vi tror dock att förskollärare med få erfarenhetsår i första hand är i behov av handledning och kollegialt stöd för att utveckla sin undervisning. Kompetensutveckling och erfarenhet är viktiga faktorer för att förskollärare ska utveckla sin profession så att de genom varierade arbetssätt och metoder kan möta elever som har störst behov av en god språkutvecklande undervisning (Damber 2015).

I förskoleklassens styrdokument (Skolverket 2019) står det att alla elever ska få det stöd de behöver för att utveckla sina språkliga förmågor. Undervisningen i förskoleklass ska ge eleverna goda förutsättningar för att nå målen i skolans kommande år. Förskollärarna behöver tidigt identifiera de elever som är i behov av stöd. Enligt oss är screeningar och kartläggningsmaterial ett verktyg för förskolläraren att hitta dessa elever. I vår studie använder sig förskollärarna av olika kartläggningsmaterial men vi tolkar det som att alla inte förstår syftet eller användningen av dessa, då de inte verkar analysera elevresultaten. En analys är en förtutsättning för att förskolläraren ska, utifrån elevens behov, kunna utforma lämpliga insatser som blir ett stöd för elevens språkutveckling. Utifrån detta tänker vi att det ligger ett stort ansvar på rektor att all berörd personal får möjlighet att ta del av och sätta sig in i de obligatoriska kartläggningsmaterial/bedömningsstöd som skolverket tillhandahåller.

Alla elever kommer inte från språkutvecklande hem vilket påverkar deras förmåga att klara skolan (Taube 2007). Enligt Damber, Nilsson och Ohlsson (2013) behöver därför förskollärare visa på läsningens betydelse. En nyligen genomförd högläsningssundersökning (Persson 2019) visar att endast en tredjedel av föräldrarna dagligen läser högt för barn i de tidiga skolåren. Det resultatet visar, enligt oss, att förskollärare behöver kompensera de elever som inte får läsning hemma. Precis som Svensson (2009) anser vi att det är oacceptabelt att förskollärare i förskoleklass inte läser och diskuterar litteratur med eleverna.

Vår studie visar att erfarna förskollärare använder sig av interaktiv högläsning som en språkutvecklande metod medan förskollärare med få år i yrket oftast väljer bort aktiviteten. Detta resultat är enligt oss inte anmärkningsvärt då erfarenhet har betydelse för utvecklingen av metoder och arbetssätt. Det som däremot har förvånat oss är att tre lärare med 10 års erfarenhet inte arbetar med interaktiv högläsning och visar svårigheter att uttrycka sig teoretiskt om sin verksamhet. Vi tänker att flera variabler kan ligga bakom det resultatet. Vilka variabler det kan vara tar vi inte upp i denna studie.

Resultaten i vår studie kan inte ses som generella slutsatser även om vi i vissa delar ser likheter med tidigare studier. Vår studie saknar tyngd eftersom den bygger på endast en metod och där intervjuunderlaget varit litet.

10.2 Metoddiskussion

Studiens syfte var att genom semistrukturerade intervjuer undersöka hur förskollärare i förskoleklass uppfattar högläsning som språkutvecklande metod. Alla informanter som tillfrågades valde att delta i vår studie. En anledning till det kan ha varit att de kände sig manade att delta då intervjun var kopplad till deras profession.

Vi valde att genomföra intervjuerna på informanternas arbetsplatser för att vi trodde att de skulle känna sig bekväma och trygga i den miljön och då våga svara mer utförligt på frågorna (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015). De transkriberade intervjuerna visade att informanterna med fler erfarenhetsår uttryckte en större säkerhet och var mer informativa när de svarade jämfört med de som hade färre år i yrket. Här är dock viktigt att beakta att de som kan beskriva sin undervisning utförligt med god terminologi inte säkert praktiserar det som uttryckts. Likaså kan de som har svårt att förklara sina metoder och arbetssätt ändå praktisera dessa på ett skickligt sätt i sin verksamhet (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015).

Frågorna vi använde oss av i början av våra intervjuer var öppna för att ge breda svar och inte styras av våra egna kunskaper i ämnet. De senare frågorna var mer specificerade mot studiens syfte. Inledningsfrågorna som behandlade området språkutveckling gav ingen information om att informanterna använde högläsning som språkutvecklande metod. Vid de mer specificerade frågorna framkom det att flera informanter använde sig av högläsning som metod. De informanter som hade färre år i yrket krävde fler följdfrågor kopplade till studiens syfte. Här finns en risk att följdfrågorna har varit av ledande karaktär. Vår intervjufråga *Vilka positiva effekter har din högläsning gett* förändrades under intervjutillfällena eftersom informanterna upplevde den svårtolkad. Detta ledde till att vi istället använde oss av begreppet *förtjänster*. På grund av detta ändrade vi vår frågeställning i syftestexten. I efterhand kan vi även tycka att *förtjänster* lämpar sig bättre i en kvalitativ studie eftersom begreppet *effekt* oftast används vid kvantitativa mätningar.

Den kvalitativa metoden med semistrukturerade intervjuer har för vår studie gett oss information om hur förskollärare i förskoleklass tänker om högläsning som språkutvecklande metod. Resultatets tillförlitlighet skulle bli högre om studien kompletterats med observationer (Eriksson-Zetterquist & Ahrne 2015). På grund av svårigheter att hitta lämpliga tillfällen för genomförande av observationer fick dessa väljas bort.

10.3 Förslag till framtida forskning

I slutet av 1970-talet skapades läsförståelseundervisningens teorier (Skolverket 2016). Hur dessa samverkar med läsprocesser har ännu inte beskrivits i en heltäckande läsprocessteori (Reynolds 2002). Oakhill och Cain (2019) menar att ytterligare forskning bör ske om hur lärare undervisar om textinnehåll för att kunna komma fram till goda undervisningsmetoder om läsförståelse. Utifrån vår studies resultat kan förslag på framtida forskning vara det Oakhill och Cain lyfter, eftersom det kan leda till en tydligare didaktik om effektiva läsförståelsestrategier för bland annat förskollärare i förskoleklass. Vi tycker dock att det redan finns en mängd tidigare forskning om interaktiv högläsning och läsförståelsestrategier, vars resultat finns lättillgängligt och kan fungera som ett gott stöd för förskollärare i förskoleklassverksamheten. Behovet kanske inte ligger i ytterligare forskning i ämnet utan handlar mer om hur den befintliga forskningen når ut och praktiseras i skolverksamheten.

Referenser

- Ahlberg, A. (2015). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik: att bygga broar. 2.*, [förändrade] uppl. Stockholm: Liber.
- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1–3: om lärares möjligheter och hinder*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2011.<http://hdl.handle.net/2077/25658>
- Blomqvist, C. (2006). Att inte kunna läsa och skriva är ett demokratiproblem. I C, Blomqvist, & A, Wood. *Läs- och skrivundervisning som fungerar. Intervjuer med lärare*. Stockholm: Natur & Kultur. Ss. 46-56.
- Bruce, B., Ivarsson, U., Svensson, A-K. & Sventelius, E. (2016). *Språklig sårbarhet i förskola och skola. Barnet, språket och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Uppl. 3. Stockholm: Liber.
- Carlström, M. (2010). Pedagogisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I B, Ericson. (red). et.al. *Utredning av läs- och skrivsvårigheter*. Lund: Studentlitteratur. Ss.91–149.
- Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. [Ny utg.] Stockholm: Gilla böcker.
- Damber, U., Nilsson, J., Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Damber, U. (2015). Read-aloud in preschool-A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*. 15 (2). Ss. 256 - 280.
- Dysthe, O. (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and findings. In M. J. Snowling, C. Hulme (red): *The Science of Reading: A Handbook*, pp.135 – 154. Oxford: Blackwell Publishing.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Elwér, Å. (2009). Specifika läsförståelseproblem. I S, Samuelsson. (red). et.al. *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur. Ss 138–161.
- Elwér, Å. (2014). *Early Predictors of Reading Comprehension Difficulties*. Diss. Department of Behavioural Science No.186. Linköping University. Linköping.
- Eriksson, A. (2009). *Om teori och praktik i lärarutbildning: en etnografisk och diskursanalytisk studie*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2009. <http://hdl.handle.net/2077/19352>

- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson- Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (red). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber. Ss. 34–54.
- Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9–10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. Diss. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg. <http://hdl.handle.net/2077/20083>
- Fridolfsson, I. (2018). Bokstavskunskap. I S, Norén. (red). *Lära barn att läsa. Vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse. Legilexi*. Hylte tryck AB. Ss.52–59.
- Gough, P. B. & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7. Pp. 6–10.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering D. 1 Tal och skrift i förskoleåldern*. 1. uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Heimer, M. (2016). *Högläsning. Läsutveckling från teori till praktik*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Hellman, C. (2018). Språkförståelse. I S, Norén. (red). *Lära barn att läsa. Vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse. Legilexi*. Hylte tryck AB. Ss. 92-101.
- Høyen, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi från teori till praktik*. 2: a uppl. Stockholm: Natur och kultur.
- Hoover, W. & Gough, P. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 2, pp. 127-160.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Malmö: Malmö högskola.
- Kamhi, A. G. & Catts, H. W. (2014). *Language and reading disabilities*. 3. ed. Carlow: Pearson education limited.
- Karweit, N. (1989). *The Effects of a Story Reading Program on the Vocabulary and Story Comprehension Skills of Disadvantaged Prekindergarten and Kindergarten Students*. Report No. 39. (April 1989). The Johns Hopkins University: Baltimore.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A-M. (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, C. (2010). Samtalskulturer- ett samtal i utveckling. I L. Bjar. & C, Liberg. (red). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund. Studentlitteratur. Ss. 77–100.

- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, I., Rydkvist, M. & Strid, A. (2018). *Bornholmsmodellen – Språklekar i förskoleklass*. 3:e upplagan. Stockholm: Natur & Kultur.
- Myrberg, M. (2003). Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter. *Konsensusprojektet*. Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande. Rapport. Stockholm: Lärarhögskolan Stockholm.
- Oakhill, J. & Cain, K. (2019). Supporting Reading Comprehension Development: From Research to Practice. *Perspectives on Language and Literacy, Baltimore*. Vol.45, Iss 2, 46–53. (Spring, 2019). <https://search.proquest.com/op-view/5752e2bf4849c3204aef68666b090bf5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=28091>
- Oliver Keene, E. & Zimmermann, S. (2003). *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos AB.
- Palinscar, A.S. & Brown, L. A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension- Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2). Pp. 117–175.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Upplaga 3. Stockholm: Liber.
- Persson, J. (2019). *Högläsning för barn*. Rapport. Legilexi. God Läsformåga. <https://legilexi.org/inspirationsbibliotek/rapporter/hoglasning/>. (2019-09-29).
- Persson, U-B. (2018). Läsförståelse. I S, Norén. (red). *Lära barn att läsa. Vägen från fonologisk medvetenhet till god läsförståelse*. Legilexi. Hylte tryck AB. Ss. 163–191.
- Reichenberg, M. & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal: för elever som behöver särskilt stöd*. 1. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. (2014). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren, samtalet*. 2., [uppdaterade] uppl. Stockholm: Natur & kultur.
- Rennstam, J. & Wästerfors, G. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (red). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber. Ss. 220–236.
- Reynolds, R. (2002). Översättning Herrström, Merete. *Att förstå läsförståelse. Grundforskning och dess konsekvenser för undervisningen*. https://www.dyslexi.org/sites/default/files/bifogade_filer/att_forsta_lasforstaelse.pdf [2019-07-30]
- Schmidt, C. (2016). *Läsa, skriva och förstå texter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*. Systematisk översikt 2019:02. Solna: Skolforskningsinstitutet.

- Skolverket. (2012). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Forskning för skolan. Publikation. 2: a uppl. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå. Läsförståelse av vad för vad? En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2018). *Hitta språket. Kartläggningmaterial i språklig medvetenhet i förskoleklass*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Snow, C.E & Juel, C. (2005). Teaching Children to Read: What Do We Know about How to Do it? In J.M, Snowling. & C. Hulme. (Eds). *Blackwell handbooks of developmental psychology. The science of reading: A handbook*. Pp 501-520. Malden: Blackwell Publishing.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi: en introduktion*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Strömquist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I L, Bjar. & C, Liberg. (red). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund. Studentlitteratur. Ss. 57–76.
- Svensson, A-K. (2009). *Högläsning i förskola och förskoleklass – hur vanligt är det?* Borås: Borås högskola.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2017). Den lärande människan. I U.P, Lundgren., R, Säljö. & C, Liberg. (red). *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: Natur och Kultur. Ss. 203–264.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Taube, K., Fredriksson, U. & Olofsson, Å. (2015). Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever. *Delrapport från SKOLFORSK- projektet*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande. En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf
- Vetenskapsrådet. (2015). *Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Von Friesen, A. (2019). Fortsätt läsa högt även efter att barnen börjat skolan – Högläsningens dag 1 februari. *Boktugg*. [Blogg]. 30 januari.
<https://www.boktugg.se/2019/01/30/fortsatt-lasa-hogt-aven-efter-att-barnen-borjat-skolan-hoglasningens-dag-1-februari/>

Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wedin, Åsa (2017). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Andra upplagan
Lund: Studentlitteratur.

Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. 2.,
uppdaterade utg. Stockholm: Natur & kultur.

Wolff, U. (2009). Subgrupper av läsare. I S, Samuelsson. (red). et.al. *Dyslexi och andra
svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur. Ss 138–161.

Öberg, P. (2015). Livshistorieintervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (red). *Handbok i
kvalitativa metoder*. 2., [utök. och aktualiserade] uppl. Stockholm: Liber. Ss. 55–67.

Bilaga

Intervjufrågor

1. Vilken utbildning har du?
2. Hur många år i yrket har du?
3. Hur arbetar du med barnens språkutveckling?
4. Hur arbetar du för att utveckla alla elever utifrån deras olika förutsättningar?
5. På vilket sätt följer du upp elevernas språkutveckling? Dokumentation?
6. Hur ser din barngrupp ut gällande förstaspråkselever och andraspråkselever?
7. Hur mycket utgår du från gruppen när du planerar din undervisning?
8. Hur ser din bästa språkutvecklande lektion ut? Vilka förutsättningar behöver den?
9. Använder du litteratur i din undervisning? Hur?
10. Använder du dig av högläsning i din undervisning? När?
11. Ser du utmaningar i högläsningssituationerna?
12. Har du rätt förutsättningar för att genomföra högläsning?
13. Hur väljer du högläsningssbok?
14. Använder du dig av verktyg eller hjälpmedel vid din högläsning? (Storbok, dokumentkamera, handdocka mm)
15. På vilket sätt bearbetar du det lästa tillsammans med barnen?
16. Använder du dig av någon strukturerad metod vid din högläsning? Varför? Varför inte?
17. På vilket sätt tror du att din högläsning kan leda till språkutveckling hos dina elever?
18. Har du sett några positiva effekter av din högläsning?
19. Vilken kunskap har du om högläsning som en språkutvecklande metod?
20. Hur ser ditt samarbete ut med skolbibliotekarien?