



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# På tal om text...

**Hur pedagoger i fyra förskoleklasser resonerar om användandet av högläsning och textsamtal i sina verksamheter.**

**Annika Björkhede Ekroth**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet/ SLP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2011
Handledare:	Lisbeth Ohlsson
Examinator:	Birgitta Kullberg
Rapport nr:	VT11-IPS-24 SLP600

## Abstract

Titel:	På tal om text... Hur pedagoger i fyra förskoleklasser resonerar om användandet av högläsning och textsamtal i sina verksamheter.
Författare:	Annika Björkhede Ekroth
Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet / SLP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2011
Handledare:	Lisbeth Ohlsson
Examinator:	Birgitta Kullberg
Rapport nr:	VT11-IPS-24 SLP600
Nyckelord:	Förskoleklass, högläsning, litteratur, textsamtal

---

**Syfte:** Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger i förskoleklass ser på och använder sig av högläsningstexter i sin verksamhet.

**Teori:** Den teoretiska ramen utgörs av ett sociokulturellt perspektiv. I detta perspektiv ses lärande som samspel mellan individ och kollektiv. Människan ses som en kulturell varelse vars förmåga till lärande inte enbart handlar om intellektuella resurser utan också är beroende av omgivningen. Inom ett sociokulturellt perspektiv är kommunikativa processer centrala.

**Metod:** Studiens forskningsansats utgörs av en kvalitativ metod med användande av deltagande observationer och halvstrukturerade intervjuer.

**Resultat:** I de studerade verksamheterna spelar litteratur och högläsning stor roll och tillmäts stor vikt. Litteraturens roll i verksamheten motiveras av pedagogerna med att de genom den kan föra samtal i elevgrupperna, förmedla ett läsintresse och utveckla elevernas läsförståelse. Litteraturens inbyggda förmåga att stimulera till frågor om både ords betydelser och texters sammanhang lyfts fram av pedagogerna och högläsning anses skapa goda möjligheter till samtal och diskussioner. Samtalsstrategier används medvetet för att styra, utveckla och fördjupa diskussionerna. En av strategierna är återberättande, vilket anses inverka positivt på förståelsen av texten. Andra kan vara frågor om textens innehåll, hypoteser, förtydligande av sammanhang och betydelser av ord. Det medvetna användandet av textstrategier förklaras med påverkan från föreläsningar, diskussioner i arbetslag och ökat fokus på läsförståelse och samtals betydelse. Pedagoger med lång erfarenhet av arbete i förskoleklass menar att samtal vid högläsning alltid tillmätts stor betydelse i verksamheten. Pedagogerna gör medvetna bokval utifrån syftet med högläsningen. Det sätt som litteraturen exponeras på och erbjuds visar sig variera i verksamheterna. Ytterligare tillgänglighet till litteratur genom skolbibliotek eller kommunbibliotek skiljer sig åt och där syns skillnad mellan urvalsgruppens två kommuner. Ett område för utveckling sägs vara att få större tillgång till användbar och meningsfull litteratur och få ökad kunskap om den. Flera pedagoger uttrycker också att de vill utveckla användandet av litteraturen och miljön runt den samt använda fler uttrycksätt i arbetet med den. Färdigheter som anses bli nådda genom högläsningsaktiviteter är ökat ordförråd, läsförståelse, kunskap om läsning och erfarenhetsutbyte i samtal. Lärande tillsammans med andra sägs utgöra grunden i verksamheten och åsikter att möjligheter skapas och lärande underlättas i gruppens gemenskap för barn som är i behov av särskilt stöd uttrycks. För att hjälpa elever som av olika anledningar inte gör sina röster hörda att bli delaktiga, sägs små heterogena grupper vara en möjlig väg för detta.

## Förord

Med detta arbete markeras både slutet på en resa och början på en ny. Resan hit har varit full av utmaningar och nya erfarenheter. Nästa etapp kommer säkert att innebära detsamma, men är nu grundlagd för att utjämna de största groparna. När jag tittar i backspegeln syns fantastiska möten med studiekamrater, intressanta föreläsningar och givande diskussioner vilket gett mängder av nya vyer. Till pedagogerna i de besökta förskoleklasserna vill jag uttrycka stor tacksamhet för den öppenhet, det intresse och välkomnande jag mötts av. Ett varmt tack till min handledare Lisbeth som bistått med is i magen, bomull kring hjärtat och bränsle till hjärncellerna när krafterna sinat. Till sist, men ändå först och främst, till min familj som stått bakom, bredvid och framför hela vägen: Tack♥.

# Innehållsförteckning

<b>Abstract</b> .....	<b>I</b>
<b>Förord</b> .....	<b>II</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>III</b>
<b>Inledning och bakgrund</b> .....	<b>1</b>
<b>Centrala begrepp</b> .....	<b>3</b>
Skriftspråk.....	3
Högläsning .....	3
Text och textsamtal.....	3
Läsförståelse .....	3
Språklig och fonologisk medvetenhet.....	4
Språkförståelse.....	4
<b>Syfte</b> .....	<b>4</b>
<b>Frågeställningar</b> .....	<b>4</b>
<b>Litteraturgenomgång</b> .....	<b>5</b>
<b>Styrdokument</b> .....	<b>5</b>
Lpo 94 och Lgr 11 .....	5
Sammanfattning av vad som uttrycks i styrdokument.....	6
<b>Tidigare forskning</b> .....	<b>6</b>
The National Reading Panel .....	7
Tidigt skriftspråkslärande .....	7
Högläsning .....	8
Läsförståelse, samtal och textstrategier .....	9
Klassrumsmiljöns och litteraturens roll .....	11
Sammanfattning av tidigare forskning.....	12
<b>Teorianknytning</b> .....	<b>13</b>
<b>Det sociokulturella perspektivet</b> .....	<b>13</b>
<b>Specialpedagogisk forskning – några utgångspunkter</b> .....	<b>14</b>
Det kommunikationsinriktade relationella perspektivet .....	15
<b>Metod</b> .....	<b>16</b>
<b>Metodval</b> .....	<b>16</b>
<b>Urval</b> .....	<b>17</b>
<b>Genomförande</b> .....	<b>18</b>
<b>Analys och tolkning</b> .....	<b>19</b>
<b>Tillförlitlighet</b> .....	<b>19</b>
Reliabilitet.....	20
Validitet .....	20

Generaliserbarhet .....	20
<b>Etik</b> .....	<b>21</b>
<b>Resultat</b> .....	<b>22</b>
<b>Presentation av urvalsgrupp</b> .....	<b>22</b>
<b>Resultatredovisning</b> .....	<b>22</b>
Hos Ada i A-skolan.....	22
Hos Beda i B-skolan .....	25
Hos Cilla och Cissi i C-skolan.....	27
Hos Daga och Disa i D-skolan.....	29
<b>Studiens sammanfattande huvudresultat</b> .....	<b>32</b>
Litteraturens och högläsningens roll i förskoleklassen.....	32
Samtalet om texten.....	33
Elevers utvecklande av färdigheter genom högläsning .....	34
<b>Diskussion</b> .....	<b>35</b>
<b>Metodreflektion</b> .....	<b>35</b>
<b>Diskussion av resultat</b> .....	<b>35</b>
Verksamhetens mål och organisation .....	35
Betydelsen av fonologisk medvetenhet i tidigt skriftspråklärande .....	36
Litteraturens och högläsningens roll i förskoleklassen.....	37
Samtalet om texten.....	38
Elevers utvecklande av färdigheter genom högläsningstexter.....	39
Specialpedagogiska implikationer .....	40
Förslag till fortsatt forskning och avslutande reflektion.....	41
<b>Referenslista</b> .....	<b>42</b>
<b>Bilaga 1: Mail till rektorer</b>	
<b>Bilaga 2: Missiv</b>	
<b>Bilaga 3: Intervjuguide</b>	

## Inledning och bakgrund

En god läsförmåga har och har alltid haft en betydande roll i såväl skola som samhälle. Sverige har en lång tradition av läskunnighet inom alla samhällsklasser. Från att från början ha varit kyrkans ansvar att invånarna genom förmågan att läsa kunde följa dess levnadsregler, inrättades sedan den obligatoriska skolan för att svara på behovet av läs- och skrivkunnighet i industrisamhället. Då ansågs det inte finnas behov av att kunna analysera, värdera och kritisera det lästa. Läsningens syfte var att bli informerad och att läsa för att minnas. Dagens syn på läsförmåga innefattar en högre grad av läsförståelse vilket medför att människor, förutom att ta del av det demokratiska samhället, också skall kunna bidra till en god samhällsutveckling (Rosén & Gustafsson, 2006). Detta framgår redan i förskolans läroplan (Lpfö 98, 1998) där verksamheten förväntas lägga grunden för att barnen ”på sikt aktivt skall delta i samhällslivet” (s.3). Läsförmåga kan alltså anses vara en grundläggande demokratisk rättighet som skolsystemet ansvarar att skapa förutsättningar för. I utbyte får samhället kompetenta medborgare som driver utvecklingen framåt.

Läsförståelse framstår som allt mer i fokus när det forskas och resoneras om läsförmåga. Magnusson och Nauclér (2006) menar att fonologisk medvetenhet och god avkodning alltför ensidigt värderats som förutsättningar för läsförståelse. De har genom forskning sett att ett läsflyt genom automatiserad ordavkodning kan dölja en dålig läsförståelseförmåga och att denna brist ofta uppmärksammas sent i elevernas skolgång. Vad de vill lyfta fram är ordförrådets och språkförståelsens betydelse för läsförståelsen. Under senare år har olika metoder för undervisning i läsförståelse kommit att bli aktuella. Dessa riktar sig framförallt till elever i mellanåldrarna, alltså de som redan kan läsa själv. Bland svenska forskare märks Reichenberg (2008) och Westlund (2009) som båda uppmärksammar det systematiska textsamtalets betydelse för utveckling av läsförståelsen, istället för att förvänta sig att förståelse kommer som en följd av god avkodning. De grundar sin forskning på internationella forskningsmodeller för textsamtal.

Det kan även antas ett nationellt intresse i att kunna redovisa goda resultat när det gäller läsförmåga. I internationella undersökningar mäts, jämförs och värderas läsförmåga hos elever från olika länder, vilket ofta får stor massmedial uppmärksamhet. Alldeles nyligen presenterades resultaten av PISA<sup>1</sup> 2009 (Skolverket, 2010) avseende 15-åringars kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse. Resultaten visar att svenska 15-åringars resultat i läsförståelse har försämrats sedan föregående jämförelse, vilken gjordes år 2000. En annan internationell undersökning, PIRLS<sup>2</sup> 2006 (Skolverket, 2007a), avseende läsförståelse i skolår 4 visar samma tendens vid jämförelse över tid sedan föregående studie, genomförd år 2001. För att inte dra alltför ytliga slutsatser om en allmän nedgång för alla elever behöver man förstå vari försämringen består. De starka läsarnas resultat har försämrats liksom lågpresterande pojkar och den socioekonomiska bakgrundens betydelse för resultaten uppmärksammas. Elever med stort läsintresse tenderar att prestera bra. I media har dock framförts kritik mot att undersökningsresultaten kan vara missvisande genom att det är svårt att jämföra olika länders skolsystem på ett likvärdigt sätt samt att testresultaten kan tolkas olika (Skolvärlden, 2011).

---

<sup>1</sup> PISA = Programme for International Student Assessment, initierad av OECD.

<sup>2</sup> PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study, initierad av IEA.

I läroplanen (Lpo 94, 1998) för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, betonas att språket utvecklas i ett socialt samspel där samtalet är en förutsättning för både muntlig och skriftlig språkutveckling. För att främja ett fortsatt lärande måste hänsyn tas till elevernas bakgrund och tidigare erfarenheter. Förskoleklassen är den skolform som ligger närmast i tid innan skolår 1. Den inrättades 1998 som en ny skolform och är en frivillig verksamhet som är obligatorisk för kommunen att anordna. De kunskapsmål som gäller förskoleklassen återfinns i läroplanens andra del, under rubriken mål och riktlinjer, och uttrycks övergripande i form av strävansmål. Uppnåendemålen under samma rubrik avser den obligatoriska grundskolan<sup>3</sup>.

Skolverket (2007b) redogör i en forskningsöversikt för att det tidigare ansågs vara grundskolans uppgift att lära barn läsa. Risker var annars att barnen lärde på fel sätt. Rapporten visar att forskning om och arbete med fonologisk medvetenhet – språkets ljud och form – fått genomslag i förskoleklassens verksamhet under senare tid. En aspekt som också framgår är att undervisningen i tidiga åldrar sker genom formell färdighetsträning och att samtal om texters innehåll i relation till elevernas tolkning och erfarenheter inte är vanligt förekommande. Läsning av skönlitteratur sker i hög grad individuellt. Skolan tar heller inte tillvara elevernas erfarenheter av skriftspråk från livet utanför skolan. Det eftersöks längre tids forskning om exempelvis lärares didaktiska verktyg för litteratursamtal med elever samt aktionsforskning om olika arbetssätt ifråga om läsning och skrivning.

Min yrkeserfarenhet består av arbete med elever i grundskolans tidiga åldrar sedan trettio år. Därmed har jag fått följa ett stort antal elever i deras första steg i sin skriftspråkliga utveckling. Det har för min egen del framstått viktigt att fokusera på avkodningsförmåga och läsflyt i läsundervisningen vilket jag följt noga genom tester och dokumentering. För ett antal av mina elever har läsningen varit förenad med svårigheter och några har kanske aldrig fått uppleva det möte med texten som utmärks av djup förståelse, vilket uppmärksammas allt mer som mål för läsundervisningen. Jag kan se en överrensstämmelse i min yrkesutövning med skolverkets (2007b) iakttagelser om färdighetsträning som ett stort inslag i läsundervisningen. Det kan antas att mina reflektioner inte är unika. De elever som – alltför sent – uppvisar låga resultat i läsförståelse har visat sig behöva ett stöd i sin läsutveckling som inte bara består av färdighetsträning utan även av utvecklande av språklig förmåga. För att få eleverna att uppleva läsningens hela dimension redan från början av sin skriftspråkliga utveckling och därmed förhoppningsvis undvika svårigheter senare, anser jag speciallärarens roll betydelsefull för att inspirera, stödja och komplettera kunskapssyn och arbetssätt mellan olika skolformer.

Genom ovanstående bakgrund och antagandet att högläsning förekommer i förskoleklasser, eftersom högläsning har en stark tradition i skolans kultur, anser jag det vara av kunskapsutvecklande värde att studera hur pedagoger i förskoleklasser arbetar med och resonerar om litteraturens roll. Med läroplanens formuleringar om skolan som en levande social gemenskap och kulturell värld där det ska skapas trygghet, vilja och lust att lära, bildar förskoleklassen den bas som ska leda utveckling och lärande vidare.

---

<sup>3</sup> "Mål att sträva mot anger inriktningen på skolans arbete. De anger därmed en önskad kvalitetsutveckling i skolan. Mål att uppnå uttrycker vad eleverna minst ska ha uppnått när de lämnar skolan. Det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål" (Lpo 94, 1998 s.8).

## Centrala begrepp

Några frekventa begrepp som används i studien förklaras med hänsyn till läsarens förståelse av texten såsom den avses av författaren.

### Skriftspråk

Med begreppet skriftspråk avses ett samlingsnamn för läsning och skrivning. Liberg (2006) menar att skriftspråklärande kan beskrivas som ett umgänge i skriftspråket med erfarna utövare för att skapa och vidmakthålla betydelse. Barn växlar mellan att läsa egna och andras skrifter och att skriva till andra eller sig själv. Skriftspråk kan enligt Taube (2007) också översättas med begreppet literacy, vilket t.ex. används i internationella och jämförande studier av läsning, och som inkluderar både tolkning (läsning) och produktion (skrivning).

### Högläsning

Högläsning skall i detta arbete förstås som en aktivitet som försiggår där en erfaren läsare läser högt med syfte att delge ett textinnehåll, vilket är tänkt att ge åhörarna en litterär upplevelse. (Ett alternativt sätt att tolka begreppet högläsning är när någon läser högt i syfte att ge mottagaren en uppfattning av läsförmågan. Ytterligare en tolkning kan innebära läsning av en gemensam text i en grupp där flera deltagare delar på uppgiften att läsa högt. Det är dock den förstnämnda tolkningen som gäller här.)

### Text och textsamtal

Med begreppet text avses skrivna formuleringar och i detta arbete avses litteratur. Text kan vara skönlitterär såväl som sakprosa (faktatext). Begreppet text kan i andra sammanhang tänkas avse det som någon skriver. I nuvarande kursplan i svenska (Skolverket, 2008) förekommer formuleringen vidgat textbegrepp, med vilket menas att även bilder ses som text och att bearbetning kan ske genom t.ex. drama och film. I kommentarmaterialet i svenska till kommande läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2011b), är begreppet vidgat textbegrepp borttaget då det anses för otydligt, men innebörden anses lika aktuell fortfarande.

Textsamtal ska ses som den aktivitet som försiggår före, under och efter texter som lästs, där det samtalas och diskuteras om texterna och anknytningar som görs till dem. I studien refereras också till enbart samtal och med det menas samtal i allmänhet om olika ämnen och frågor.

### Läsförståelse

Taube (2007) menar, att avsikten med läsning är förståelse, varför hon vill se följande ekvation där produkten läsförståelse är beroende av samtliga faktorer för att komma till stånd:

Läsförståelse = Avkodning x Förståelse av språk x Motivation

I tidigare nämnda rapport (Skolverket, 2010) översätts Reading Literacy med läsförståelse och det poängteras därigenom att begreppet har en bredare innebörd än läsförmåga, nämligen: ”att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential för att delta i samhället” (s.8).



## **Språklig och fonologisk medvetenhet**

Språklig medvetenhet beskrivs av Lundberg (2007) som en allmän term om uppmärksamhet av det egna språket. Fonologisk medvetenhet är specifikt inriktad på medvetenhet om språkets ljudmässiga uppbyggnad. Fonemisk medvetenhet är mer specifikt och behandlar uppmärksamheten på de minsta byggstenarna i språket – fonemen (bokstavsljuden). Lundberg anser sig som upphovsman till begreppet språklig medvetenhet i Sverige genom sitt forskningsprojekt på Bornholm, där en stor prövning och senare uppföljning av medveten träning i språklekar utfördes. Begreppet språklig medvetenhet är ibland i litteratur och praktik tolkat som synonym till fonologisk medvetenhet vilket alltså inte är riktigt korrekt.

## **Språkförståelse**

Begreppet språkförståelse nämns i studien och kan anses synonymt med språklig medvetenhet i betydelse. I språkförståelse ingår förutom fonologi även morfologi (ords uppbyggnad – ex. böjningar och tempus), syntax (meningsbyggnad), ordförråd, semantik (ordförståelse) och pragmatik (språkets användning).

## **Syfte**

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger i förskoleklass ser på och använder sig av högläsningstexter i sin verksamhet.

## **Frågeställningar**

- Hur beskriver pedagogerna sin syn på litteraturens och högläsningens roll i förskoleklassen?
- Hur beskriver pedagogerna sin syn på användande av textsamtal och strategier för samtalen?
- Vilka färdigheter ser de elever utveckla genom högläsningsaktiviteter och hur inrymmer det elever i behov av särskilt stöd?

# Litteraturgenomgång

Kapitlet är uppdelat i tre delar: styrdokument, tidigare forskning och teoriansknytning. Avsnittet om styrdokument inleds med en redogörelse för nuvarande och kommande läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Avsnittet om tidigare forskning behandlar först en amerikansk forskningsöversikt. Därpå följer vad ett urval skriftspråksforskare anser om tidigt skriftspråkslärande, läsförståelse, högläsning och strategier för möten med text samt om litteratur och undervisningsmiljö. En avhandling om litteraturarbete i tidiga åldrar i skolan presenteras i anknytning till dessa teman. Den teoretiska ramen i form av sociokulturellt perspektiv redogörs avslutningsvis.

## Styrdokument

Nedan redogörs vad nuvarande läroplan samt kursplan i svenska uttrycker om inriktningen på lärande, innehåll och önskade kunskapsmål i förskoleklass och grundskola. En jämförelse görs också med kommande läroplan, Lgr 11, som börjar gälla från 2011-07-01.

## Lpo 94 och Lgr 11

Skolans uppdrag beskrivs i Lpo 94 (1998) som främjande av ett lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. För att ett sådant uppdrag skall vara möjligt föreskrivs som viktig förutsättning att det förs diskussioner om lärande, kunskapsbegrepp och kunskapsutveckling i skolorna. Leken tillmäts stor betydelse för kunskapsutvecklingen, särskilt under de tidiga skolåren. Eleverna skall få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därigenom få tilltro till sin språkliga förmåga genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva. Det är skolans ansvar att eleverna efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket, kan lyssna och läsa aktivt samt uttrycka tankar och idéer i tal och skrift. Det uttrycks att "Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande" (s.6). I ett långsiktigt perspektiv skall även samarbete med förskolan inrymmas för att stödja elevernas utveckling.

Från 1 juli 2011 tas en ny läroplan för ovanstående skolformer i bruk, Lgr 11 (Skolverket, 2011a). I denna uttrycks likartade formuleringar som i Lpo 94. Samarbetet mellan förskoleklassen, skolan och fritidshemmet är uttryckt med exakt samma ord. Under rubriken kunskaper återfinns däremot en ny skrivning där det anges att skolan skall erbjuda "strukturerad undervisning under lärares ledning, såväl i helklass som enskilt" (s.10). Lgr 11 är utformad på samma sätt som Lpo 94, med en gemensam del för de tre skolformerna och ett tillägg i form av kursplaner avsedda för den obligatoriska grundskolans ämnen.

I Kursplan med kommentarer (Skolverket, 2008) för Lpo 94, anges att språket och litteraturen är ämnets centrala innehåll och att tillägnandet av texter inte enbart behöver innebära läsning utan även kan ske genom avlyssning. I kursplanen återfinns uppnåendemål i svenska för år 3, 5 och 9. För år tre anges beträffande läsning och samtal:

- kunna läsa bekanta och elevnära texter med flyt
- kunna läsa och återberätta handlingen i elevnära skönlitterära texter
- kunna läsa elevnära faktatexter, beskriva och använda sig av innehållet
- kunna berätta om och beskriva vardagliga händelser så innehåll och handling framgår
- kunna samtala om frågor och ämnen hämtade från egna och andras erfarenheter, texter och bilder genom att ställa frågor, framföra åsikter och ge kommentarer (s.29-30).

I kursplan för svenska, Lgr 11 (Skolverket, 2011a) används begreppen centralt innehåll för årskurs 1-3, 4-6 och 7-9 och kunskapskrav för slutet av dessa årskursintervall. I det centrala innehållet för årskurs 1-3, ifråga om läsning, anges bland annat utvecklande av lässtrategier för att förstå och tolka texter och kunna anpassa läsningen efter textens form och innehåll. Vidare nämns alfabetet och sambandet mellan ljud och bokstav. När det gäller tala, lyssna och samtala anges bland annat att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer. Berättelser, poesi och sakprosa för barn samt rim, ramsor, sånger, kapitelböcker, bilderböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter finns som förslag på olika former av texter som kan ingå, vilket till skillnad från Lpo 94 är mer detaljerat beskrivet. Vad gäller kunskapskraven för årskurs tre uttrycks:

- att kunna läsa texter med flyt genom att använda i huvudsak fungerande lässtrategier
- visa grundläggande läsförståelse genom att återge delar av innehållet
- föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter
- samtala om elevnära frågor och ämnen genom att ställa frågor, ge kommentarer och framföra egna åsikter (internet, 2011-05-12).

I kommentarmaterialet till kursplanen för Lpo 94 utvecklas synen på svenska som ett kommunikativt ämne där litteratur och vikten av samtal om texter betonas för att nå läsförståelse. Det understryks också att det finns olika uttrycksmedel som bild, musik och drama även när det gäller språk och text. I den nya läroplanens kommentarmaterial uttrycks att det inte innebär någon stor förändring i denna syn på ämnets roll (Skolverket, 2011b).

## **Sammanfattning av vad som uttrycks i styrdokument**

I styrdokumenterna framgår tilltron till individens egen förmåga att skapa kunskap. Kunskapsskapandet anses börja redan i förskolan och den sammanhållande synen på vad kunskap är och hur det uttrycks förväntas genomsyra hela skolväsendet. Ansvaret för att detta sker läggs på dem som arbetar i verksamheterna med förhoppning om levande diskussioner. Det föreskrivs ett pedagogiskt möte mellan de skolformer som omfattas av läroplanen. Kommunikation, samtal och dialog anses vara förutsättningar i elevernas tillägnande av skriftspråket. I nuvarande och kommande läroplan uttrycks likartade formuleringar vad gäller mål och metod. En skillnad som märks är att det i kommande läroplan anges att strukturerad undervisning under lärarens ledning också ska erbjudas eleverna. I kommande kursplaner märks skillnad i form av mer detaljerade skrivningar om vilket innehåll ämnet svenska ska ha i de tidiga åldrarna. Det uttrycks tydligt att eleverna skall utveckla lässtrategier för sin läsning och att läsförståelse är målet för läsningen. I nuvarande läroplan betonas endast läsflyt och återberättande som jämförbara mål.

## **Tidigare forskning**

Avsnittet tar upp forskning om skriftspråkslärande såväl som forskning om högläsning, läsförståelse och litteratur, då den lästa litteraturen visat sig behandla ämnena i ett sammanhang. Först presenteras en amerikansk forskningsöversikt gällande goda påverkansfaktorer för tidigt skriftspråkslärande och läsförståelse. Därefter redogörs vad ett urval etablerade skriftspråksforskare från Sverige, Norge, Danmark och Kanada skriver om de teman som rubriceras. Eftersom forskning om skriftspråkslärande är i ständig omprövning och utveckling, har förhållandevis ny litteratur valts, även bland forskare med lång bakgrund av

forskning i ämnet. Ovanstående presenteras tillsammans med en avhandling rörande litteraturarbete i årskurs F-3. Med detta avses att skapa en kunskapsbas som anknyter vad aktuell forskning om skriftspråk uttrycker samtidigt som det speglas av etnografisk forskning, utförd i en skola.

## **The National Reading Panel**

The National Reading Panel (NRP, 2000) har i en forskningsrapport identifierat vilka faktorer som, enligt internationell forskning, anses nödvändiga för att nå god läsutveckling. Syftet med rapporten är att ge lärare riktlinjer för framgångsrik undervisning. Träning av fonologisk medvetenhet anses klart förbättra fonemisk kunskap, läsning och senare även stavning. Effekterna av träningen ses som varaktiga över tid och anses gälla alla barns förbättring av sina förmågor, förutom där barn har uttalade svårigheter med stavning. Att undervisa om bokstavsljud anses medföra stor inverkan på förmågan att lära sig läsa och stava ord för alla elever och även inverka positivt på läsförståelse. Läsförståelse ses som "the essence of reading" (s.13) och nödvändig för ett livslångt lärande. Ordförrådets och språkförståelsens betydelse för läsförståelse uppmärksammas, liksom nödvändigheten av interaktion mellan läsare och text. Ordförrådet anses avhängigt många infallsvinklar för att utökas, däribland gemensam högläsning och samtal. Läsförståelsen anses gynnad av läsarnas möte med texten genom förförståelse, föreställningar och andra mentala aktiviteter. Lärares undervisning i förståelsestrategier betonas. Det eftersöks mer forskning om vid vilken ålder undervisningen kan starta, t.ex. om det är möjligt redan i nybörjarundervisningen. Undervisningens grundpelare skall, enligt NRP, bestå av träning i fonologisk medvetenhet, fonemisk kunskap, läsförståelse och läsflyt.

## **Tidigt skriftspråklärande**

Taube (2007) betonar betydelsen av god språklig medvetenhet, särskilt ordförråd, semantik och pragmatik, för skriftspråklärande. För att barnen skall kunna nå en automatiserad ordavkodning, en av förutsättningarna för läsförståelse, krävs god fonologisk kunskap enligt Taube. Detta resonemang stöds av Lundberg (2010) som starkt betonar den fonologiska medvetenhetens betydelse för skriftspråkutvecklingen och strukturerad träning genom språklekar. När det gäller rim, ramsor och stavelser menar dock Lundberg (2007) att senare forskning inte kunnat påvisa någon effekt på läsinlärning utan att en större fokusering på koppling ljud-bokstav bör göras istället. Lundberg (2010) anser inte att den fonologiska medvetenheten är en förutsättning för att börja lära sig läsa, utan menar att den även kan gynnas av samtidig läsinlärning. Han framhåller att det i nybörjarundervisning krävs träning i avkodning för att eleverna skall kunna skapa mening i det lästa.

Smith (2000) gör gällande att läsningen i sig inte innebär någon ny språklig uppgift. Han menar att talspråklärande sker genom att vara delaktig, vägledas, få pröva och experimentera, göra misstag och nå framsteg i sin egen takt. När det gäller barns läslärande sker det i bästa fall på ett liknande sätt menar Smith och ger det benämningen att "bli medlem i de läskunnigas förening" (s.170). Vidare tar Smith avstånd från metoder där undervisning och lärande sker i små delar, t.ex. ljudinlärning, grammatik eller stavningsregler. Betoningen av god ordavkodning som förutsättning för att få flyt i läsningen avfärdar Smith genom att hävda att läsflyt uppstår när man fått rika möjligheter att läsa utan krav på korrekt avläsning. Elbro (2004) hävdar att Smith har fel i sitt resonemang om att läsare kan gissa sig till ord genom förståelse av sammanhanget i texten. Enligt Elbro finns ingen genväg förbi avkodning. Likt Lundberg (2010) anser han den vara avgörande för läsutvecklingen och en nödvändig förutsättning för läsförståelse. Elbro argumenterar starkt för träning av fonologisk

medvetenhet som förutsättning för god läsutveckling. Liberg (2006) betonar meningsskapande sammanhang och lärande tillsammans som stöd för en god skriftspråklig utveckling liksom samtal om språket. Hon ser vägen genom skrivandet som en god hjälp i förståelsen av språkets uppbyggnad och betonar att lek och provande av skriftspråket är medel för utveckling. Liberg ger uttryck för en syn liknande Smith vad gäller likheter mellan talspråkslärande och skriftspråkslärande. Liberg invänder inte emot träning av fonologisk medvetenhet men menar att den skall äga rum i meningsfulla sammanhang. Såväl Taube (2007) som Lundberg (2010), Elbro (2004) och Liberg (2006) hänvisar till Bornholmsprojektet (Lundberg, 2007) i vilket de menar att det framgår att lekar med språkljud inverkar positivt på läsutvecklingen och förebygger svårigheter.

Litteraturarbetets möjligheter, en avhandling av Jönsson (2007), beskriver barns möte med litteratur under deras fyra första skolår från klass F-3. I nämnda avhandling skriver Jönsson att hennes övertygelse är, att barn blir skriftspråkliga genom att delta i ”en social praktik där man skriver och läser” (s.18). Klassen läser och skriver mycket tillsammans men undervisas inte om bokstäver, ljud eller tränas i tekniska färdigheter, skriver Jönsson vidare.

## **Högläsning**

Taube (2007) menar att högläsningens betydelse för läsutveckling består i dess inverkan på ordförrådet. Smith (2000) menar att genom att läsa berättelser för barn, under förutsättning att de är intressanta för barnet själv, kan ett läsintresse skapas och en upplevelse av skriftspråkets egenart ges. Elbro (2004) menar att högläsningens positiva effekt främst består av gemensamma upplevelser. Han ställer sig tveksam till dem som påstår att högläsning har betydelse för ordförråd och talspråksfärdigheter och menar att flera undersökningar visar att det inte finns något starkt samband. Lundberg (2007, 2010) är dock övertygad att högläsning bidrar till utveckling av ordförråd och förståelse för skriftspråkets stil och menar att ett aktivt samspel med barnets egna erfarenheter under läsningen stimulerar språk och begreppsutveckling. Högläsning ger en beredskap för egen läsning, skapar intresse för läsning och litteratur men ger också tillfällen att öva koncentration, stillasittande och uppmärksamhet, menar han. Lundberg framhåller att det i skolan kan skapas ett läsintresse, vilket han anser grundas i lärarnas förmåga att ingjuta självförtroende och skapa förutsättningar för eleverna att nå framgång. Han betonar lust och glädje i läsandet och menar att läsning ger rika möjligheter till upplevelser. Även Taube (2007) understryker behovet av att eleverna får en positiv självbild kopplad till läsningen. Taube menar liksom Lundberg att läraren har en oerhört viktig roll i att hjälpa eleverna skapa tilltro till sin egen förmåga.

Scarborough och Dobrich (1994), vars forskning Elbro grundar sin ståndpunkt på, genomförde en översikt över vad forskning från 1960-1993 gällande föräldra-förskolebarns gemensamma läsning gav för effekt på senare läsförmåga. De framhåller mjuka fördelar som närhet och kontakt men säger sig vara förvånade över det negativa resultat vad gäller effekten på läsförmåga forskningen visade, eftersom nyttan av högläsning av tradition haft ett stort inflytande som en positivt påverkande faktor. De anser att en alltför okritisk hållning till högläsningens effekt på läsförmåga har präglat både teori och praktik och ser gärna en tydligare distinktion på vad i högläsningen det är, som sägs ge effekt. En annan undersökning, en kvantitativ meta-analys utförd av Bus, van IJendoorn och Pellegrini (1995), också rörande frågan om föräldra-förskolebarns gemensamma läsning, visar på motsatt resultat. Forskarna ville få svar på om tesen att ”gemensam läsning är särskilt viktig för framgångsrik

läsutveckling<sup>4</sup> (s.2) stämde. Författarna menar att deras forskning är mer omfattande än tidigare nämnda, med 29 studerade exempel jämfört med 9. Bus et al. fann en övertygande sanningshalt i den gemensamma läsningens betydelse för framgång i ordförråd, tidigt skriftspråkslärande och läsförmåga, vilket de vill jämställa med betydelsen av fonemisk förmåga för läsutveckling.

Jönsson (2007) ger högläsning även beteckningen *Läsning tillsammans* för att understryka den gemensamma aktivitet som sker i samband med läsningen. Hon beskriver det så här: ”Läsning tillsammans kan beskrivas som en gemensam resa där klassens deltagare delar själva resandet, men också de ledtrådar som texten ger” (s.10). Denna aktivitet sker regelbundet, ca en halvtimme varje dag, i studiens klassrum. De fördelar Jönsson ser med läsning tillsammans är att texter uttrycker andras erfarenheter, ger möjlighet att ta del av en mer komplex text än eleven kan läsa själv, låter alla vara med oavsett läsförmåga och skapar gemenskap i gruppen. Jönsson har genom att intervjua eleverna, fått reda på hur högläsningen inneburit påverkan på olika sätt för dem. För några sägs det ha inneburit att ta del av berättelserna och samtala om dem med andra. Andra sägs ha upptäckt de egna tankar läsningen gett upphov till och för ytterligare andra uttrycks inspiration ha getts till egen läsning av samma böcker. För en, från början väldigt avståndstagande elev, blev detta vägen till den egna läsningen.

## Läsförståelse, samtal och textstrategier

Enligt Taube (2007) finns det inte lika mycket forskning om läsförståelse som ordavkodning. Taube säger sig se att kraven på läsförståelse ökar i stigande åldrar då eleverna går från att läsa kortare och språkligt enklare texter till mer avancerade. De går från att lära sig läsa till att läsa för att lära, menar Taube. Ordförråd och gott läsflyt är, enligt Taube, självklara förutsättningar för läsförståelse. Hon menar också att man kan se samspel med texten som ett mått på läsförståelse. En aktiv läsning utvecklar god läsförståelse, anser Taube. Det kan utvecklas genom tillfällen att få lyssna till och samtala om texter före skolstart. Hon menar att för att hjälpa barnen att gå vidare i sin läsförståelse, är det utvecklande att pedagogen utgår ifrån och använder sig av det språk barnen har med sig till lärandesituationen. Liberg (2006) instämmer i detta och utvidgar med att barn måste bemötas med hänsyn till de språkliga landskap och sociokulturella förhållanden de växt upp i. Samtal och gemensam läsning är enligt Liberg ett sätt att skapa förutsättningar för ett läsintresse och erfarenhet av läsning, vilket påverkar läsutveckling på ett positivt sätt. Genom att med hjälp av erfarna vuxna uppleva texters olika dimensioner ser Liberg de erfarna läsarna utveckla samma strategier, vilket hon menar ger dem en djupare förståelse av text än den som finns på ytan.

Aukrust (2008) instämmer med Liberg (2006) och menar att barns talspråk är en resurs för läsförståelse under hela skoltiden. Om barn får utveckla fonologisk medvetenhet och talspråkliga färdigheter blir de förberedda för att använda dessa kunskaper i sitt möte med texter och utvecklar läsförståelse. Framförallt betonar Aukrust ordförråd och samtalsfärdigheter som viktiga för läsförståelse. I samtalsfärdigheter ingår att kunna delta i kognitivt utvecklande samtal, vilket inte bara utökar ordförrådet utan också öppnar för kunskaper om texters teman och rörlighet vilket ger en möjlighet att använda sig av detta längre fram i eget läsande. Boksamtal ser Aukrust som ett redskap med början redan i förskolan, men alla typer av samtal är, enligt Aukrust, utvecklande. Bråten (2008) menar

---

<sup>4</sup> "the single most important activity for developing the the knowledge required for eventual success in reading" (min övers.).

liksom Aukrust, Liberg och Taube (2007), att ett interagerande med texter är nödvändigt för att skapa djup förståelse. Bråten påpekar att kontexten, som t.ex. lärmiljön har betydelse för hur samspelet tar sig ut. Samspelet med texten är också avhängigt läsarens egen förförståelse, vilket ger möjligheter att dra slutsatser och tolka information. Goda läsare är aktiva läsare anser Bråten, och menar att de då använder läsförståelsestrategier vilket underlättar för att tillägna sig, ordna och fördjupa information för att övervaka och styra textförståelsen. Med hjälp av sådana strategier och egen förförståelse kan en mindre god förmåga att avkoda ord kompenseras, skriver han vidare.

Elbro (2004) betonar språkförståelsens betydelse för läsförståelse men säger sig se forskning om språkförståelse vara mängdmässigt mindre än om avkodning. Eftersom språkförståelsen hos barn är ganska välutvecklad vid skolstarten enligt Elbro, så bereder det inte samma svårighet som avkodningslärande. Däremot bör undervisning i språkförståelse ingå när texterna blir mer komplexa. I övrigt säger han sig instämma i andra forskares åsikter om samtalets betydelse, användande av strategier och förförståelse. Enligt Elbro kan undervisning som syftar till läsförståelse börja redan vid skolstart genom samtal om innehåll i texter. Han framhåller dock främst avkodningens stora betydelse för läsförståelsen. Det gör även Lundberg (2010) som inte menar att avkodning måste läras in först och föregå möjligheten att förstå text utan kan ske samtidigt. Lundberg beskriver läsning i termer som möten med text med användande av förförståelse och kunskaper för att nå förståelse. Han förespråkar fördelen med att lära sig strategier för att läsförståelse ska kunna ske. Smith (2000) argumenterar för ett undvikande av utlärande av speciella strategier. Han menar att som vägledande vuxen är det bättre att läsa den text som barnen vill veta något om, för dem. Detta ger enligt Smith barnet möjlighet att själv skaffa sig den erfarenhet som krävs av dem för att förstå olika typer av ord och i förlängningen också texter. Han menar att när barnen är kompetenta nog tar de själva över ansvaret för sin läsning.

Langer (2005) beskriver läsarens möte med texten som en föreställningsvärld, individuellt formad av den läsandes erfarenheter, kunskaper, frågor om och möten med de nya situationer en text ger upphov till. Föreställningsvärlden är öppen för förändring under läsningens gång eftersom nya erfarenheter, kunskaper, frågor och möten skapas. Den är heller inte avslutad för att läsningen är avslutad. Langer identifierar fyra faser i en läsares interaktion med en text (s.23f.) vilka beskrivs på följande sätt:

- Att vara utanför och kliva in
- Att vara i och röra sig genom
- Att stiga ut och tänka över
- Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen

Jönsson (2007) tar utgångspunkt för den gemensamma läsningen i Langers teori om föreställningsvärldar. Hon vill dock hellre beskriva den tredje fasen som att ta ett steg tillbaka än att stiga ut, då hon menar att man i så fall fortfarande befinner sig i föreställningsvärlden om än på lite avstånd. Jönsson beskriver hur eleverna på olika sätt uttrycker delaktighet i föreställningsvärldarna. Förutom genom kommentarer och frågor sker det också genom ljud, fniss och rop eller spontan dramatisering, med andra ord både verbalt och kroppsligt. Ett sådant agerande kan upplevas provocerande, skriver Jönsson, men menar att det måste ses som ett engagemang med lika stort värde som det verbala engagemanget.

Palincsar och Brown (1989) lyfter fram fyra strategier i möten med texter för att ge förutsättningar att interagera och bygga förståelse. Grunden till detta läggs genom textsamtal, men blir sedan en framgångsrik metod för läsare att förstå text menar de, eftersom det ger möjlighet att både öka och kontrollera sin förståelse. Strategierna är:

- Förutsäga
- Ställa frågor
- Summera
- Klargöra

Jönsson (2007) menar att i arbetet med litteraturen i klassen använder både lärare och elever dessa strategier i sina frågor om och till texten. Frågandet blir enligt Jönsson ett sätt att bygga föreställningsvärldar kring det lästa. Grunden i frågandet ser hon som dialogen, både mellan eleverna och mellan läraren och eleverna. Den gemensamma läsningen inleds vid de flesta tillfällen med en kort resumé, under läsningen sker korta avbrott initierade av eleverna med frågor om ord och små kommentarer och läsningen avslutas med ett kort samtal. Jönsson beskriver detta som att lärare och elever ställer frågor, svarar på frågor och ger spontan information under läsningen. Hon menar att hon under detta skede tolkar och tar ställning till inriktningen på fortsatt arbete med texten. Att genom bildskapande göra böckernas figurer närvarande är en väg som använts, liksom dramatisering, rörelse och lek. Eleverna får regelbundet rita och skriva sina inre tankar om den text de hört. Detta blir utgångspunkt för ännu ett gemensamt samtal om texten, taget från elevernas reflektioner och erfarenheter. En fördel hon säger sig se med detta är att utrymme för reflektion ges och att det kan gynna elever som suttit tysta genom att de får tid att formulera sina tankar. Det medför också, skriver Jönsson, att samtalet får en distans från den omedelbarhet som utmärker samtal i direkt anslutning till läsningen. Det är också möjligt, enligt Jönsson, att då kunna utnyttja fler texter som lästs tematiskt, dra slutsatser och se en dialog mellan dem. Där anger Jönsson ytterligare en källa till inspiration, Chambers (1993), som genom sin metod för boksamtal vill få eleverna att uttrycka positiva och negativa åsikter om böckerna, ställa frågor om sådant de inte förstått, upptäcka mönster i texterna och göra kopplingar till egna erfarenheter.

## **Klassrumsmiljöns och litteraturens roll**

Arfwedsson (2006) visar i en forskningsöversikt om litteraturundervisning i Sverige, att en övervägande del forskning behandlar äldre elevers möten med litteratur och att den som rör yngre barn, både nationellt och internationellt, i första hand behandlat olika metoder för skriftspråksinläring. Något som Arfwedsson finner åldersövergripande är att forskare är eniga om att lärares inställning till litteraturen både påverkar och formar undervisningen och det eleverna lär sig om litteratur. Hon menar att mängder av böcker och litterära media ska omge barn, likaså uppmuntran till interaktion med såväl lärare som andra elever. Liberg (2006) framför betydelsen av att ge eleverna upplevelser av rika språkrum för utveckling av skriftspråket. Det kan innebära textbad med vilket hon menar rikligt med skönlitteratur för gemensam eller egen läsning och framförallt det levande samtalet om språket, metaspråket. Smith (2000) instämmer i teorin om det rika språkrummet såtillvida att det tillhandahålls mängder av stimulerande, meningsfullt och verklighetsnära material för barnen att leka fram skriftspråket med. Detta ställer sig Elbro (2004) tveksam till, då det inte har visats resultat som pekar på att sådana lekar ger effekt på senare läsförmåga. Däremot medger han att den nyfikenhet på skriftspråket som därmed skapas inte kan vara negativ. Vidare menar Elbro att trots att det finns barn som tidigt intresserar sig för litteratur så vet man inte än vad det ger för



effekter på läsutvecklingen. Därför kan inte alla barn anses gynnade av ett utbud av böcker för att skapa förutsättningar för en god läsutveckling.

I Jönssons (2007) klassrum finns skönlitterära barnböcker, bilderböcker och s.k. storböcker med tillhörande småböcker, som används både för elevernas individuella läsning och för spontan högläsning utifrån elevinitiativ. Till den gemensamma läsningen väljer pedagogen bok med utgångspunkt från elevernas behov och erfarenheter och de teman eller frågeställningar som är aktuella. Skolbibliotek, bokbuss och litteratur hemifrån används också. Bilderböcker görs synliga genom att placeras med framsidan utåt på en tavellist, placerad i lagom höjd för barnen. De används också i syftet att tas hem, läsas gemensamt hemma och sedan återberättas av barnen för klassen. Jönsson menar att detta skapar förutsättningar för alla att göra sin röst hörd och att det för tysta elever kan vara till stor hjälp att ha något konkret att berätta om. Jönsson menar vidare att bilderböcker ibland anses underlägsna böcker utan bilder och att det visar att ord värderas högre än bilder i skolan. Hon säger sig se att eleverna i hennes forskning använder bilderna för meningsskapande i lika hög grad som att texten används. Lundberg (2010) menar att bilder som samspelar med texten kan fungera som ett mellansteg från naturligt samtalspråk till distanserad text men uttrycker en farhåga att barn använder bilderna som gissningshjälp för förståelse utan att anstränga sig att avkoda texten.

Langer (2005) anger att målet för arbetet med att skapa ett förstållningsbyggande klassrum är att få elever att delta i samtal som ger dem utrymme att kunna bli medvetna om att använda och koppla egna och andras erfarenheter, tankar och texter i föreställningar. Detta beskriver hon med en syn på eleverna som "litterära tänkare" (s.13) och menar att de i klassrummet "är deltagare i en gemenskap för litterärt tänkande" (s.16). Denna gemenskap kan finnas i alla årskurser menar Langer. Jönsson (2007) ser som mål för sitt arbete, i likhet med Langer, att skapa kunskap om hur läsare möter texter på olika sätt och ge beredskap för elevernas egen aktiva läsning. Hon menar att för att kunna skapa ett föreställningsbyggande klassrum måste eleverna tro på det som händer där och känna sig trygga. De kommer, säger Jönsson, med olika kulturell och social bakgrund vilket medför skilda erfarenheter av språk och text. Läraren måste kunna se möjligheter både i texterna, hos eleverna och de olika situationerna. Om detta fungerar skapas mening i den sociala processen runt läsning och litteratur och olikheterna blir en tillgång.

## **Sammanfattning av tidigare forskning**

En stor tyngdpunkt för skriftspråkslärande i yngre åldrar läggs på språklig medvetenhet. Framför allt den fonologiska och fonemiska medvetenhetens betydelse förs fram som avgörande faktorer för en god läsutveckling. Detta uttrycks av både internationell forskning och flertalet skriftspråksforskare (Elbro, 2004; Lundberg, 2007, 2010; NRP 2000; Taube, 2007). En forskare (Liberg, 2006) vill framhålla betydelsen av att när sådana aktiviteter äger rum måste det ske i för barnen meningsfulla sammanhang. Två forskare (Jönsson, 2007; Smith, 2000) framför avvikande åsikt och menar att skriftspråklighet utvecklas bättre genom deltagande i skriftspråkliga gemenskaper framför formella träningsituationer. Högläsningens betydelse betonas något olika men dess positiva inverkan på ordförråd och språkförståelse anses överrensstämma av flera forskare (Bus et al., 1995; Jönsson, 2007; Lundberg, 2007, 2010; Smith, 2000; Taube, 2007) liksom fördelar av att erbjuda upplevelser av litteratur, närhet och gemenskap (Elbro, 2004; Scarborough & Dobrich, 1994). Två forskningsrapporter (Bus et al., 1995; Scarborough & Dobrich, 1994) visar motsatt resultat. Den första hävdar högläsningens goda inverkan på senare läsförmåga och den andra uttrycker tveksamhet till någon inverkan överhuvudtaget, förutom närhet och gemenskap.

Att läsförståelse gynnas av samtal om text där strategier används för att fördjupa förståelsen uttrycker i stort sett alla forskare (Aukrust, 2008; Bråten, 2008; Elbro, 2004; Jönsson, 2007; Liberg, 2006; Lundberg, 2010; Palincsar & Brown, 1989; Taube, 2007) samstämmighet om. Samtalet anses skapa förutsättningar för ökad språklig utveckling, förståelse för skriftspråkets särskilda stil, texters olika utformning och påverkan på individen och förförståelsens betydelse för mötet med texten. Ett antal olika strategier för utvecklande av möten med text presenteras. De går ut på att bli medveten om sitt förhållande till texten och hur den kan påverka ens tankar. En forskare (Smith, 2000) avråder från användande av textstrategier som metod och förespråkar ett erfarenhetsbaserat lärande genom enbart rika textupplevelser. Flertalet forskare (Arfwedsson, 2006; Aukrust, 2008; Bråten, 2008; Jönsson, 2007; Liberg, 2006; Lundberg, 2010; Smith, 2000; Taube, 2007) förespråkar en miljö som är rik på litteratur och inbjuder till lustfyllda upplevelser kopplade till litteraturen. I detta ingår synen på eleverna som aktiva medskapare och det framhålls viktigt att ge dem självförtroende och motivation för sina möten i texterna. En forskare (Elbro, 2004) är tveksam om det finns rent vetenskapliga belegg för att en miljö som är rik på litteratur kan skapa goda läsare. Av denna forskare samt en till (Lundberg, 2010), framförs åsikt om betydelsen av god avkodningsförmåga som faktor för att på egen hand kunna ta till sig litteraturen.

## **Teorianknytning**

I teoriavsnittet beskrivs först det sociokulturella perspektiv som utgör studiens teoretiska ram. Vidare resoneras kort om utgångspunkter i specialpedagogisk forskning. Därefter beskrivs ett specialpedagogiskt perspektiv som tar sin utgångspunkt i sociokulturellt synsätt på utveckling och lärande – det kommunikationsinriktade relationella perspektivet.

## **Det sociokulturella perspektivet**

Ett sociokulturellt perspektiv som forskningsansats grundas i Vygotskijs teorier om tänkande och språk. Sambandet mellan tänkande och språk etableras enligt Vygotskij (1999) under barnets utveckling och är beroende av social kommunikation för att kunna utvecklas. Ordet är medvetandets förlängda arm utåt och ordbetydelsen en förening av språk och tänkande. Vygotskij uttrycker att ”Medvetandet avspeglar sig i ordet, så som solen i en liten vattendroppe.” (s. 474). Vygotskij resonerar om begreppen utveckling och inläring, vilka enligt honom inte följer några strikta faser. Enligt Vygotskijs synsätt sker utveckling genom inläring som grundas i samarbete och hjälps av imitation. På så vis kan barn höja sig till en högre intellektuell nivå vilket är, enligt Vygotskij, innehållet i det begrepp han benämner den närmaste utvecklingszonen. Vygotskij menar vidare att den närmaste utvecklingszonen skiljer sig från individ till individ och är ett utvecklande moment i relationen mellan inläring och utveckling. Vygotskij beskriver den som en möjlighet, vilken genom handledning och samarbete med läraren skapar utveckling. ”... det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt (s.333)”. Han beskriver vikten av att inte invänta mognad som en förutsättning för inläring även om en viss mognad måste finnas som förutsättning: ”Vi måste alltid bestämma den lägsta tröskeln för inläring. /... / Vi måste också ha förmåga att fastställa den högsta tröskeln för inläringen” (s.334).

Säljö (2000) skriver att lärandet har en betydande position i vår kultur. Säljö använder beteckningen lärande istället för inläring. Prefixet in- kan enligt Säljö tolkas som ett överförande från en givare till en mottagare. Utgångspunkter i ett sociokulturellt perspektiv på lärande är, enligt Säljö, hur grupper och individer utnyttjar fysiska och kognitiva resurser och att samspel äger rum där emellan. Människan som en kulturell varelse har en förmåga till

lärande som inte stannar vid intellektuella resurser utan också är avhängigt omgivningens krav och resurser, menar han vidare. Inom ett sociokulturellt perspektiv är de kommunikativa processerna centrala, menar Säljö. Genom kommunikation blir individer delaktiga i kunskaper och färdigheter. Lärande skapar utveckling och inte tvärtom anser Säljö (2005) och skriver: ”Samtalet har varit, är och kommer alltid att vara den viktigaste arenan för lärande” (s.33).

Ytterligare påverkan på lärandet sker genom verktyg och hjälpmedel vilka i ett sociokulturellt perspektiv, enligt Säljö (2000), har speciell betydelse. Dessa verktyg kan vara såväl språkliga – intellektuella – som fysiska. Med dessa redskap, vilka medierar verkligheten – där mediera kan översättas med förmedla – hanteras omvärlden och fås att framstå som meningsfull i de sociala praktiker vi deltar i. Språket ses av Säljö som den mest unika beståndsdel i mänsklig kunskapsbildning. Det har funktioner som gör att samtal kan föras bortom här och nu och skapar mening mellan människor. Ett grundantagande i ett sociokulturellt perspektiv är enligt Säljö att människans bruk av språket är kontextuellt bestämt. ”Vad vi säger och gör är grundat i dynamiken i samtalet, vilket förlopp samtalet tar och hur de båda parterna samarbetar” (s.116). Säljö menar att de institutionella arrangemang som skolan erbjuder kan sätta gränser eller skapa mönster för talande och lärande. Exempelvis belyser han den konkurrens om talutrymme som kan uppstå i ett klassrum.

## **Specialpedagogisk forskning – några utgångspunkter**

Ahlberg (2001) beskriver specialpedagogisk forsknings uppgift bland annat som beskrivande av barns olikheter och de pedagogiska konsekvenser som följer på dessa fakta. Hon menar att begrepp som normalitet, avvikelser och differentiering är centrala i skola och undervisning men att definitionerna växlar inom forskningen. ”Synen av vad som är normalt och vad som är avvikande förändras från tid till annan och är beroende av kultur, tradition och samhällspolitik” (s.13). Dagens specialpedagogiska forskning beskrivs av Ahlberg som tvärvetenskaplig med koppling till både pedagogik, medicin, psykologi och sociologi. Detta förklarar, enligt Ahlberg, den skilda syn som kan märkas rörande barn i behov av särskilt stöd. Hon skriver vidare att olika antaganden om normalitet och avvikelser kan hänföras till de olika perspektiv inom specialpedagogik som vanligtvis används, även om det innebär en slags förenkling. De perspektiv hon framställer som ytterligheter i diskussionen är å ena sidan ett kategoriskt perspektiv – som kan ses som ett individriktat perspektiv, och ett inkluderande perspektiv – vilket kan ses som ett deltagarperspektiv. I ett kategoriskt perspektiv ses individen som bärare av problem och skall anpassas till skolan, medan det i ett inkluderande perspektiv är skolan som skall förändras och anpassas till individen, menar Ahlberg. I detta resonemang finns ingen förankring i verkligheten, anser hon. Enligt henne fokuseras deltagarperspektivet främst i teoribildningen och individperspektivet främst i praktiken. Hon hänvisar till Lpo 94 (1998) där skolans uppgift anges som utformande av en likvärdig undervisning utgående från elevernas bakgrund, erfarenheter, språk och kunskaper. Detta jämför Ahlberg med traditioner av begåvningsstest som, trots läroplanens intentioner, lever kvar och påverkar synen på elever i behov av stöd och hur detta stöd utformas.

I Ahlbergs beskrivning av det specialpedagogiska forskningsfältet kan Thomas och Loxley (2001) anses ansluta sig. De är oerhört kritiska till det kategoriska perspektivet, vilket de menar fortfarande dominerar inom specialpedagogiken. De anser att specialpedagogikens utövare vill framhäva specialpedagogik som en speciell, privilegierad typ av kunskap men framför att självkännedom och sunt förnuft istället är mer effektiva verktyg för att förstå andra människor. Den expertkunskap som de menar att specialpedagogik ger sken av att vara, anser de har bidragit till att lärare inte tror sig om att vara kapabla att hjälpa barn i behov av särskilt

stöd. Bilkörning lär man sig genom att köra bil och det är på samma sätt med t.ex. läsning, skriver de. Med denna jämförelse säger de sig ta avstånd från den tyngdpunkt de anser läggs på fonologisk medvetenhet som en avgörande faktor för att lära sig läsa. Enligt Thomas och Loxley betyder ordet medvetenhet något som man behöver ha kunskap om innan, för att kunna utföra. De säger sig vilja se inkluderingsperspektivet som en övergripande, likvärdig och kollektiv tillhörighet och att det lyssnas till dem som deltagit i specialpedagogisk verksamhet.

### **Det kommunikationsinriktade relationella perspektivet**

I stället för att som tidigare beskrivet förstå svårigheter som antingen beroende på den enskilde individen eller organisationen, vill Ahlberg (2001) använda ett synsätt som enligt henne beaktar komplexiteten i skolans verksamhet. Hon vill se ett samspel mellan skolans organisation och verksamhet och den enskilda individ som är i fokus. Kommunikation och meningsskapande skall stå i fokus och studeras på olika nivåer i skolans verksamhet. Ahlberg anser att elevernas möjlighet att känna delaktighet och gemenskap är relaterat till de pedagogiska och didaktiska insatser som görs för att stödja deras lärande. När någon inte lyckas lära sig är det svårt att vara delaktig, menar Ahlberg. Lärande och delaktighet är två aspekter som måste beaktas samtidigt. De utgör enligt Ahlberg grundbulten i skolans verksamhet och skapar förutsättningar för att eleverna skall slippa känna misslyckanden. I relation till Thomas och Loxleys (2001) kritik av specialpedagogisk verksamhet kan kanske Ahlbergs perspektiv ses som en gyllene medelväg där många röster görs hörda.

## Metod

I metodkapitlet presenteras och motiveras den forskningsansats som valts för studien. Vidare beskrivs grunden för urval och den aktuella undersökningsgruppen. Därefter redogörs för genomförandet av undersökningen och hur de redskap som valts för insamlandet av empirin använts. Analysverktyg och förfarande beskrivs, diskussion förs om studiens tillförlitlighet och slutligen diskuteras de etiska hänsyn som tagits.

## Metodval

Studien utgår från en kvalitativ forskningsansats. Enligt Kullberg (2004) har forskaren möjlighet att följa två vägar för sitt vetenskapliga arbete. Dessa två vägar benämner hon upptäcktsens väg, vilken motsvaras av den kvalitativa ansatsen och bevisets väg, som hänför sig till den kvantitativa. Med det menar Kullberg att en kvalitativ ansats fokuserar på skapande av teorier och en kvantitativ på prövning av dem. Stukát (2005) beskriver kvantitativ forskning som insamlade av ett stort antal fakta, vilka antas ge generella resultat medan uppgiften för kvalitativ forskning förklaras som tolkning och förståelse av mer särpräglade fenomen. Även Fangen (2005) ser data som produceras i en kvalitativ studie som en annan typ än i den kvantitativa. I den förra fokuseras innehåll och betydelse av det undersökta, och i den senare står tingens utbredning och omfattning i fokus. Kullberg anser liksom Stukát att de två vägarna, från att tidigare ansetts som motpoler, nu även ses användas i kompletterande form. I ett sociokulturellt perspektiv, vilket utgör teoretisk ram för denna studie, står språket och samtalet i centrum. En aspekt är också att lärande sker i samspel med omgivningen (Säljö, 2005). Därmed anses en kvalitativ ansats passa studien bättre än en kvantitativ. Den senare kan visserligen erbjuda en stor bredd av pedagogers utsagor om arbetet med högläsning, men ger inte det utrymme för samtalet om ämnet som eftersträvas eller möjligheter att ställa följdfrågor i anslutning för att utvidga och förtydliga resonemanget.

I arbetet kombineras två datainsamlingsmetoder, deltagande observation och intervju. Enligt Fangen (2005) kan man dra nytta av att kombinera dessa metoder genom att observationerna ger en unik tillgång i att se hur miljön fungerar i praktiken medan intervjuerna ger information om människors unika upplevelse av miljön. Observationer kan enligt Fangen användas som ett jämförelsematerial där frågor kan ställas om sådant man observerat. Fangen menar att observationer kan befinna sig på en skala från endast deltagande till endast observerande. Vid enbart deltagande blir forskarrollen obefintlig och vid enbart observerande uppstår svårigheter att förstå den kommunikation som sker, skriver hon vidare. I deltagande observation involverar sig observatören i samspel med andra samtidigt som ett iakttagande av deras företaganden pågår. Fangen uttrycker deltagande observation som ”en metod där du deltar - inte bara som forskare, utan också som människa” (s.31). Det innebär ett engagemang i möten och samtal genom samspel, vilket Fangen menar ökar trovärdigheten i de data som insamlas. Hon beskriver idealet som att smyga naturligt in i det sociala sammanhanget och delta på så sätt att forskarrollen behålls.

Att använda intervju i kombination med observation är vanligt förekommande inom etnografi och inledningsvis fanns en målsättning att göra en minietnografisk studie. Ett grundantagande vad gäller etnografi är att forskaren samlar data genom att delta i människors liv under en längre tid (Hammersley & Atkinson, 2007). Forskningen äger rum i naturliga vardagssituationer – inga för studien konstruerade, skriver författarna vidare. Processen är aktiv hela tiden undersökningen pågår genom att frågor kan omformas – man har en ”open-ended approach”.

The task is to investigate some aspect of the lives of the people who are being studied, and this includes finding out how these people view the situations they face, how they regard one another, and also how they see themselves (s.3).

Föreliggande studie kan inte anses vara av etnografisk art, men kan ändå anses inspirerad av ett etnografiskt synsätt och användandet av några av dess verktyg, såsom informella samtal och anteckningar i form av fältnotiser.

Kullberg (2004) beskriver vardaglig kommunikation som en blandning av informella och intervjuliknande samtal. Kvale och Brinkmann (2009) menar att en forskningsintervju är ett slags professionellt samtal som har struktur och syfte, men bygger på vardagslivets samtal som ett åsiktsutbyte mellan personer som delar ett ömsesidigt intresse. I samspelet produceras kunskap vars kvalitet i hög grad är beroende av intervjuarens förmåga att ställa frågor och följa upp svaren. För detta krävs kunskap om ämnet för intervjun, menar de. Den intervjuform som använts i studien benämns halvstrukturerad då den utgår från en frågeguide med samtalsteman, men där frågornas form och ordningsföljden mellan dem kan variera beroende på den aktuella situationen. Enligt Kvale och Brinkmann bör man vara medveten om att en forskningsintervju har en viss maktassymmetri. Den som intervjuar har ett företräde genom sin styrning av intervjusituationen med frågorna som ställs, avgörandet av följdfrågor och avslutandet av samtalet. Å andra sidan förekommer också en motkontroll genom att informanten kan välja vilken information den vill delge. Där möjligheten att intervjuar arbetslaget istället för pedagogerna enskilt funnits, har detta utnyttjats för att få ett samtal med åsiktsutbyte i större mångfald. Det kan bli så att arbetslaget stannar vid en konsensusuppfattning istället för att uttrycka individuella åsikter, vilket intervjuaren får beakta i sammanhanget.

## Urval

Undersökningsgruppen bestod av fyra förskoleklasser belägna i två kommuner. Med två planerade observationstillfällen och ett intervjutillfälle per klass ansågs det skapa en rimlig mängd empiri att hantera för studiens syfte och omfattning. En geografisk spridning ansågs värdefull för att få uppfattningar kommande från olika ledningskulturer. En aspekt på urvalet var att vare sig personal eller barn skulle vara personligt bekanta för forskaren. Det befarades medföra en svårighet att distansera sig, vilket ansågs viktigt för att behålla rollen som forskare. I övrigt var kriteriet att det skulle finnas en form av aktivitet där litteratur lästes högt i barngrupperna. Det sågs som en fördel att förutsättningslöst undersöka syftet i fyra helt allmänt förekommande verksamheter. Enligt Fangen (2005) är poängen att hitta bra exempel i studier med deltagande observation, antingen extremfall för att spetsa till en problemformulering eller mer typiska fall som kan återfinnas på andra ställen, framför ett rent statistiskt urval. Fangen menar att det innebär ett göra ett strategiskt val för sitt urval. Då de enheter som väljs har med varandra att göra kan urvalet kallas samspelande urval enligt Fangen. Det kan anses stämma på urvalet för denna studie.

I en etnografisk studie kallas den kontaktperson som används grindvakt eller gatekeeper och anses som den nyckel forskaren behöver för att öppna tillträde till fältet (Hammersley & Atkinson, 2007). I inledningen av föreliggande arbete kontaktades fyra rektorer via mail (bil.1), där studien beskrevs i allmänna ordalag. Två av rektorerna hänvisade sedan till tre förskoleklasser som gett dem positivt besked och därmed kunde kontaktas. De två andra rektorerna hänvisade forskaren att själv ta kontakt med ytterligare tre undersökningsgrupper. Av dessa gavs positivt svar från en. De övriga uppgav för stor belastning i arbetssituationen. Det visade sig alltså vara lättare att få tillträde där rektor agerade grindvakt. Senare avbröts en av förskoleklassernas medverkan i ömsesidig förståelse. Ett observationstillfälle hade då

hunnits med. De hade under tiden mellan kontakt och utförande fått en förändrad arbetssituation och såg inga möjligheter att skapa tid för ytterligare observation och intervju inom rimlig tid. Därmed fick ännu en förskoleklass sökas. Då det var kort varsel kontaktades en pedagog där en ytlig kännedom föreligger. Det bedömdes vara en grindvakt som snabbt skulle ge tillträde vilket visade sig stämma. Detta medförde dock en ojämn fördelning av förskoleklassernas kommundillhörighet, vilket kan ses som en nackdel. En schematisk presentation av urvalsgruppen görs i anslutning till resultatkapitlet.

Fangen (2005) menar att det inte är säkert att tillträde till fältet automatiskt underlättas av medgivande från personer i ledande ställning. Det kan inledningsvis ge förtroende att tillträda, men förhandling om tillträde måste sedan hela tiden pågå i en kontinuerlig process. Ibland kan det, skriver Fangen, få en form av byteshandel. Forskaren måste ge något för att få något tillbaka. Förtroende skapas framförallt genom forskarens ärlighet, uppriktighet och anpassningsförmåga till fältet, skriver hon vidare. Hon menar att kortvariga fältarbeten kan medföra ett flyktigt förtroende, men att det kan vara tillräckligt för önskat syfte.

## Genomförande

Efter att ha sammanställt en intervjuguide genomfördes en pilotstudie i en förskoleklass där pedagogerna, men inte eleverna, är väl kända för forskaren. Genom detta behövdes inte tid läggas på att skapa personlig kontakt och det fanns också en förväntan, från intervjuaren, att få ärliga kommentarer om planerat tillvägagångssätt. Pilotstudien inleddes med deltagande observation under en halv dag för att ingå så naturligt som möjligt i sammanhanget och därefter deltagande observation under en högläsningssituation som leddes av en av pedagogerna. En tanke fanns att anteckna stödord på ett litet papper i skymundan, men övergavs då det verkade störa den känsla av närhet som fanns vid högläsningstillfället. En utmaning bestod i att fokusera under observationerna och registrera sådant som skulle följas upp vid spontana samtal och senare intervju. Direkt efter högläsningstunden utspelade sig ett spontant samtal initierat av pedagogerna. Det gjorde att en trygghet i att ha valt lämplig undersökningsmetod infann sig. Vid ett senare tillfälle genomfördes intervjun med arbetslaget som bestod av två förskollärare. Pilotintervjun medförde en korrigerande av intervjuguiden med vissa omformuleringar och att en fråga om fria önskemål angående användning av litteratur lades till för att få fler infallsvinklar på ämnet. Framförallt medförde pilotintervjun en träning i att följa upp de svar som gavs för att kunna utveckla resonemangen. På grund av missförstånd med tidpunkten för intervjun hanns inte en fråga med och därför ingår inte pilotintervjun i undersökningsmaterialet.

I samtliga förskoleklasser kontaktades ansvarig pedagog först via telefon för att bekräfta deltagande och för att berätta något mer om tillvägagångssätt och syfte för studien. En ungefärlig tidsplan bestämdes och sedan skedde förnyad kontakt när första besöket närmade sig. Före besöket lämnades ett missiv riktat till föräldrarna i förskoleklassen med information om studien (bil. 2). Det efterfrågades ingen tillåtelse av målsman för minderårigas deltagande då det, som framgick av missivet, inte var enskilda barn som stod i fokus för intervju eller observationer utan gruppen som helhet och framförallt pedagogernas utsagor. Missivet blev samtidigt ytterligare informationskanal till pedagogerna. De två observationerna per grupp ägde rum tidsmässigt, under ca en halv till en hel skoldag, vid två olika tillfällen. Intervjun följde som avslutning på den sista observationen i samtliga fall och varade i 45-60 min. Avsikten med detta var att, som Fangen (2005) uppger, kunna använda observationerna för att erhålla kännedom om respektive verksamhet i allmänhet och högläsningsaktiviteter i synnerhet, vilket sedan användes som underlag i samtal och intervjuer. Vid

observationstillfällena skrevs inga notiser under tiden för deltagandet. Det upplevdes lika svårt att anteckna som vid pilotstudien. Pauser utnyttjades för att skriva minnesanteckningar som sedan renskrevs i berättande form efteråt med tillägg av beskrivning av lokalerna och forskarens upplevelse av hur dagen förlöpt. Kullberg (2004) menar att forskaren ska skilja på vad den ser och vad den tänker om det den ser. Genom att skriva ner vad man ser och sedan läsa dessa notiser, sker en tolkning och analys av data vilket hon anger sammanflätat inom etnografi.

Intervjuerna bandades med godkännande av samtliga pedagoger. De ägde rum vid tid och plats vald av pedagogerna och genomfördes alla utom en utan avbrott. Detta avbrott, som varade en längre stund, gjorde att intervjun förlängdes i tid vilket märktes var tröttande för pedagogerna. Informationen bedömdes ändå ha varit tillräcklig. De teman som valts att samtala om för att belysa syfte och frågeställningar rörde litteraturens roll i verksamheten, praktiska frågor runt utformande av högläsningssituationer, högläsningens och samtalets betydelse och funktion, färdigheter som utvecklas genom högläsning för alla elever såväl som för elever i behov av särskilt stöd och synen på förskoleklassens roll i elevers läs- och skrivutveckling (bil. 3). Intervjuerna skrevs därefter ut. Utskrifterna gjordes inte ordagrant med pauser, ljud eller upprepningar om det inte bedömdes viktigt för analysen, utan gavs en formellt skriftspråklig karaktär vilket ansågs öka läsbarhet och ”göra det lättare att förmedla meningen i intervjupersonens berättelse till läsaren” (Kvale & Brinkmann, 2009 s.203).

## **Analys och tolkning**

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) betyder analysera att separera något i delar eller element. Det kan enligt dem medföra en risk för fragmentering av den ursprungliga historia som intervjupersonen berättat. De menar istället att en fokusering på intervjun som berättelse kan skapa enhetlighet mellan intervju, analys och rapport. Detta synsätt användes som grund för analysstadiet i studien. Under transkriberingen påbörjades analysarbetet genom lyssnande och nedskrivande av den berättelse intervjupersonerna förmedlade. Utskrifterna genomlästes därefter i sin helhet tillsammans med utskriften från de gjorda observationerna och senare även vid ytterligare tillfällen. Innan nästa steg i tolkningskedet lyssnades de bandade intervjuerna åter igenom tillsammans med läsning av utskriften. Avsikten med det var att låta intervjupersonernas röster ge liv åt tolkningen. I och med detta uppmärksammades några utsagor som behövde kompletteras i utskriften, vilket gjordes. Utskrifterna tolkades sedan vidare genom färgkodning för att hitta kategorier som anknöt till studiens forskningsfrågor, vilket kan hänföras till vad Kvale och Brinkmann benämner ”meningskoncentrering” (s.221). Enligt Kvale och Brinkmann kan ett senare steg vara att göra en ny intervju. Detta utnyttjades inte då tiden inte medgav den möjligheten, men hade kunnat innebära en fördjupning av intervjuresultatet. Kvale och Brinkmann uttrycker att ”intervjuforskning innebär en fara för ”expertifiering” av meningen” (s.235) vilket var i åtanke under analysfasen. Slutligen skrevs resultaten i form av en beskrivning av varje intervju, med förtydligande citat från intervjupersonernas utsagor. Citaten är återgivna i skriftspråklig form med betoningar markerade med kursiv stil.

## **Tillförlitlighet**

Enligt Kvale och Brinkmann (2009) föreligger något olika synsätt inom kvalitativ forskning på hur en studies tillförlitlighet lämpligen redogörs. Författarna förespråkar att hålla kvar vid de traditionella begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet för att tydliggöra detta. I föreliggande studie ansluts till denna syn på tillförlitlighetsaspekter.



## **Reliabilitet**

För reliabiliteten gäller att se till forskningsresultatens konsistens, om studien går att upprepa, om resultaten kan anses rimligt tillförlitliga. Detta kan enligt Kvale och Brinkmann (2009) hänföras till intervjuarens skicklighet. I föreliggande studie användes en halvstrukturerad intervju med samtalssteman som inte följdes i bestämd ordning eller användes på likadant sätt vid de fyra intervjuerna. Kvale och Brinkmann menar att en sådan intervjuteknik bejakar kreativitet och variationsrikedom eftersom den ger möjlighet att följa upp nya infallsvinklar, men att den är beroende av intervjuarens skicklighet och vaksamhet mot ledande frågor. Intervjutekniken främjade i föreliggande studie den samtalsliknande, otvungna stämning som infann sig vid samtliga intervjuer och där förtrolighet och intresse för ämnet föreföll ömsesidigt. Intervjutekniken visade sig vid analysen uppvisa en del brister och det gällde främst ledande frågor, alltså vad Kvale och Brinkmann angav av vikt att uppmärksamma. De användes i ganska stor utsträckning för att förtydliga och komplettera visade sig vara fallet. Intervjupersonernas svar upplevdes ändå fördjupade och de gavs tid att tänka efter, reflektera och återknyta. En uppföljande intervju hade kunnat öka studiens reliabilitet. Trots dessa felkällor anses reliabiliteten vara godtagbar då analysen gav material att arbeta med som var jämförbart och diskuterbart utifrån de frågeställningar studien utgick ifrån.

## **Validitet**

Validering innebär enligt Kvale och Brinkmann (2009) om forskaren kontrollerar, ifrågasätter och teoretiskt tolkar resultatens giltighet. Ovan beskrevs den samtalsliknande, förtroendefulla stämning som forskaren ansåg präglade intervjusituationerna och gav antydning om ärligt intresse av att delge sanningsenliga utsagor. Det är naturligtvis omöjligt att avgöra om så verkligen är fallet. Den maktassymetri Kvale och Brinkmann anger som förekommande i intervjusituationer är svår att förhålla sig till. I föreliggande studie användes intervjuer med flera deltagare för att om möjligt minska påverkan av maktassymetri. Att då få en konsensusuppfattning beskrevs av forskaren som möjlig faktor. Så visade sig också vara fallet. Däremot anses inte att det berodde på rädsla för att ge uttryck för avvikande åsikter eftersom intervjupersonerna gav intryck av att stå för sina åsikter och kunna motivera dem. Konsensusuppfattningen anses bero på den samarbetskultur som uppstår när man arbetar nära varandra och delar ansvar, arbetsuppgifter och mål. Det föregås av många diskussioner vilket kan förklara den enighet som uppstår i samtal med utomstående kring arbetet i verksamheten. En faktor som kan anses ha påverkat validiteten är att det ibland blev information om sådant som avvek från det som skulle undersökas. Intervjupersonerna beskrev vad de gjorde i verksamheten istället för vad de tänkte om vad de gjorde. Intervjuaren hade i detta fall svårigheter att hantera den information som gavs som var något utanför syftet för undersökningen, vilket kunde varit möjligt genom användande av följdfrågor. Viss information gav ändå viktig bakgrundskunskap och redovisas som resultat. Det anses att validiteten för denna studie är tillräckligt hög då frågeställningarna kunde belysas med en variation av utsagor som av forskaren upplevdes sanna för den som uttryckt dem. En ytterligare faktor som talar för detta är att intervjuerna föregicks av deltagande observationer, vilket ökar sannolikheten att intervjupersonerna varit ärliga i sina utsagor då intervjuaren observerat de situationer som samtalades om.

## **Generaliserbarhet**

Generalisering innebär om resultaten främst är av lokalt intresse eller kan återföras till andra undersökningspersoner och situationer (Kvale & Brinkmann, 2009). I föreliggande studie anses resultaten svara för de lokala förutsättningar som gäller undersökningsgrupperna, men

ändå vara av generellt intresse då de hänför sig till frågeställningar vilka rör forskning som uppmärksammas både nationellt och internationellt. Kunskapstillförsele som dessa intervjuer och observationer gett är bundna till de urvalsgrupper studien fokuserar vilket inte kan anses generaliserbart, men studien kan utföras i andra urvalsgrupper och användas som jämförelsematerial. En viktig faktor att ta upp för resultatens generaliserbarhet är det bortfall som uppstod i denna studie. De förskoleklasser som inledningsvis kontaktades men avböjde på grund av för hög arbetsbelastning gör det nödvändigt att reflektera över om det urval som ingick i studien är representativt eller utgör en grupp som är medvetet intresserad, informerad och insatt i studiens frågeställningar. Ett mer heterogent urval, med deltagare från olika sociokulturella förhållanden kunde möjligtvis medfört ett annat resultat.

## Etik

Det är en grundläggande rättighet för de medverkande i en undersökning att vara välinformerade och trygga i sin roll som informanter. Kvale och Brinkmann (2009) betonar vikten av att hela tiden beakta etiska frågor i undersökningen och i det sammanhanget även använda sig av sin praktiska visdom (s.83). Detta blev uppenbart för forskaren då det vid observationer och informella samtal nämndes namn på elever. En tystnadsplikt överenskomms därmed för att säkerställa anonymiteten. Vetenskapsrådet (2007) uppger i skriften *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* fyra allmänna huvudkrav att ta hänsyn till. De benämns informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informerat samtycke beskrivs av Kvale och Brinkmann (2009) som information om syfte, planering, eventuella risker eller fördelar med deltagande och frivillighet att när som helst kunna avsluta samarbetet. I föreliggande arbete gavs, efter en kortare muntlig presentation per telefon, en skriftlig information ut i förväg om studiens syfte, institutionsanknytning och ansvarig forskare där deltagande pedagoger och elevers föräldrar informerades om tillvägagångssätt och resultatbearbetning. I den informerades samtliga om att deltagandet i studien var frivilligt och när som helst kunde avbrytas. Vid intervjutillfället med pedagogerna gavs informationen även muntligt som komplettering och kunde då diskuteras av intervjuare och pedagoger. Ingen av informanterna uttryckte farhåga för att känsliga uppgifter skulle kunna komma att redovisas. Konfidentialitet inom forskning förklaras av Kvale och Brinkmann som att de data som identifierar deltagarna i en undersökning inte kommer att avslöjas. Såväl föräldrar som pedagoger informerades om att alla uppgifter om de deltagande redovisas anonymt. Allt material har hanterats och förvarats i kodad form. Information gavs om att studien inte kommer att användas i annat syfte än för detta forskningsändamål, vilket anses uppfylla nyttjandekravet.

Att det i ett etnografiskt fältarbete förekommer spontana samtalssituationer där information förmedlas kan, enligt Kvale och Brinkmann (2009), utgöra en svårighet. Intervjupersoner kan ha svårt att uppfatta skillnad mellan vad som är informellt samtalande och vad av det som redovisas. Genom att återknyta till sådana uttalanden genom frågor eller kommentarer i intervjuerna ansågs hänsyn tagen till detta, men kunde också gjorts tydligare för pedagogerna.

## Resultat

Kapitlet inleds med en schematisk presentation av urvalsgruppen, där sådant som anses vara av värde för läsaren finns med. Vidare följer presentation av resultat samt till sist en avslutande sammanfattning.

### Presentation av urvalsgrupp

Kommun 1 och 2 är båda mindre kommuner med ett antal små samhällen var. Skolorna ligger i varsitt samhälle, men har även elever som kommer från omgivande landsbygd. Pedagogernas utbildning och yrkeserfarenhet anges grupperad i kategorier. Det visar en ungefärlig tid i yrket men kan också läsas som under vilka läroplansperioder pedagogerna arbetat. Klasstorlekskategorierna är valda som ungefärligt mått på liten respektive stor grupp och specificeras i resultatredovisningen. Alla namn, på såväl skolor som pedagoger, är fingerade.

<b>Pedagog, skola och kommun</b>	<b>Utbildning</b>	<b>Yrkeserfarenhet</b> <2 år (Lpo94»Lgr11) 2-15 år (Lpo94) >15år(Lgr80»Lpo94)	<b>Varav år i förskoleklass</b> (6-årsv.)	<b>Klasstorlek</b> < 10 elever > 25 elever
<b>Kommun 1</b>				
Ada i A-skolan	Förskollärare	>15 år	7år	< 10 elever
<b>Kommun 2</b>				
Beda i B-skolan	Lärare tid.åldr. inr. förskola	2-15 år	1 år	< 10 elever
Cilla och Cissi i C-skolan	Förskollärare Förskollärare	> 15 år > 15 år	>15 år >15 år	> 25 elever
Daga och Disa i D-skolan	Fritidspedagog Grundskollär.1-7	> 15 år 2-15 år	12 år 2 år	> 25 elever

### Resultatredovisning

Inledningsvis redovisas resultaten för respektive förskoleklass. I dessa ges en orientering om aktuell skola samt den del av lärmiljön som anknyter till högläsning. Sedan följer redovisning av resultat under teman som ansluter till studiens frågeställningar och avslutas med en sammanfattning för varje enhet. Avslutningsvis görs en övergripande resultatsammanfattning.

#### Hos Ada i A-skolan

A-skolan är en F-6 skola med ca 70 elever. Förskoleklassen består av 7 barn och leds av pedagogen Ada. Den delar gemensamma lokaler med grundskolan vilka alla finns i samma byggnad. Ada berättar att förskoleklassen fungerar som en egen klass trots det fåtaliga antalet elever men att ettorna är med vissa eftermiddagar för att möjliggöra för deras lärare att arbeta mer med andra elever.

– Vi har samma skoltider som de andra klasserna på skolan. Så vi gör egentligen mer tid än vad som behövs [i förskoleklass]. Men det är en fördel, man kan jobba med teman, samarbeta och barnen känner att de hör ihop.

Klassrummet är ett rymligt rektangulärt rum med bl.a. en hörnsoffa. Vid en vägg står en halvhög liten bokhylla med övervägande bilderböcker av Beskow och några uppslagsböcker.

### **Litteraturens och högläsningens roll i A-skolans förskoleklass**

Ada anser att litteraturens roll skiljer sig åt i grundskola och förskoleklass eftersom barnen i skolan använder den mer självständigt. Hon berättar att det förts mycket diskussioner i arbetslaget om läsning, om att stimulera och skapa läsintresse. Litteraturens roll i förskoleklassen består främst av att förmedla glädje med läsning, förståelse av vad läsning innebär och förståelse av innehållet i böckerna.

– Det viktigaste är att väcka intresse, vad en bok och den texten står för. Väcker man intresset för att vilja förstå själv, då tror jag de anstränger sig och försöker för att knäcka det.

Ada berättar att de har samarbete med kommunbiblioteket. Förskoleklasserna bjuds in till ”läskalas” där barnen får lyssna på sagor och se föreställningar med både musik och magi. Barnbibliotekarien besöker skolan, har temalådor och har medverkat vid flera föräldramöten. På skolan finns också ett mindre bibliotek som klassen använder ibland. Ada berättar att vid de tillfällena blir det mycket spontan högläsning och prat runt böcker genom att sortera och städa bland böckerna. Inne i klassrummet märker hon inte av det så mycket, säger hon. Barnens intresse för olika saker pågår i perioder, och ibland, som nu, är det mycket roller vilket Ada anser viktigt att ge utrymme för.

I A-skolans förskoleklass är det högläsning vid samma tidpunkt tre dagar i veckan. Att läsa högt är framförallt bra för att få diskussioner, säger Ada, men menar att det finns fler mål. Det ger träning i att förstå innehållet, sitta still och lyssna och skapar delaktighet i gruppen. Hon använder inte ordet högläsning utan säger saga i klassen. Det kan ibland även förekomma högläsning vid andra tidpunkter, t.ex. när ettorna är med. Ada beskriver de bokval hon gör:

– Jag gör lite olika. Det beror vilket humör jag själv är på ibland! Ibland har jag bara bilderböcker, men jag läser kapitelböcker också som vi följer i flera dagar. Det har varit lite olika, men nu går jag över mer och mer på kapitelböcker tror jag. Det är lite grann det här att träna på att det inte bara är så mycket bilder, utan man kan lyssna på texten också och skapa en egen bild.

De mål som litteratur och högläsning har för Ada i verksamheten kopplar hon till kursplanens uppnåendemål för år tre. Hon tar upp komplexiteten med att arbeta i en verksamhet som är frivillig och, som hon säger, utan kunskapsmål men som ändå skall vara en viktig del av elevernas väg mot att t.ex. kunna läsa.

– Man får ju ha lite mål också. Det här kan de när de börjar ettan. Vi håller på mycket med rim, stavelser, lyssna efter ljud. Vi jobbar mycket med bokstavsljudet och många knäcker läsningen själva innan de börjar ettan. Att de vill själva och frågar om de är på rätt väg är det man vill.

Det Ada skulle vilja utveckla med litteraturen i sin verksamhet beskriver hon som inköp av ny litteratur och ett tydligare exponerande av den som finns. Författarteman eller att levandegöra figurer från böcker nämner hon som andra vägar till utveckling.

### **Samtalet om texten**

Ada beskrev ovan att ett syfte med högläsning var läsförståelse. Hon menar att det är därför hon frågar om texten och ber barnen återberätta. Hon anser att valet av bok påverkar vad frågorna och samtalen kommer att handla om. Med en bok som har ett tydligt tema är det lättare att få diskussioner än av en ren upplevelsebok, menar Ada. Hon beskriver att hon lärt

sig metoder för boksamtal och nämner Chambers frågor om åsikter om texten som exempel. Hon beskriver att hon i sådana samtal vill vara lyhörd för barnens kommentarer.

- Sedan får jag spinna på vad barnen säger och fråga vidare på det. Det är där de är. De är här och nu. Sedan kan man ju slinka in med lite frågor för att få dem på andra spår, dit man själv vill.

### **Elevers utvecklande av färdigheter genom högläsningssamtal**

Ada anser att en viktig färdighet barnen utvecklar genom boksamtalen är att våga prata inför andra. Hon berättar att hon kan se blyga barn våga prata när det inte är så många åhörare. Barnen både lär varandra och lär av varandra, anser Ada. Hon uttrycker tvekan inför frågan om sin syn på barn i behov av särskilt stöd i högläsningssituationen och om den kan användas för att utveckla deras språk. Hon menar att man läser för alla barn och att de flesta också tycker om att höra sagor.

- Det har inte varit så att jag har haft så många som varit i behov av särskilt stöd. Men här kanske det inte syns så mycket att man är i behov av särskilt stöd som det gör sedan när de börjar ettan, tvåan. Där får de andra krav på sig. Där syns det ju ännu mer.

Sedan påminner hon sig att hon ett annat år ordnat på ett särskilt sätt i situationerna med högläsning genom att låta ett barn sitta bredvid för att få bild och text förmedlat samtidigt. På så vis kunde också det barnet klara att återberätta sagan med stöd av bilderna. En lika viktig orsak att barnet fick sitta bredvid Ada, förklarar hon, var att få det att dela gruppens gemenskap. Ada fortsätter med att det är viktigt att ha koll på att de barn som inte själva är så aktiva i samtalen också hänger med. Hon menar att en viktig uppgift för henne är att förmedla till den lärare som tar vid i skriftspråkslärandet om det finns något att vara extra uppmärksam på när det gäller barnen.

- Då har ju jag varit steget innan och då har man kanske specialläraren med från första dagen, istället för att läraren skall börja känna barnen i en månad innan det händer något. Vi har ett sådant samarbete på skolan här. Det gynnar barnen. Det kan jag se som viktigt för de här barnen.

### **Sammanfattning**

Pedagogen beskriver en skola med ett arbetslag som ofta diskuterar mål och innehåll i verksamheten. Samarbetet sträcker sig över årskursgränser och mellan olika personalkategorier. De mål pedagoger säger sig se för sin del av verksamheten uttrycks som en del av de nationella målen i både läro- och kursplan. Förskoleklassens frivillighet sägs medföra en klivenhet i relation till de mål som används. I arbetet mot målen i svenska används såväl litteratur med högläsning och textsamtal som träning av fonologisk medvetenhet. Litteraturen utgör en ganska liten del av synligt material. Skolan inrymmer ett litet bibliotek där det sägs ske mer spontana möten med litteraturen än i klassrummet. Det förekommer också regelbundet samarbete med kommunens bibliotek.

Högläsning förekommer regelbundet schemalagt och ibland även vid andra tillfällen. De mål som beskrivs vara viktigast med högläsningen är läsförståelse, att skapa intresse för läsning och få till stånd diskussioner. Bokvalet görs av pedagoger. Det utgörs av både bilderböcker och kapitelböcker där kapitelböckerna används i större utsträckning efterhand. De anses medverka till inre bildskapande. För att utveckla arbetet med litteraturen anger pedagoger utökning av litteraturen och att synliggöra den, som eftersträvansvärt. Hon säger sig vilja utveckla arbetet med innehållet i böckerna genom fler uttrycksätt.

Pedagogen beskriver olika samtalsstrategier som medvetet används för att få till stånd diskussioner om texten, t.ex. frågor, återberättande och anknytning till elevernas erfarenheter. Hon säger sig se högläsning och textsamtal som en aktivitet som är utvecklande för alla barn. Det sägs skapa gemenskap, bidra till erfarenhetsutbyte och förmedla nya kunskaper. Samtalen

anses också utvecklande för de barn som har svårt att göra sin stämma hörd. För barn i behov av särskilt stöd ser pedagogen som sin viktigaste uppgift att observera svårigheter och förmedla dem till berörd personal för att förbygga misslyckanden i grundskolan.

## **Hos Beda i B-skolan**

B-skolan är en F-6 skola med ca 60 elever. I förskoleklassen, som består av 9 elever, arbetar Beda som ansvarig pedagog. En fritidspedagog finns med som resurs vid några arbetspass och klassen samverkar med årskurs ett en dag i veckan. Förskoleklassen deltar i gemensamma aktiviteter och delar allmänna lokaler med grundskolan men har inga bestämda tider för raster. Beda är ny i verksamheten och kommer närmast från samhällets förskola där hon fortfarande arbetar viss tid.

– Jag faller mellan stolarna lite grann eftersom jag jobbar på båda ställen. Men det är i och för sig lite mitt eget val [att jobba kvar på förskolan]. Jag tillhör ju inte något arbetslag utan planerar, genomför och utvärderar själv, förutom utedagen som vi har ihop med ettan. Det kan jag sakna, att ha någon att bolla med. Förskoleklassen borde höra till antingen förskolan eller skolan på ett tydligare sätt. Den har ju ingen tillhörighet någonstans.

Rummet som förskoleklassen förfogar över är stort. En hörna med en rund röd matta avgränsas av skärmar. Där finns en bänk med bilderböcker på golvet. I anslutande rum finns två soffor och en vägghylla med mycket litteratur av blandat slag.

## **Litteraturens och högläsningens roll i B-skolans förskoleklass**

Beda anser det vara viktigt med böcker och att läsa. Hon säger sig se läsning för barn som en grund för att få dem att förstå vad läsning innebär och för att skapa förståelse för vad texter handlar om. Hon anser också att det utvecklar ordförråd, bidrar till läsintresse och säger sig vara övertygad att barn blir goda läsare genom många möten med böcker. Att litteraturen verkar spela mindre roll för barnen i förskoleklassen än i förskolan säger sig Beda vara både förvånad och frågande inför.

– För det är skillnad mot förskolan tycker jag, för där kommer de och frågar: Kan vi läsa bok? Det vill alltid många barn. Men här blir det inte så. De föreslår det inte själva. Men sen när jag väl läser så tycker jag de verkar intresserade, men det är inte något de kommer på själva som de gör på förskolan. Jag vet inte vad det kan bero på. De borde behöva avkoppling även när de är sex år.

Hon fortsätter resonemanget och menar att om litteraturen gjordes mer synlig för barnen så kanske den skulle locka till mer läsning. Hon säger sig inspirerad att öka litteraturens roll genom att göra miljön för läsning mer markerad i klassrummet.

Beda berättar att hon förut haft högläsningen, eller lässtunden som hon kallar den, 2-3 gånger i veckan strax före skoldagens slut för att få en lugn avslutning på dagen. Sedan en vecka har hon prövat att ha den på morgonen istället och menar att det också verkar bra, som en lugn start. Bokvalet i lässtunden görs av eleverna, där en elev per vecka är utsedd att välja vilka böcker som skall läsas. Ibland väljer Beda bok istället och säger att hon då med fördel väljer rimsagor eller kapitelböcker. Rimsagor för språkutvecklingen och kapitelböcker för att stimulera barnen att skapa egna bilder om det lästa. Beda beskriver en avsaknad av råd och tips om litteratur.

– Jag skulle vilja åka till biblioteket, eller att någon kom hit och läste böcker eller berättade eller gav boktips eller vad som helst. Det hade varit väldigt bra. Vi har ju inget skolbibliotek. Men vi har inte fått någon sådan hjälp.

Beda beskriver att de mål som styr arbetet hämtas från läroplanen och att hon då vill försöka få in alla delar. Förutom läs- och skriv också natur, rörelse, matte, språk, skapande och musik. Oftast planerar hon själv, men anser det också vara viktigt att lyssna på och utgå från barnens

önskemål, säger hon. Hon jämför med förskolan där innehållet ska utgå från barnens intressen och säger sig vilja ha den synen även i förskoleklassen, men att balansgången mellan fri lek och lärande är svår.

- Det kan ju inte bara vara fri lek hela dagen och det kan ju inte bara vara styrt med olika aktiviteter heller. Båda delar måste få plats och leken är viktig. Jag tycker de ska ha nosat på ämnen. Så att de blir intresserade av att lära sig och tycker det är kul att börja ettan sen.

I sina funderingar om hur hon skulle vilja jobba mer med litteratur nämner hon att ett mer utvecklat, jämfört med tidigare, tematiskt arbete med hjälp av sagor skulle kunna vara en väg.

- Då tänker jag på hur vi ska kunna lära oss massa saker samtidigt som vi ska ha det väldigt kul. Och sagan tror jag är ett jättebra hjälpmedel. Då tänker jag språk och matte och natur och allting, att få in det på olika sätt. Jag tror att man får in bokstäver och svenskan där.

### **Samtalet om texten**

Beda nämner en kapitelbok som gav upphov till samtal eftersom den hade ett tydligt budskap vilket var lätt att koppla till barnens erfarenheter. Hon förklarar att det inte är lika lätt eller naturligt med vanliga bilderböcker och tycker inte heller att barnen själva kommer med frågor så ofta då. Det är viktigt med diskussioner kring böcker anser Beda, men tycker att det oftast blir för lite av det i hennes verksamhet.

- Men det hänger också på att jag inte alltid tänker på det själv, att man kan ställa frågor eller så för att få en förståelse om de har förstått vad boken handlar om. Det räcker ju egentligen att fråga:
  - Vad tyckte ni om boken? Och just att de lyssnar på varandra och sitter i en grupp, lyssnar och förstår och sedan berättar för varandra och ställer frågor. Jag tror det kan bli en trevlig stund!

### **Elevers utvecklande av färdigheter genom högläsningssamtal**

Beda framhåller högläsning som ett medel för barn att lära sig läsa. Hon säger sig ha en stark tro på att läsning skapar goda läsare och menar att det också måste gynna elever i behov av särskilt stöd genom den breddning av ordförråd och träning i att förstå handling som sker. Hon säger sig se att okoncentrerade barn ofta fångas av högläsning. Samtidigt framhåller hon de andra innehållsdelar som hon arbetar med för att göra vägen till läsning framkomlig.

- Men sedan finns ju så mycket annat som vi jobbar med. Språklig medvetenhet, men det gör vi med alla. Och fast vi jobbat i förskolan med språklig medvetenhet så visade det sig att när de blev kollade [av talpedagogen] som sexåringar kunde de ändå inte dela på ord eller rim eller ramsor. Det visar ju att man måste jobba ännu mer medvetet med det redan i förskolan.

Eftersom förskoleklassen är en frivillig skolform, säger Beda, kan det medföra att ett barn kan vara frånvarande t.ex. en viss dag i veckan. Hon tar upp vikten av att ta hänsyn till sådana faktorer så att barn i behov av särskilt stöd verkligen får del av den språkliga träningen, men att det alltid ska ske i gemenskap i gruppen. Beda tar, som ännu ett exempel, upp barn som är tysta i samtalsituationerna och svårigheten att veta om de förstår.

- Även om de bara är nio så kan det vara några som är tysta. Jag vill inte utsätta någon för: Vad säger du? om den inte kan. Det tycker jag är svårt. Det blev en situation en gång då ett barn sa fel och de andra skrattade. Så vill jag inte ha det. Hur ska man göra för att alla ska komma till tals?

### **Sammanfattning**

B-skolans pedagog beskriver sin arbetssituation som ensamarbete i två olika verksamheter utan full tillhörighet i någon av dem. Därmed får hon lita till sin egen förmåga att skapa förutsättningar för skriftspråksutveckling i förskoleklassen. De mål som styr arbetet hämtas från läroplanen och pedagogen beskriver flera olika uttryckssätt i kunskapsskapandet, lekens betydelse liksom lustens inverkan på lärandet. Att förskoleklassen är frivillig anses medföra att elever kan missa värdefullt innehåll. Litteraturens och högläsningens roll för elevernas möjlighet till god läsutveckling betonas tillsammans med språklig medvetenhet. Det finns ett

ganska stort utbud av litteratur i lärmiljön. Den sägs dock inte användas spontant av eleverna såsom förväntats. Det förkommer inget samarbete med kommunbiblioteket men anges som önskvärt. Det finns inget skolbibliotek.

Högläsning förekommer regelbundet. Pedagogerna anser att den bidrar till skapande av läsintresse, ökat ordförråd och förståelse av texter. Den anses även bidra till gemenskap, avkoppling och träning att lyssna. Oftast görs bokvalet av eleverna och då i form av bilderböcker. I de fall pedagogerna väljer litteratur utgörs den av ett blandat urval, där kapitelböcker ibland väljs med avsikt att stimulera eget bildskapande till texten. En faktor som anses kunna öka barnens intresse för litteraturen är att göra den mer tillgänglig. Pedagogerna lyfter också sagans potential i arbetet med läroplansmålen.

Pedagogerna beskriver en avsaknad av medvetet arbete med samtal om texten och menar att det med fördel kan utökas i verksamheten. Hon uppger böcker med tydligt budskap som ett lämpligt verktyg för detta, men säger sig se möjligheter med all slags litteratur. Hon säger sig vara osäker på hur man stödjer de elever som inte tar aktivt talutrymme i samtalen. För elever i behov av särskilt stöd för hon fram högläsningens positiva inverkan både för elever med koncentrationssvårigheter och med svårigheter i språkutveckling. För de senare framhåller hon även vikten av att medvetet träna språklig medvetenhet, men menar att det ska ske inom gruppens gemenskap.

### **Hos Cilla och Cissi i C-skolan**

C-skolan är en F-2 skola med 75 elever. Förskoleklassen består av 33 elever. Där arbetar pedagogerna Cilla och Cissi med delat huvudansvar och förutom dem finns ytterligare personalresurser vid ett antal tillfällen i veckan. Förskoleklassen samverkar med övriga klasser i en del temaarbeten och har gemensamma rasttider.

Cilla: - Vi har ju samma styrdokument och samma målsättning. Men vi har ingen skolplikt. Man är ju inte *riktig* fröken. Jag tror inte man får samma dignitet i förskoleklassen.

Cissi: - Vi hänger lite i luften. Man känner mer att det satsas i förskola och skola faktiskt.

Förskoleklassen förfogar över ett mycket stort klassrum som kan delas av med en vikvägg. I rummet finns två soffor. Vid den ena soffan finns en stor låda med bilderböcker och vid den andra alfabetsböcker i fickor.

### **Litteraturens och högläsningens roll i C-skolans förskoleklass**

Både Cilla och Cissi menar att litteraturen av tradition alltid ansetts viktig i förskoleklassen, men att läsningen för dem en tid fick stå tillbaka på grund av hög arbetsbelastning. De förklarar att det blir mer läsning allt eftersom terminen fortskrider. De säger sig vara glada över att de åter låter den prioriteras i verksamheten eftersom de menar att det läses allt mindre hemma för barn.

Cilla: - Jag brukar säga till föräldrar på samtal att man vill ordinera en saga om dagen, eller att man åtminstone har ett samtal om något. För det märker man också mindre och mindre av.

Cissi: - Det brukar jag också säga, att de ska läsa en stund varje dag. Om tiden finns.

Cissi reflekterar över hur svårt det är att veta om barnen förstått innehållet i böckerna, men Cilla säger sig ha en tro på högläsningens positiva inverkan på läsförståelse genom att barnen följer med i sagan men också att de genom läsningen ökar ordförrådet, vilket underlättar för förståelse. Förståelse och ordförråd anser de båda vara viktiga mål.



Cilla och Cissi använder ordet högläsning i gruppen. De har fasta tider när de läser för barnen i två grupper, var för sig. Vid de tillfällena är också en resursperson med och läser för en mindre grupp barn. Cilla gör en koppling mellan läsande och berättande och menar att det hör ihop, att även berättande inverkar positivt på skriftspråksutvecklingen. De säger sig se förskoleklassens del av skolans mål som en grund i lärandet.

Cilla: - Att vi jobbar grundläggande. Inspirerar! Inte så medvetet har läsundervisning.

Cissi: - På ett lekfullt sätt. Det är ju mycket det här med språkerigrejorna, Bornholmsmodellen, det här med sammansatta ord, omkastningar, det jobbar vi mycket med.

Cilla: - Vi lägger vikt vid bokstavsljuden. Grundläggande på ett lekfullt sätt!

Cissi: - Och vi ser ju hur många som har börjat läsa hos oss! De börjar!

När Cilla och Cissi beskriver sitt val av böcker, visar det sig att de just nu använder olika typer av litteratur. Cissi har börjat använda en kapitelbok vilket hon tycker stimulerar barnens eget bildskapande till texten. Cilla menar att bilderböcker vanligtvis används, men säger sig också vilja pröva kapitelbok. Pedagogerna väljer böckerna till högläsningen. Ibland bläddrar barnen spontant i bilderböcker och om tid finns läser pedagogerna gärna högt för barnen då, säger de. Senare under terminen tas kontakt med biblioteket då klassen åker dit och får ta del av bokprat och får lånekort. Pedagogerna nämner inte hur de utnyttjar det rum som används för intervjun, ett mindre skolbibliotek, förutom att de själva hämtar litteratur där.

Litteraturarbetets utvecklingsmöjligheter i verksamheten beskriver de framförallt i önskemål om tid. De menar att det alltid är ont om tid i förskoleklassen och att leken behöver utrymme. Vidare beskrivs en vilja att jobba mer med litteratur, göra miljön omkring litteraturen mer inbjudande och göra inköp av nya böcker, men också att kunna dela in barnen i mindre grupper att läsa för. De säger sig ha en tanke om att läsa sagor med barnen i smågrupper och låta barnen återberätta vilket ingår i "Nya Språket lyfter" – ett diagnosmaterial i svenska för grundskolan som de börjat använda.

### **Samtalet om texten**

Pedagogerna berättar att de lyssnat till en specialpedagog som föreläst om textsamtal och menar att de utvecklat metoden att gälla barnen i sin verksamhet. Cilla menar att föreläsningarna gjort henne medveten om vilket sätt hon ställer frågor på. Ändå menar hon att hon alltid ställt frågor om texter hon läst eller reflekterat över ord i texten. Cissi understryker vikten av att förklara ord och menar att till synes självklara ord också kan vara svåra för barn. Hon menar att återberättande är ett sätt att se om barnen förstått handlingen i boken.

Cissi: - Och då ser man ju att en del, de är med och kan redogöra precis om allt. Och det kan vara de som bara ligger ner och tittar – men de suger åt sig precis alltihop.

Cilla: - Ja, det kan se ut som om de inte har lyssnat ett enda dugg, men när man ställer frågor så överraskar de en med att de har uppfattat.

Pedagogerna lyfter också fram samtalets betydelse överhuvudtaget. De berättar att de arbetar aktivt med individuella elevsamtal som ett led i att ge barnen egentid, trygghet med de vuxna och en vana vid att samtala.

### **Elevers utvecklande av färdigheter genom högläsningssamtal**

Pedagogerna menar att läsförståelse och ordförråd är färdigheter som alla utvecklar genom textsamtalen. Cilla nämner som fördel med en stor grupp att barnen får draghjälp av varandra i lärandet. Hon menar att såväl grupp som enskilda individer påverkar och att barn har en drivkraft att vilja lära sig. Samtidigt är de eniga om att den stora gruppen innebär ett dilemma

för de barn som inte har lätt att göra sig hörda. Då säger de sig se fördelar med en resursperson.

Cissi: - De behöver den mindre gruppen, att sitta i en mindre grupp. De fixar inte detta med stora grupper. Även halvgrupp, när vi är sexton, är för mycket. Då är det gott att kunna sitta två-tre.

Cilla: - T.ex. någon nyanländ som inte har så mycket ord. Eller någon som nästan inte säger någonting.

Cissi: - I en mindre grupp kanske du vågar prata. Du får kanske mera tid att prata om det du vill prata om. De kanske bara jobbar med bilder och ord, så de lär sig. Det känns bra.

De förklarar att de syftar på barn i stort behov av särskilt stöd i sitt resonemang. Det finns också barn som, menar de, har svårt att våga prata i grupp men inte har så specifika svårigheter. Dem säger de sig vilja stödja inom den ordinarie gruppens ram, genom lagom utmaningar att kunna komma till tals som t.ex. att berätta om en bild de ritat. Då är det barnet som äger stunden.

### **Sammanfattning**

Pedagogerna i C-skolan beskriver en arbetsplats där information, mål och styrdokument ses som gemensamma angelägenheter och samarbete mellan elever och personal i de olika årskurserna förekommer. Läroplan, kursplan och kartläggningmaterial används för att nå måluppfyllelse. Förskoleklassens frivillighet anses medföra att den inte ses som likvärdig grundskolan. I övrigt uttrycker pedagogerna förskoleklassens roll som ett grundläggande av lärande och beskriver att det sker genom lek, fonologisk träning, litteraturupplevelser och berättande genom olika uttrycksmedel. Det finns ganska gott om litteratur för elevernas eget användande. Ett visst samarbete med kommunbiblioteket förekommer och på skolan finns också ett mindre rum med bokutbud.

Högläsning förekommer regelbundet och schemalagt. Det förekommer även spontana högläsningstunder vid vissa tillfällen. Genom högläsningen avser pedagogerna att nå mål som ökning av ordförråd, läsförståelse och att ge förutsättningar för elevernas berättande. Bokvalet görs av pedagogerna och består av både bilderböcker och kapitelböcker där bilderböcker anses som traditionellt förekommande och kapitelböcker anses bidra till elevernas eget bildskapande. För vidare utveckling av litteraturen i verksamheten anger de förnyelse av litteratur, mer inspirerande miljö, utökad arbete och mer tid i förskoleklassen. De menar att samtal om text alltid förkommit i verksamheten, men att medvetandet om strategier och målet med samtalet utvecklats. De lyfter fram återberättande, ordförklaringar och frågor om texten som viktigt. De säger sig se samtal som viktigt och menar att det prioriteras i verksamheten, både enskilt och kollektivt. För elever i mycket stort behov av särskilt stöd menar de att små homogena grupper erbjuder de bästa förutsättningarna för lärande, men att de elever som har svårt att göra sina röster hörda också har stora möjligheter att utvecklas i den ordinarie gruppen genom lärande i delaktighet med pedagogernas medvetna stöd för det.

### **Hos Daga och Disa i D-skolan**

D-skolan är en F-6 skola med 150 elever. I förskoleklassen går 34 elever och där arbetar Daga och Disa som ansvariga pedagoger med ytterligare två pedagoger viss tid, vilka även ansvarar för fritidshemmet. Förskoleklassen deltar i gemensamma aktiviteter och delar allmänna lokaler tillsammans med grundskolan, men har sina egna tider under dagen.

Daga: - När jag började arbeta i förskoleklass tog jag till mig tal om att inte hålla på med bokstäver och så. Jag var rädd att lära dem fel. Men nu är jag säkrare i min roll. Jag kan lära ut precis lika väl. Det har jag förstått senare av dem jag samarbetat med här.

Disa: - Det kommer in nya saker med nya personer. Det är då man lär sig, det är då man utvecklas.

Daga: - Men jag kan känna att barnen inte blir mottagna utifrån vad de har lärt i förskoleklassen, man tar inte vara på det.

Disa: - För mig är inte fokus att skriva på ett visst sätt. Det är ju bra om man vill lära sig skriva snyggt, men det viktigaste är vad man vill förmedla. Men vi tycker olika om det på skolan.

Förskoleklassen har sina lokaler i ett fristående hus. Lokalerna är rymliga, med flera rum och två plan. I två rum finns soffor, varav i det ena även en hylla med böcker. Där finns också tavellister med utställda bilderböcker. I hallen hänger en planering för fritids där en valfri aktivitet består av att gå till skolbiblioteket, låna böcker och få lyssna till högläsning.

### Litteraturen och högläsningens roll i förskoleklassen

Båda pedagogerna anser litteraturen vara en betydelsefull del av verksamheten. Daga menar att genom att läsa mycket för barn utvecklas deras fantasi och förmåga att leva sig in i andras liv. Hon menar också att den skapar läslust, vilket Disa instämmer helt i. Disa betonar vikten av högläsning i alla åldrar för att förmedla olika typer av litteratur som ger olika upplevelser.

Disa: - Och det *gör* vi ju i förskoleklassen, vi läser olika böcker. Det är viktigt att de hör annat än det de bara väljer själva. Hemma möter de kanske ett visst slags böcker eller inte några alls.

Daga: - Sedan tror jag också det är viktigt att man väljer böcker som man själv tycker är roliga att läsa. Vilken känsla, vilken gemenskap man får, när man t.ex. skrattar åt samma sak.

Båda anser att det måste föras resonemang om litteraturval ihop med eleverna så det känns riktigt för alla. De säger sig göra bokvalet själva men kan ta in önskemål från eleverna. Att de väljer litteratur själva motiveras med att de samtidigt väljer lämpligt tema, vilket anses viktigt.

I D-skolans förskoleklass är högläsningen återkommande samma tid varje dag. Då är eleverna indelade i tre blandade grupper med varsin pedagog. Den senaste tiden har det tillfälligt lästs i två grupper, pojk- respektive flickgrupp. Daga lyfter fram att de diskussioner som läsningen ger ses som huvudsyfte även om det innebär avbrott som ibland kan kännas jobbiga. Disa instämmer helt och säger sig också värdera återberättandet som en form av minnesträning. De påpekar båda högläsningens goda inverkan på ordförrådet.

Disa: - Det är så många bitar, högläsning. Det är ju både det här med att träna sig att komma ihåg vad som hände innan, minnet, och sen alla beskrivningar och ord, och så det här med känslor.

Daga: - Det blir mycket texter om känslor i förskoleklassen. Konflikter också. Det tycker jag är framåtsyftande. Vi har också läst mycket sagor i år. Det finns ju oftast något budskap i dem.

Daga tar upp den rörelse som är i barnkropparna under läsningen och menar att det kan vara svårt att veta vad de egentligen uppfattar. Disa anser rörelse helt naturligt och kan innebära att man lyssnar mer koncentrerat, vilket Daga instämmer i.

Förskoleklassens mål har många delar i sig, menar de. No, bild, idrott, matte, svenska m.m. Daga berättar att en fråga de ställer i gruppen är: - Vad har ni lärt er idag? för att visa att man lär hela tiden. Det viktigt att fånga tillfällena och utveckla resonemang och lärande, menar hon.

Daga: - Vi har Bornholmsmodellen men följer den inte slaviskt. Men till slut har man fått med allt utifrån vad det blir på samlingen. Det funkar att lära dem ljuden i grupp.

Disa: - Man ser ju när de sitter med stencilerna att de är lite på tåget med att kunna dra streck från en bild till rätt bokstav t.ex. Då är de ju med när vi kört de där genomgångarna.

Skolan har ett välutrustat skolbibliotek. Pedagogerna tar också kontakt med kommunbiblioteket för boktips, men menar att urvalet inte alltid passar. De efterlyser att få

litteraturen presenterad, eftersom de anser sig ha för lite kunskap själva. Att kunna läsa för barnen i mindre grupper än de nu gör anser de också vara önskvärt.

### **Samtalet om texten**

Disa har arbetat med strukturerade textsamtal med elever i äldre åldrar och menar att det kan ha haft en inverkan på den vikt hon lägger på resonemang om böcker. Hon gör en koppling till hur hon pratat med sina egna barn när hon läst och menar att det egentligen mer liknar de samtal hon för i förskoleklassen. Daga anser sig inte vara påverkad av grundskolans modell. Hon menar att diskussioner och samtal leder till förståelse och lärande i alla sammanhang där de försiggår. De menar båda att samtalet före, under och efter läsningen ofta initieras av barnens frågor och att deras uppgift är att följa upp, utveckla och fördjupa det. De trycker på hur viktigt det är att vara öppen för diskussion och menar att frågor är en motivationsfaktor för lärande. Genom att tillåta barnen att fråga gör man dem delaktiga, anser de.

Disa: - Så man inte är den där som bara läser och de bara ska lyssna utan att man blir avbruten...

Daga: - Upplever ett avbrott som någonting som inte ska finnas...

Disa: - ... men sådana dagar har man ju ibland, när man bara läser för att man tänker på något annat och så känner man sedan när man har läst att: Den här lässtunden, den gav inte mycket!

Pedagogerna beskriver andra sätt de arbetat vidare med litteraturen på, t.ex. genom att rita och skriva om böcker som lästs eller att läsa en bok och se filmen för att jämföra uttryckssätt.

### **Elevers utvecklande av färdigheter genom högläsningssamtal**

Pedagogerna utvecklar resonemanget om frågor som en väg till kunskap och menar att de, till barnen, vill få fram budskapet att också kunna lära sig av om någon har fel. De säger sig inte ha mött så många barn i behov av särskilt stöd, men menar att högläsning har många fördelar som de anser borde gynna de barnen, t.ex. att få lyssna och lära istället för att behöva läsa själv. De menar också att samtalet skapar en förståelse av texter som vissa barn kan ha svårt med att tillgodogöra sig annars. Pedagogerna betonar självkänsla och självförtroende som viktigt för alla individers lärande och säger sig se en viktig uppgift i att höja detta hos de barn som har låg uppfattning om sig själva som kompetenta.

Daga: - Att höja de här barnen som man märker inte hänger med, att höja dem i det de är bra på.

Disa: - Det är superviktigt!

Daga: - Att traggla med ett barn som inte kan lära sig läsa t.ex. och tala om att det inte kan...

Disa: - Alla ska höjas!

De anser också att högläsningen har en positiv inverkan på oroliga grupper genom det lugn som skapas i situationen. Vidare tar de upp svårigheten med barn som inte gör sina röster hörda i stora grupper. De framhåller vikten av att hjälpa osäkra barn genom att ge dem ledtrådar, vara observant på att alla kommer till tals och menar att uppdelning i mindre grupper än de har nu är till fördel ibland. De betonar gruppens betydelse för individens lärande och anser sig säkra på att barn lär bäst av och med andra, i gemenskap.

### **Sammanfattning**

Pedagogerna beskriver en skola där åsikter möts och kunskapssyn ventileras mellan olika personalkategorier, men där förskoleklassens verksamhet anses stå vid sidan av grundskolans i viss mån. De säger sig vilja se sitt arbete som ett grundläggande av kunskaper och färdigheter som byggs vidare på i grundskolan. De uttrycker att de medvetet arbetar med elevernas självbild och insikt om lärande som viktiga delar i att nå målen. Samtal och

diskussioner genom litteratur och andra utgångspunkter anges som viktiga medel för lärande och utveckling, liksom leken. Fonologisk medvetenhet ingår i arbetet mot målen i svenska. Litteratur finns tillgänglig och exponerad för eleverna. Skolan förfogar över ett bibliotek som även utnyttjas i fritidshemmets verksamhet. Ett visst samarbete sker med kommunbiblioteket.

Högläsning sker regelbundet och schemalagt så gott som alla dagar i veckan. Det viktigaste målet för högläsningen beskrivs som skapande av diskussioner och samtal. Den anses också bidra till utveckling av läsintresse, förståelse av text, minne, ordförråd och möten med olika slags litteratur. Pedagogerna väljer litteraturen själva utifrån det tema som anses värdefullt att få belyst och använder olika slags litteratur omväxlande under året. Någon gång görs bokval efter förslag från elever. Pedagogerna uttrycker samarbete med kommunbiblioteket som utvecklingsmöjlighet för arbetet med litteraturen, samt att kunna läsa i små grupper för att utveckla elevernas samtalsfärdigheter.

Pedagogerna beskriver framförallt frågor som strategi för samtal om texten vilket de menar används av både pedagoger och elever och medvetet uppmuntras. Återberättande är en annan strategi som används. De betonar gruppens betydelse för lärandet och säger sig se frågor som en värdefull metod även för elever i behov av särskilt stöd att utvecklas om de ges tilltro till sin förmåga i en tillåtande miljö. De menar dock att små heterogena grupper kan vara nödvändigt för att ge elever större möjlighet att komma till tals. Genom högläsning anser de att förståelse för texter skapas för alla, men att betydelsen kan vara större för elever i behov av särskilt stöd genom att de ges möjlighet att koncentrera sig på innehållet. De poängterar också högläsningens positiva inverkan på oroliga grupper genom det lugn som skapas i situationen.

## **Studiens sammanfattande huvudresultat**

Samtliga fyra i studien ingående förskoleklasser utgörs av åldershomogena grupper. Verksamheterna bedrivs alla utom en i samma skolhus som grundskolan, och den fjärde i nära anslutning. Samarbete mellan olika personalkategorier och elevgrupper i de fyra skolorna förekommer i olika utsträckning, allt från intensivt till sporadiskt. Styrdokument och mål förefaller väl kända och aktivt använda i samtliga verksamheter. I två fall hänvisas även till grundskolans styrdokument som mål för undervisningen. Förskoleklassens roll i utbildningsväsendet beskrivs som otydlig av alla intervjuade pedagoger. Med det menas att frivilligheten kan medföra en syn på förskoleklassens verksamhet som mindre betydelsefull än grundskolans. Pedagogernas syn på förskoleklassens del av skolans lärandeuppdrag beskrivs som grundläggande av kunskaper och färdigheter. Leken framhålls som viktig i lärandet. I alla fyra verksamheter sker arbete med att utveckla elevernas fonologiska medvetenhet som del av skriftspråkslärandet.

## **Litteraturens och högläsningens roll i förskoleklassen**

I alla fyra verksamheter spelar litteratur och högläsning stor roll och tillmäts stor vikt. Det sätt som litteraturen exponeras på och erbjuds varierar något. I ett fall är den inte i så hög utsträckning omedelbart tillgänglig för eleverna, i ett fall finns ett stort utbud som inte så aktivt används och i två fall integreras den på ett naturligt sätt. I de förstnämnda exemplen anser dock pedagogerna själva detta vara en prioriterad faktor för förbättring. Ytterligare tillgänglighet av litteratur genom skolbibliotek eller kommunbibliotek skiljer sig åt. En förskoleklass har ett utvecklat samarbete där initiativet sker från kommunens sida. Där finns också ett skolbibliotek som används och är bekant för eleverna. Två verksamheter tar på eget initiativ kontakt med kommunbiblioteket men efterlyser ett större engagemang och delgivande av kunskaper från bibliotekets sida. En av dessa verksamheter har ett välutrustat

skolbibliotek som visar sig användas även i fritidshemmets aktiviteter. Den andra har ett visst merutbud av böcker på skolan. Den fjärde förskoleklassen har ingen kontakt med kommunens bibliotek och inget skolbibliotek vilket ses som brist. Här syns en skillnad mellan de två kommuner som urvalsgruppen kommer från, där kommun 1 erbjuder ett aktivt samarbete.

Den betydelsefulla roll litteraturen anses ha i verksamheterna motiveras samstämmigt med skapande av läsförståelse, utökande av ordförråd, förmedlande av läsintresse och upplevelser av litteratur, och att med litteraturen som utgångspunkt föra samtal i elevgrupperna. Av flera pedagoger framförs gynnsamma effekter i form av träning på att lyssna, minnas och återberätta. Gemenskap och avkoppling förs också fram av några pedagoger. Alla intervjuade pedagoger säger sig se högläsning som en bidragande faktor till elevernas skriftspråkliga utveckling. I alla besökta verksamheter sker högläsning regelbundet. I tre av klasserna har den tydlig position på schemat. I de klasserna förekommer också spontana tillfällen med högläsning eller att eleverna väljer att läsa själva. I den fjärde klassen menar pedagogen att eleverna inte tar egna initiativ till att efterfråga litteratur. Det uppges samstämmigt att tid saknas för att spontanläsning ska ske i den utsträckning som av pedagogerna ses önskvärd. Bokvalet för högläsningen görs oftast av pedagogerna, vilka menar att de gör medvetna val utifrån det syfte de vill nå med litteraturen. Några pedagoger anser böcker med tydliga teman vara lättare att få diskussioner omkring. Andra ser vilken litteratur som helst erbjuda möjligheter av olika slag. Flera pedagoger lyfter fram kapitelbokens fördelar att stimulera till återberättande och eget bildskapande.

De viktigaste utvecklingsområden pedagogerna säger sig se utgörs framförallt av tillgång till meningsfull litteratur och kunskap om den. I de förskoleklasser som består av stora grupper lyfter pedagogerna fram önskemål om att kunna läsa för eleverna i mindre grupper. Flera pedagoger uttrycker att de vill utveckla användandet av litteraturen, miljön runt den och använda fler uttryckssätt i arbetet med den. De som inte uttrycker detta visar sig redan ha provat t.ex. skrivande om texter och upplevelser genom andra medier med positivt resultat.

## **Samtalet om texten**

Som ovan beskrivits anses litteratur och högläsning skapa mycket goda möjligheter till samtal och diskussioner vilket av pedagogerna ses utvecklande och lärorikt ur flera infallsvinklar. De lyfter också fram litteraturens inbyggda förmåga att stimulera till frågor, både om ords betydelser och texters sammanhang. Samtalet framhålls av flertalet pedagoger som viktigt i lärandet i förskoleklassen och sägs vara prioriterat. Pedagogerna beskriver flera strategier för samtal som de medvetet använder för att styra, utveckla och fördjupa diskussionerna. En strategi som används är frågor. Det kan då innebära frågor om textens innehåll men också frågor i form av hypoteser, förtydligande av sammanhang och betydelser av ord. I en förskoleklass sägs frågestrategin användas av såväl pedagoger som elever och sägs vara en medveten del i skapande av delaktighet i läsandet och lärandet.

En annan strategi som används är återberättande. Strategin anses inverka positivt på förståelsen av texten och ge träning åt minnet. Vidare menar alla pedagoger att förklaringar av ord förekommer ofta och ibland ger upphov till diskussioner som kan kopplas till barnens egna erfarenheter. Ordförklaringarna kan uppstå genom barnens eller pedagogernas frågor eller bara ges som ett snabbt förtydligande för att öka textförståelsen. Det medvetna användandet av strategier förklaras delvis bestå av påverkan från föreläsningar, diskussioner i arbetslag och ett, som uttrycks, ökat fokus på läsförståelse och samtalets betydelse. Samtidigt framför de pedagoger som har lång erfarenhet av arbete i förskoleklass att samtal vid

högläsning alltid tillmätts stor betydelse. En pedagog beskriver avsaknad av medvetet arbete med textsamtal och uttrycker förhoppningar om att kunna utveckla det.

### **Elevens utvecklande av färdigheter genom högläsning**

Pedagogerna anser alla att elever utvecklar en rad färdigheter genom högläsningsaktiviteter. De framhåller dessa som breddning av ordförråd, läsförståelse, kunskap om vad läsning innebär och kunskaper genom erfarenhetsutbyte i samtal. För elever i behov av särskilt stöd anser de högläsningens goda effekt troligtvis vara ännu större inom samtligt nämnda områden. Högläsningen sägs också bidra positivt för elever eller grupper där det förekommer okoncentration, eftersom den i sitt utövande anses medverka till skapande av lugn och ro och sägs vara uppskattad av elever för de egenskaperna. Pedagogerna framhåller alla den stora inverkan på lärande som utgörs av gemenskap i grupp och att lärande sker av och tillsammans med andra. Detta anser de alla utgöra grunden i lärandet för alla elever. Två pedagoger för fram vikten av att höja elevernas tilltro till sin förmåga. Två andra pedagoger beskriver användande av individuella samtal som strategi för trygghetsskapande i gruppen. Flertalet pedagoger anser sig inte möta så många barn i behov av särskilt stöd i sina verksamheter. De förespråkar, i de fall det förekommer, att möjligheter bör skapas och lärandet underlättas i gruppens gemenskap även för de barnen. Alla pedagoger lyfter fram svårigheter med och vikten av att stödja de elever som av olika anledningar inte gör sina röster hörda i samtalen. Att göra de eleverna delaktiga anses viktigt och att med fördel kunna utföras i mindre, heterogena, grupper. De pedagoger som vid tidpunkten för studien arbetar i små grupper lyfter dock fenomenet som förekommande även i sina verksamheter. Två av pedagogerna kan se fördelar med stöd i liten homogen grupp vid vissa tillfällen för elever i mycket stort behov av särskilt stöd när det gäller språk och ordförråd.

## Diskussion

Kapitlet inleds med en reflektion över vald forskningsmetod och hur den anses ha uppfyllt studiens syfte. Därefter diskuteras litteraturgenomgången och den teoretiska bakgrunden tillsammans med de resultat studien gett. Avslutningsvis summeras resultatdiskussionen med tankar om specialpedagogiska implikationer och hur studien kan leda till fortsatt forskning.

## Metodreflektion

Studiens kvalitativa forskningsansats kan anses uppfylla undersökandet av aktuellt syfte och frågeställningar. Den kombination av metoder som använts, deltagande observationer och halvstrukturerade intervjuer, anses ökat validiteten i resultaten genom att observationerna använts som jämförelsematerial vid intervjuerna (Fangen, 2005). Fangens beskrivning av deltagande observation som ett engagemang och samspel i möten och samspel anses stämma in på utförandet av undersökningen. Val av urvalsgrupp gjordes utifrån föresatsen att hitta en typ av kategori som kan återfinnas på andra ställen. Det kan vara fallet, att urvalsgruppen som ingått i föreliggande arbete är medvetet intresserad och aktivt insatt ifråga om ämnet för studien då ett visst bortfall infann sig initialt. Studien består dock av tre från början tillfrågade enheter och endast en senare tillkommande, varför urvalet får betraktas som giltigt. En urvalsgrupp bestående av deltagande verksamheter från skilda sociokulturella förhållanden kunde skapat större variation, men inte nödvändigtvis ett annat resultat. Forskarens intervjuteknik anses inte tillräckligt god för att undvika användande av ledande frågor. Det kunde undvikits genom användande av fler pilotintervjuer eller analys av intervjuteknik. En uppföljande intervju efter den genomförda anses kunna fördjupa resultaten. Analysarbetet kan anses grundligt genomfört och resultaten tillförlitliga. De etiska aspekter som bör beaktas har tagits hänsyn till.

## Diskussion av resultat

Studiens syfte var att undersöka hur pedagoger i förskoleklass ser på och använder sig av högläsningstexter i sin verksamhet. För att konkretisera syftet användes följande frågor:

- Hur beskriver pedagogerna sin syn på litteraturens och högläsningens roll i förskoleklassen?
- Hur beskriver pedagogerna sin syn på användande av textsamtal och strategier för samtalen?
- Vilka färdigheter ser de elever utveckla genom högläsningstexter och hur inrymmer det elever i behov av särskilt stöd?

I följande resultatdiskussion används studiens frågeställningar som grund. Inledningsvis diskuteras några resultat som framkommit under intervjuerna utanför de nämnda forskningsfrågorna. Det är faktorer som rör verksamhetens mål och organisation samt betydelse av fonologisk medvetenhet i tidigt skriftspråklärande. Dessa resultat kan inte anses oviktiga i sammanhanget utan kan sägas utgöra en kompletterande bild av hur syftet kan förstås i undersökta verksamheter.

## Verksamhetens mål och organisation

För de studerade förskoleklasserna kan möjligheter erbjudas att arbeta i enlighet med läroplanens (Lpo 94, 1998) intentioner om ett ömsesidigt möte mellan pedagogiska synsätt i



förskoleklass, skola och fritidshem, då lokaler och personal befinner sig fysiskt nära varandra. Samverkan beskrivs också förekomma såväl genom lokalanvändande, erfarenhetsutbyte som genom möten mellan personal och elever men i olika utsträckning – allt från sporadiskt till ofta förekommande. Pedagogerna framhåller i sammanhanget den nackdel de menar följer på förskoleklassens organisation i form av frivillig verksamhet. Nackdelen uttrycks som svårigheter för verksamheten att bli betraktad som fullvärdig skolform. Noterbart är att även i kommande läroplan, Lgr 11 (Skolverket, 2011a) uttrycks intentionerna om ett möte mellan de pedagogiska synsätten på exakt samma sätt trots att 13 år förflutit. Det kan anses troligt att det föreligger svårigheter att realisera intentionerna med nuvarande organisationsform. Resultatet visar att det finns god insikt hos pedagogerna om gällande styrdokument, även dem som gäller målen för grundskolans verksamhet, vilket tyder på att förskoleklasspedagogerna ser målen för sin verksamhet som del av grundskolans mål och det långsiktiga lärande som beskrivs i Lpo 94 (1998). Säljö (2000) uttrycker det sociokulturella perspektivets syn på kommunikativa processer som centrala och skapande av delaktighet. Den pedagog som uttryckte störst mått av delaktighet var också den som ingick i en kontext med ofta förekommande utbyten av erfarenheter mellan olika personalkategorier.

Att begreppet *skola* i styrdokumentet används omväxlande som begrepp för grundskolan eller hela skolväsendet medför att en osäker tolkning av vad ordet skola står för kan finnas hos läsaren. Språket är enligt Säljö ett redskap som medierar verkligheten och får omvärlden att framstå som meningsfull. När ett ömsesidigt möte mellan pedagogiska synsätt i förskoleklass, *skola* och fritidshem uttrycks önskvärt, innebär det bokstavligt tolkat att förskoleklassen inte är att betrakta som just skola. Det oklara språkbruket kan vara en bidragande orsak till att det pedagogiska mötet är svårt att förverkliga. Det skulle också vara intressant att förstå hur grundskolans del i mötet tar sig uttryck, t.ex. när det gäller lekens betydelse, vilket dock inte är undersökt i denna studie.

## **Betydelsen av fonologisk medvetenhet i tidigt skriftspråklärande**

Den fonologiska medvetenhetens betydelse i tidigt skriftspråklärande betonas av såväl ett flertal forskare som forskningsrapporter (Elbro, 2004; Liberg, 2006; Lundberg 2007, 2010; NRP, 2000; Taube, 2007). Noterbart är att Lundberg (2007) redogör för en förändrad syn på träning av språklig medvetenhet. Från början innebar den även träning av rim, ramsor och stavelser vilket i senare forskning inte visat sig påvisa någon effekt på läsutveckling. I aktuell forskning fokuseras huvudsakligen träning av fonologisk och fonemisk medvetenhet. Det framgår tydligt att träning av den fonologiska och fonemiska medvetenheten fått genomslag i förskoleklasserna i denna studie. Detta visar även skolverkets rapport (Skolverket, 2007b) vara allmänt utbrett i förskoleklasser i Sverige. Med synen på språkets roll som medierande verktyg (Säljö, 2000) kan märkas att en övertygande argumentation får stor effekt. De forskare (Jönsson, 2007; Smith, 2000; Thomas & Loxley, 2001) som tar avstånd från avgränsad träning av fonologisk medvetenhet förmår inte göra sina röster lika tydligt hörda i diskussionen.

I två forskningsöversikter (NRP, 2000; Skolverket, 2007b) efterlyses mer forskning om läsförståelsestrategiers betydelse för och möjliga startpunkt i skriftspråklärandet, eftersom sådan forskning inte finns i någon betydande omfattning. Även Arfwedsson (2006) noterar att forskning om litteraturundervisning i yngre åldrar saknas, medan metoder för skriftspråksinläring ses mer beforskade. Läsförståelse omnämns alltmer som själva slutprodukten av läsning (NRP 2000; Skolverket 2007a; Taube, 2007). Lgr 11 (Skolverket, 2011a) anger betydelsen av utvecklande av lässtrategier för att förstå och tolka texter till skillnad från nuvarande kursplan i svenska (Skolverket, 2008). Framtiden får utvisa vilka

faktorer som kommer att visa sig viktigast för utvecklandet av god läsförmåga. Fonologisk medvetenhet, arbete med textstrategier eller en kombination. Det kommer att bli intressant att följa forskningsdebatten i dessa avseenden och se vilken påverkan den får i praktikerna.

## **Litteraturens och högläsningens roll i förskoleklassen**

Enligt styrdokumenterna uttrycks inte begreppet högläsning som aktivitet inom skriftspråkslärande, utan benämns i Kursplan för svenska (Skolverket, 2008) som avlyssning av text, och i Lgr 11 (Skolverket, 2011a) med rubriken berättande texter, där förslag på olika typer av texter ges. I forskning kring tidigt skriftspråkslärande uttrycks högläsning som en meningsfull aktivitet, men med olika tyngdpunkt lagd på dess betydelse för lärandet av olika forskare. Bland forskarna kan de som kan anses vara förespråkare för den fonologiska medvetenhetens betydelse för läsutveckling, Elbro (2004), Lundberg (2007, 2010) och Taube (2007) sägas uttrycka sig mer kortfattat om högläsningens inverkan på läsförmågan. Framförallt Elbro ställer sig tveksam till någon inverkan, medan Taube och Lundberg anger en påverkansfaktor för utveckling av ordförrådet vilket i förlängningen anses inverka på läsförmågan. Lundberg säger sig också kunna se fördelar i skapande av läsintresse, stimulans för språket och koncentrationsträning. En forskningsöversikt av Bus et al. (1995) ger dock högläsning lika stor betydelse för läsutveckling som fonemisk förmåga. Smith (2000) menar att högläsning stimulerar läsintresse och språkförståelse och anser högläsning av all sorts text, även ord och fraser, vara vägen till läsning. I Smiths och Bus et al. resonemang instämmer Jönsson (2007) som genom högläsning i sin verksamhet anser sig ha väglett flera elever till läsförmåga. Pedagogerna i de studerade förskoleklasserna tillmäter litteratur och högläsning stor vikt i sina verksamheter och anser litteratur och högläsning vara bidragande faktorer till elevernas skriftspråkliga utveckling. Det kan anses överensstämma med Jönssons motiv att enbart använda litteratur som utgångspunkt i lärandet. Jönsson avstår fonologisk träning för att ge litteraturen mer tid medan pedagogerna anger brist på tid för litteraturarbete och önskan om att utveckla det, vid sidan av den fonologiska träningen. Med den stora betydelse fonologisk träning, nästan enstämigt, anses ha i skriftspråksutveckling kan pedagogernas försiktigare hållning verka förståelig.

Resultatet visar att textvalet i högläsningssituationerna görs av pedagogerna själva när syftet är att skapa utrymme för lärande och diskussion om ett utgångstema. Jönsson (2007) resonerar på samma sätt och säger sig väga in elevernas erfarenheter som utgångspunkt för litteraturvalet vilket några pedagoger också anger sig göra. Jönsson använder ett omväxlande urval texttyper av olika slag i sin högläsning och erbjuder ett urval av olika sorters litteratur i klassrumsmiljön. Hon säger sig se sina elever använda både bild och text som meningsskapande i läsningen, men anser att ord oftast värderas högre än bilder i skolans värld. De studerade lärmiljöerna uppvisar en skillnad i mängd och typ av litteratur liksom vilken sorts litteratur pedagogerna säger sig använda i högläsningssituationerna. I flera fall nämns användande av texter utan bilder för att bidra till elevers eget skapande av inre bilder vid läsningen. I Lgr 11 (Skolverket, 2011a) kursplan i svenska, anges olika typer av text som centralt innehåll för årskurs 1-3. Där nämns såväl bilderböcker som kapitelböcker, sagor, lyrik, rim, dramatik m.m. Det kan förmodas ske en påverkan på och diskussion om litteraturval efterhand som kursplanen implementeras i skolan, vilket kan medföra en förändring av synen på bilderboken som underlägsen kapitelboken, vilket kan anas i studiens resultat. I resonemanget kan Lundbergs (2010) farhåga om gissningsläsning med bildens hjälp möjligtvis förstärka bilden av ordets betydelse i skolans värld.

Flera forskare (Arfwedsson, 2006; Liberg, 2006; Smith 2000) förespråkar en miljö som erbjuder ett rikt utbud av litteratur för både kollektivt och individuellt användande, för att

möjliggöra lärande. Elbro (2004) är ensam bland forskarna om att tvivla på nyttan av rikligt litteraturutbud. Jönsson (2007) understryker dock det rika litteraturutbudets synliga effekter på sina elevers läsutveckling. I hennes klassrum är högläsningen schemalagd varje dag. Av studiens resultat framgår att i de lärmiljöer som erbjuder ett rikt utbud av litteratur, tillgängligt för eleverna, sker mer spontan läsning, både kollektiv och individuell. Det visar sig också vara effekten i de verksamheter där högläsningen schemalagts. Pedagogernas aktiva förmedlande av möten med litteratur gör att barnen i sin tur tar egna initiativ till vidare möten. En parallell kan i det sammanhanget dras till pedagogerna i kommun 2 som uttrycker önskemål om förmedling av kunskap om böcker från bibliotekets sida för att erbjuda bättre möjligheter till litteraturutbud och högläsning. Säljös (2000) resonemang om människan som en kulturell varelse med förmåga till lärande som är avhängigt omgivningens resurser stämmer in på pedagogernas förmedling av litteraturen till eleverna, men kan också anses gälla den resurs som biblioteket i kommun 1 erbjuder till skillnad från kommun 2.

## **Samtalet om texten**

Pedagogerna anser alla att högläsning har stor betydelse för läsförståelsen. Läsförståelse var också en inledande punkt för denna studie. Pedagogernas omedelbara koppling mellan högläsning och läsförståelse förvånade forskaren eftersom läsförståelse som begrepp oftast gör sig gällande i resonemang om äldre elevers läsning (Magnusson & Naucmér, 2006; Reichenberg, 2008; Skolverket, 2007a, 2010; Westlund, 2009). Både Taube (2007) och Bråten (2008) menar att läsare som aktivt samspelar med texten har goda möjligheter att nå djup läsförståelse. Flera forskare (Aukrust, 2008; Liberg, 2006; Lundberg, 2010) menar att läsförståelse har många dimensioner att ta hänsyn till. De lyfter samtalets betydelse och utveckling av talspråkliga färdigheter liksom gemensam läsning redan i tidiga åldrar som mycket betydelsefullt för utveckling av läsförståelse vilket stämmer väl med de intervjuade pedagogernas syn. Jönsson (2007) ser grunden i sitt arbete med litteraturen vara att göra eleverna delaktiga i mötet med texterna. Därför är en naturlig utgångspunkt samtalet om texten, både det som förs före, under och efter läsningen, men i lika hög grad det som kommer som ytterligare uppföljning. Studiens resultat visar att det i tre av fyra verksamheter prioriteras samtal om den text som läses och att det i den fjärde verksamheten uttrycks förhoppningar om att kunna skapa bättre möjligheter för textsamtal. Förskollärare med lång erfarenhet av arbete med sexåringar säger sig alltid ha använt högläsningssamtal som medel för lärande, men tidigare utan medveten koppling till utvecklande av läsförståelse. Uppföljningsarbeten är däremot mer ovanliga. Några pedagoger beskriver efterarbete med skrivande och användande av olika medier. De pedagoger som inte efterarbetar litteraturen uttrycker lust och vilja att få det till stånd i större utsträckning. Den avsaknad av forskning om läsförståelse och pedagogers didaktiska arbete med litteratursamtal som beskrivs av forskare och i forskningsrapporter (Elbro 2004; NRP 2000; Skolverket 2007b; Taube 2007) kan antas medföra att det dröjer innan arbete med litteratur såsom beskrivet av Jönsson blir mer allmänt förekommande. Forskning behöver många år på nacken för att få genomslag.

Jönsson beskriver samtalen som dialoger som förs mellan alla deltagare, såväl mellan vuxna som mellan barn. Langer (2005) liknar textmöten vid föreställningsvärldar som eleverna går in i, rör sig i och betraktar på avstånd, vilket Jönsson (2007) säger sig använda som modell för högläsningen. I skapandet av föreställningsvärldar i Jönssons högläsning används frågor som verktyg i dialogen. Palincsar och Brown (1989) karakteriserar strategier för möten med text som förutsägande, frågande, summerande och klagörande vilket Jönsson använder tillsammans med sina elever. Resultatet visar att flertalet pedagoger aktivt och medvetet använder strategier för bearbetning före och under högläsningen, och i viss mån efter. De två vanligaste strategierna kan utläsas som återberättande, vilket kan likna summerande, och

ordförklarande vilket kan liknas vid klargörande. I en förskoleklass beskrivs en medvetet använd frågestrategi som utgångspunkt för alla samtal som förs. En av pedagogerna uttrycker, i likhet med Jönsson, att avbrotten det ger upphov till kan upplevas jobbiga, men säger sig så tydligt se elevernas delaktighet i lärandet att det kompenserar. Detta beskrivs av Jönsson som delaktighet i den föreställningsvärld som läsningen innebär, vilket visar att pedagogerna i den aktuella förskoleklassen delar hennes synsätt utifrån sina motiveringar. Både yrkeserfarenhet och delaktighet i diskussioner inom arbetslag kan ses som måttstock för om medvetet arbete med samtal om texter utförs. Den pedagog som säger sig sakna det och inte heller har så lång yrkeserfarenhet använder texter och läsning i högre grad som skapande av gemenskap och koncentration men uttrycker förhoppning om att kunna utveckla användandet av sådana strategier i verksamheten. Omgivningens stöd i lärande och erfarenhetskapande (Säljö, 2000) kan utläsas viktigt även för vuxna.

### **Elevers utvecklande av färdigheter genom högläsningstexter**

Resultatet visar att pedagogerna uppger en rad färdigheter de kan se sina elever utveckla genom lyssnande på högläsningstexter och av samtalet kring texterna. Det som framförs tydligast är breddning av ordförråd, kunskap om läsningens innebörd och utförande samt erfarenhetsutbyte. Detta kan anses överensstämma med flertalet forskares (Aukrust, 2008; Bus et al., 1995; Jönsson, 2007; Liberg, 2006; Lundberg, 2010; Palincsar & Brown, 1989; Smith, 2000; Taube, 2007) syn på högläsningens bidrag till färdighetsutveckling. Tidigare har också nämnts den läsförståelse pedagogerna säger sig vara säkra på att eleverna utvecklar. Samtliga pedagoger tar upp vikten av gruppens betydelse för individens lärande. De menar att det är grunden för elevernas lärande i förskoleklassen. De framför individens bidrag till gruppen och gruppens bidrag till individen som ömsesidigt utvecklande faktorer. Likadan inställning ger Jönsson (2007) uttryck för i sitt arbete med litteraturen och menar att elevernas trygghet i gruppen är en förutsättning för att lärande ska ske. Langer (2005) ger också uttryck för gruppens betydelse i sin syn på eleverna som litterära tänkare, deltagande i en gemenskap för litterärt tänkande i klassrummet. Två av pedagogerna använder individuella elevsamtal för att skapa trygghet för individen att delta i gruppens gemenskap. Två andra pedagoger betonar hur viktigt det är att stärka elevernas självkänsla, vilket även Taube (2007) och Lundberg (2010) betonar som en viktig läraruppgift för att få eleverna att nå framgång i skriftspråklärandet. Synen på lärande i gemenskap där alla deltagare är viktiga i kunskapskapandet kan tydligt ses överensstämma med Vygotskijs (1999) teori om den närmaste utvecklingszonen och Säljö (2000) tolkning av det lärande som utspelas i samspelet mellan individ och kollektiv. Både Vygotskij och Säljö betonar sambandet mellan tänkande och språk, språkets betydelse i lärandet och hur det är beroende av social kommunikation för att utvecklas.

För elever i behov av särskilt stöd menar de intervjuade pedagogerna att utvecklandet av ovan nämnda färdigheter kan tänkas gälla de eleverna i ännu högre grad. De uttrycker dock att de inte så ofta möter elever i behov av särskilt stöd i sina verksamheter. De ser gruppen som den främsta arenan för allas gemensamma lärande och menar att i de fall elever är i behov av särskilt stöd sker det mest framgångsrika lärandet för dem inom gruppens ram. Resultatet visar att det finns en kategori av elever där svårigheter kan ses med gruppen som arena för lärande och delaktighet. Det gäller de barn som har svårighet att göra sina röster hörda i grupp, något pedagogerna benämner som tysta elever. De säger sig inte hitta en lösning på problemet i sin nuvarande organisation av arbetet även om utgångspunkten är delaktighet och lärande i gemenskap. De säger sig se samtal i mindre grupper än dem de har nu som förslag till lösning i första hand. Säljö (2000) belyser den negativt inverkan som skolan som institution kan ha på det samtalsutrymme som ges i en grupp, vilket kan sammankopplas med

pedagogernas erfarenhet av s.k. tysta barn. Jönsson (2007) använder flera strategier som visat sig gynna delaktigheten för elever som har svårt att göra sin stämma hörd i hennes verksamhet. Dels beskriver hon hur det efterföljande litteraturarbetet i form av skriftligt reflekterande om texten med muntlig uppföljning vid senare tillfälle, gör att eleverna får den tanketid de visat sig behöva för att vara delaktiga i samtal i större utsträckning. Dels använder hon litteraturen i klassrummet genom att eleverna får välja ut en bok att ta hem, få den uppläst för sig upprepade gånger och sedan berätta om den i gruppen. Dessa metoder ger fördelar genom att skapa distans, i motsats till den omedelbarhet som utmärker textsamtalen annars, och ger enligt Jönsson märkbar effekt. De pedagoger som använder elevernas berättande om egna bilder som utgångspunkt för samtal kan anses pröva ett liknande sätt för att stödja elevernas talande i gruppen. I övriga grupper sker de flesta samtal här och nu, vilket kan skapa för lite tanketid för de elever som behöver det för att göra sin röst hörd. Enligt Vygotskij (1999) är ordet medvetandets förlängda arm utåt. För vissa barn behöver ordet vila i medvetandet längre tid än för andra, vilket är betydelsefullt att ta hänsyn till. Då kan de också ge sitt bidrag i den sociala gemenskapen, göras delaktiga och därmed stimuleras i sin närmaste utvecklingszon.

## **Specialpedagogiska implikationer**

En utgångspunkt i inledningen av föreliggande studie var att studera speciallärares möjligheter att stödja elevers skriftspråkliga utveckling på ett sådant sätt att möjlighet till utvecklande av läsförståelse skulle kunna ges tidigt i skolan. Resultatet av studien och genomgången av litteraturen visar på flera möjligheter att skapa delaktighet i lärande och upplevelser av läsning som bidrar till skapande av läsförståelse på många sätt. Jönsson (2007) menar att genom läsning tillsammans kan elever ges möjlighet att ta del av mer komplexa texter än de själva kan läsa och ges möjlighet till delaktighet oavsett läsförmåga. De i studien övrigt refererade forskarna instämmer så gott som samstämmigt i de fördelar läsning tillsammans ger för utveckling av ordförråd, skapande av läsintresse, läsförståelse och upplevelser av litteratur. Det gemensamma samtalet om texten med användande av medvetna strategier kan utvecklas till användande av strategier i den egna läsningen senare, vilket av flera forskare (Aukrust, 2008; Bråten, 2008; Liberg, 2006; Lundberg, 2010; Palincsar & Brown, 1989; Taube, 2007) ses som vägen till läsningens egentliga mål – läsförståelse. Det sociokulturella perspektiv på lärande som beskrivs av Vygotskij (1999) och Säljö (2000) framgår tydligt i resultatredovisningen. Ytterligare implikation för speciallärares uppdrag kan ses i tillvaratagande och utvecklande av elevernas erfarenheter för att stödja deras tillägnande av strategier för sin egen läsning. Lärande i ett sociokulturellt perspektiv sker mest framgångsrikt genom gemenskap, samarbete och delaktighet vilket är fullt möjligt att tillgodose för en speciallärare.

Ahlbergs (2001) beskrivning av hur traditionell specialundervisning lever kvar i skolan skall inte ifrågasättas, men intressant är att notera att resultatet visar att så inte är fallet i de studerade verksamheterna, där det inkluderande perspektivet framstår tydligt. Det kan ha sin förklaring i förskoleklassens roll som frivillig verksamhet med relativt kort historia inom skolans värld. I så fall kan organisationsfaktorn som lyfts negativt i resultatet, ses positivt ur ett specialpedagogiskt perspektiv. De farhågor Thomas och Loxley (2001) framför om lärares syn på sig själva som inkapabla att hjälpa elever i behov av särskilt stöd stämmer inte heller in på de studerade verksamheterna. Resultatet pekar på att insikt om individens delaktighet i lärandet och samspel i organisationen för att stödja individen finns, men att det är mest synligt i den verksamhet där störst kontaktyta inom organisationen redovisats. Detta kan ses som en viktig specialpedagogisk uppgift, vilket också formulerades i studiens inledning.

## **Förslag till fortsatt forskning och avslutande reflektion**

För att ansluta till ovanstående resonemang kan det anses betydelsefullt att skapa en sammanhängande syn på utvecklande av läsförståelse i tidiga åldrar med utgångspunkt i elevernas erfarenheter. Det skulle ur den synpunkten vara intressant att utföra en studie, liknande föreliggande, i grundskolans tidiga årskurser och se hur pedagogerna där arbetar med gemensam läsning och textsamtal. I skolverkets forskningsöversikt (2007b) redogörs att forskning saknas om lärares didaktiska verktyg för litteratursamtal och eftersöks aktionsforskning om olika arbetssätt i läsning. Det framförs också att samtal om texters innehåll i relation till elevernas tolkning och erfarenheter inte är vanligt förekommande. Denna studies observerade förskoleklasser visar på motsatsen. De kan utgöra ett undantag eller så visar skolverket resultat från ett annorlunda urval vilket inte framgår av rapporten. Studiens resultat visar en positiv prognos för utvecklande av läsförståelse genom samtal om högläsningstexter med yngre elever i delaktighet och gemenskap i lärandet. Förhoppningsvis kan fortsatt forskning visa ökad insikt om textsamtalets betydelse även i de tidiga årskurserna i grundskolans verksamhet.

## Referenslista

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Arfwedsson, G.B. (2006). *Litteraturdidaktik från gymnasium till förskola: en analys av litteraturundervisningens hur-fråga med utgångspunkt från svenska didaktiska undersökningar i ett internationellt perspektiv* (Vetenskapsrådets rapportserie 11:2006). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Aukrust, V.G. (2008). Ett riktigt fynd och ett bra köp: om språk och läsförståelse i ett utvecklingsperspektiv (övers. U. Jakobsson). I: I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s.85-102). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2007).
- Bråten, I. (2008). Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder (övers. U. Jakobsson). I: I. Bråten (Red.), *Läsförståelse i teori och praktik* (s.47-83). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 2007).
- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H., & Pellegrini, A.D. (1995). Joint Book Reading Makes For Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65, (1), 1-21.
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss. Om boksamtal* (övers. K. Kuick). Stockholm: Rabén & Sjögren. (Originalarbete publicerat 1993)
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning* (B. Amstrand övers.). Stockholm: Liber.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation* (H. Nordli övers.). Malmö: Liber. (Originalarbete publicerat 2004).
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography* (3rd ed.). London: Routledge. (Original work published 1983).
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter* (Malmö studies in educational sciences, No. 33). Malmö: Holmbergs.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2:a uppl.). (S-E Torhell övers.). Lund: Studentlitteratur. (Originalarbete publicerat 1996).
- Langer, J.A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar* (övers. A. Sörmark). Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat 1995).
- Liberg, C. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.
- Lpfö 98. (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Lundberg, I. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur
- Magnusson, E., & Naucmér, K. (2006). Läsa som ett rinnande vatten – om läsförståelse och språkstörning. I L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* (s.189-211). Lund: Studentlitteratur.
- NRP. (2000). *National Reading Panel. Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment on the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Hämtad 2010-04-25 från [www.nationalreadingpanel.org/publications/summary.htm](http://www.nationalreadingpanel.org/publications/summary.htm)
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1989). Classroom Dialogues to Promote Self-Regulated Comprehension. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (vol.1, pp. 35-71). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Rosén, M., & Gustafsson, J-E. (2006). *Läskompetens i skolår 3 och 4*. I: L. Bjar (Red.), *Det hänger på språket!* (s.29-55). Lund: Studentlitteratur.
- Scarborough, H.S., & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Skolverket. (2007a). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och världen*. Rapport nr. 305. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007b). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Rapport nr. 304. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Kursplan med kommentarer till mål som eleverna lägst ska ha uppnått i slutet av det tredje skolåret i ämnena matematik, svenska och svenska som andraspråk*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Resultaten i konzentrat*. Sammanfattning av Rapport nr. 352. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011a). *Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 2011-05-12 från [www.skolverket.se/publikationer?id=2575](http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575)
- Skolverket. (2011b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska*. Hämtad 2011-05-12 från [www.skolverket.se/publikationer?id=2567](http://www.skolverket.se/publikationer?id=2567)
- Skolvärlden. (2011). *Statistiker säger PISA*. Hämtad 2011-05-12 från [www.skolvärlden.se/artiklar/statistiker-sagar-pisa](http://www.skolvärlden.se/artiklar/statistiker-sagar-pisa)
- Smith, F. (2000). *Läsning* (3:e uppl.). (Övers. S. Andersson). Stockholm: Liber. (Originalarbete publicerat 1997 under titel: Reading without nonsense).
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.



- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts.
- Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts.
- Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Philadelphia: Open University Press.
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2011-05-12 från [www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf](http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf)
- Vygotskij, L.S. (1999). *Tänkande och språk*. (övers. K. Ö. Lindsten). Göteborg: Daidalos. (Originalarbete publicerat 1934).
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och Kultur.

## **Bilaga 1: Mail till rektorer**

Hej!

Mitt namn är Annika Björkhede Ekroth. Jag är lågstadielärare och läser samtidigt sista terminen på speciallärarprogrammet. Det som återstår är uppsatsskrivandet och därför vänder jag mig till Dig med en förfrågan om det kan vara möjligt att få intervjua pedagoger i några förskoleklasser (och besöka verksamheten vid ett par tillfällen). Det är svårt att välja ämne för en uppsats och den måste ha en didaktisk inriktning. Jag tycker det är viktigt att få kunskap om hur man arbetar med de yngsta eleverna för att få en bra uppföljning på lärandet senare och har därför valt att fokusera på hur man arbetar med skönlitteratur/högläsning i uppsatsen. (Självklart nämns inga namn i arbetet. Allt är anonymt.)

Hoppas att detta kan vara möjligt! Jag kan återkomma på telefon eller så kan jag själv kontakta aktuella pedagoger om jag kan få mailadress eller telefonnummer.

Med vänlig hälsning och hopp om återhörande,  
Annika.

## Bilaga 2: Missiv

Till föräldrar i förskoleklassen på \_\_\_\_\_ skola.

Jag går sista terminen på speciallärarprogrammet vid Göteborgs universitet. Det är en påbyggnadsutbildning för lärare om hur man kan hjälpa elever som är i behov av extra stöd i lärandet. Utbildningen syftar, förutom till att tillgodogöra sig kunskaper om språk- skriv- och läsutveckling, också till att kunna motverka hinder och svårigheter i lärmiljön, medverka i förbyggande arbete och att vara rådgivare och samtalspartner i frågor som rör elevers lärande.

Sista terminen innebär att man skall skriva en uppsats om ett ämne där man har sin inriktning. Eftersom jag läser läs- och skrivutveckling och är lågstadielärare i grunden har jag valt att skriva om hur man arbetar med och använder litteraturen i förskoleklasser. Att få barn att lyckas med sitt läs- och skrivlärande har alltid legat mig varmt om hjärtat. Jag tror att ju mer vi vet om lärandet i tidiga år, desto bättre är det för barnen genom att det då blir lättare att följa upp och stödja deras fortsatta lärande. Jag kommer att intervjua lärarna i förskoleklassen och har också välkomnats att besöka verksamheten och följa den vid några tillfällen då det bl. a. är lästunder.

I redovisningen av det färdiga uppsatsarbetet kommer inga uppgifter om aktuell skola eller namn på medverkande personer att finnas med. Det är också fritt för alla att när som helst avbryta sin medverkan. Uppsatsen kommer inte att användas i annat syfte än för detta forskningsändamål. I intervjuerna är det inte heller några enskilda barn som diskuteras utan det är arbetet med gruppen som helhet som är i fokus och framförallt pedagogernas uppfattningar om arbetet.

Om ni har frågor får ni gärna kontakta mig: [annika.ekroth@xx.se](mailto:annika.ekroth@xx.se)  
eller via telefon: xxxxx.

Med vänlig hälsning

Annika Björkhede Ekroth

## **Bilaga 3: Intervjuguide**

Vilken roll har litteratur/böcker i verksamheten?

Beskriv hur ni använder er av högläsning i förskoleklassen.

- (- särskild tid
- arrangemang
- benämning)

(Vilket mål har högläsningen i verksamheten?)

På vilka sätt använder ni samtal om texten som läses?

- (- strategier
- olika tillfällen)

Vilka färdigheter ser ni barnen utveckla genom högläsningen?

På vilka sätt ser ni barn i behov av särskilt stöd utvecklas genom högläsning?

Hur ser ni på förskoleklassen som en del av grundskolan när det gäller barnens läs- och skrivutveckling?

På vilka sätt uppfattar ni att högläsning kan gynna barnens läsutveckling i ett längre perspektiv?

Om ni skulle få helt fria ramar och resurser att använda litteratur i verksamheten, på vilka sätt skulle ni använda den då?