

## Läsa och berätta

Denna modul lyfter upp hur högläsning, berättande och strukturerade samtal om olika texter skapar förutsättningar för alla barn att utifrån sin erfarenhetsvärld ta viktiga steg i sin utveckling till läsare.

Modulens delar belyser olika aspekter av högläsning, samtal om text och berättande och hur detta kan vara en del i det språkutvecklande arbetet på förskolan. Modulen tar också upp hur ni målmedvetet kan planera förskolans läsmiljö och fungera som läsande förebilder.

En del förskolor föredrar att inleda modularbetet med del 4 och därmed utveckla läsmiljön först. Fundera på vad som passar just er förskola bäst; att börja med del 1 Högläsning eller med del 4 Läsmiljö och läsande förebilder.

I fördjupningsartiklarna kan ni läsa mer om språk och identitet, om fördjupande samtal kring bilderböcker och det muntliga berättandets möjligheter.

I modulens undervisningsaktiviteter får ni många tillfällen att pröva olika sätt att läsa och samtala om faktatexter och skönlitteratur. I aktiviteterna får ni också möjlighet att tillsammans planera för hur ni ska utveckla förskolans läsmiljö, det språkutvecklande arbetet samt ert eget såväl som barnens berättande.

## Del 1. Högläsning

Delen ger en översikt över forskning om högläsning och dess effekter, hur läsaren eller lyssnaren tar sig in i textens värld av fakta eller fantasi. Artikeln berör hur högläsning av sakprosa och skönlitteratur för barn i förskolan kan genomföras för att leda till språkutveckling.

Artikeln ger också praktiska råd om vad som kan behöva förberedas inför högläsningen. I undervisningsaktiviteten får ni möjlighet att planera och genomföra ett högläsningstillfälle med språkutvecklande fokus i barngruppen.

### Del 1: Moment A – individuell förberedelse

Ta del av materialet. Notera tankar om hur du, utifrån materialet, kan utveckla undervisning. Anteckningarna bildar underlag för de samtal du ska föra med dina kollegor i moment B.

#### Läs

Läs artikeln "Högläsning". Den handlar om att läsa sakprosa och skönlitteratur för förskolebarn. Läs också gärna fördjupningsartikeln "Språk, lärande och identitet" som handlar om hur stöttning, genomtänkt undervisning, litteratur och identitetstexter kan vara avgörande för barns språkutveckling. Artikeln finns även i del 3 i modulen "Flera språk i barngruppen".

#### Se film

Se filmen "Högläsning" där en förskollärare berättar om hur högläsningen finns med i många olika sammanhang på förskolan bland annat i ett språkutvecklande syfte. Se också filmen "Läsa och berätta med yngre barn" som visar hur lek, magi och medveten högläsning tillsammans bidrar till att utveckla de yngsta barnens intresse för läsning och språk. Se också filmen "Högläsning med de yngsta" där man använder projicering och interaktion med barnen som redskap för högläsning.

#### Reflektera och observera

Reflektera över följande frågor:

- Vilka tillfällen med högläsning erbjuder du och dina kollegor barnen redan idag?
- Vilka olika genre av böcker använder ni?
- Hur väljer ni böcker och förbereder högläsningen?
- Vilka böcker väljer barnen själva?

Använd gärna observationsschemat för att undersöka och dokumentera vad ni och barnen läser under en vecka.

## Läslistor

Skolverket och Kulturrådet har tagit fram läslistor som kan ge dig inspiration och nya idéer när du ska välja litteratur till din undervisning. Läslistorna är frivilliga att använda. Du hittar också mallar för att göra egna läslistor.

### Material



**Läslistor (Skolverkets webbplats)**  
Filformatet kan inte skrivas ut.



**Läslista för förskolan (Skolverkets webbplats)**  
Filformatet kan inte skrivas ut.



**Högläsning**  
Ann S. Pihlgren



**Observationsschema**



**Högläsning**  
Filformatet kan inte skrivas ut.



**Högläsning (syntolkad)**  
Filformatet kan inte skrivas ut.



**Läsa och berätta med yngre barn**  
Filformatet kan inte skrivas ut.



**Läsa och berätta med yngre barn (syntolkad)**  
Filformatet kan inte skrivas ut.



**Högläsning med de yngsta**  
Filformatet kan inte skrivas ut.

## Högläsning

Ann S. Pihlgren

Böcker skall blänka som solar  
och gnistra som tomtebloss.  
Medan vi läser böckerna  
läser böckerna oss.

Kan böcker läsa människor?  
Det kan de förstås!  
Hur skulle de annars kunna veta  
allting om oss?

Lennart Hellsing

Lennart Hellsing, en av våra omtyckta barnboksförfattare, fångar i dikten ett av de mest grundläggande skälen till att läsa – att läsaren får reda på mer om sig själv och sin omvärld. Filosofen och litteraturvetaren Paul Ricoeur skulle absolut ha hållit med. Ricoeur (1993) menade att en del av textens funktion är att erbjuda läsaren möjligheter till självreflektion. Läsaren frågar ut texten och för ett samtal med texten genom inre dialog (Pihlgren, 2008). Genom texten kan läsaren få distans till sin vardagsuppfattning och därmed tänka nya, djärva tankar: “*When I read, I ‘unrealize’ myself*”<sup>1</sup> skriver Ricoeur (1993, s. 155).

Även förskolans läroplan, (Lpfö 18, förskolans uppdrag) poängterar vikten av att förskolan stödjer den språkliga utvecklingen för att barn ska utveckla sin identitet och sitt lärande:

Alla barn ska stimuleras i det svenska språket och barn med annat modersmål än svenska ska också ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt

---

<sup>1</sup> ‘*Unrealize*’ finns egentligen inte som ord, det är en konstruktion av Ricoeur för att försöka ringa in vad han menar att läsandet gör med läsaren. Ordet skulle kunna översättas “oförverkligar” eller “främmandegör”, alltså: ”När jag läser oförverkligar/främmandegör jag mig själv”.

modersmål. Detsamma gäller de barn som tillhör de nationella minoriteterna, och de barn som är i behov av teckenspråk. Forskning visar att barn som tidigt ingår i språkgemenskaper där högläsning och diskussion av böcker praktiseras får bättre språk-, läs- och skrivutveckling senare i livet (Heath, 1983; Liberg, 2003a). Tidiga satsningar av hög kvalitet är av största vikt för alla barns kunskapsutveckling. Därför är utvecklingen av förskolans arbete med läsande och skrivande intressant. I den här artikeln presenteras forskning relaterat till högläsning och de slutsatser som kan dras omsätts till praktiska arbetssätt på förskolan. Artikeln handlar både om högläsning av *sakprosa* (exempelvis faktatexter) och *skönlitteratur* för barn.

I artikeln används begreppet ”högläsare” när den person som läser boken högt avses. För enkelhetens skull används begreppet ”läsare” både för den som läser en bok själv och den som får boken uppläst för sig och lyssnar på innehållet. ”Läsaren” kan alltså i artikeln avse ett barn på förskolan som lyssnar på högläsning.

## Högläsning som språkstärkande aktivitet

När barn lyssnar på högläsning lär det sig saker om livet och om andra människor, men också mycket om själva språket och läsandet. En tidig kontakt med böcker ger barnen en känsla av vad som är viktigt när man läser (Svensson, 1998). De upptäcker att samma saker som finns i den verkliga världen kan dyka upp i böckernas värld. De förstår att böcker ska hanteras varsamt och på ett visst sätt, till exempel bläddras från sida till sida. Små barn som sett vuxna eller äldre barn läsa härmar ofta de yttre förutsättningarna: de håller i boken, vänder blad, ”läser” med en särskild läsröst och skapar sig efter hand en identitet som läsare (Fast, 2008). Gradvis kliver barnen in i en ny språkvärld, i det som kallas *literacy*. Literacy (eller litteracitet) handlar om att i förlängningen kunna läsa och skriva. Men det handlar också om att förstå symboler och språkliga uttryck, hur de används och hur man själv kan använda dem i samspel med andra. Literacy utvecklas i den vardagliga användningen av språket, till exempel när barnen lyssnar till en läst eller berättad historia (Fast, 2010).

Att utveckla förskolebarnens literacy ingår som en viktig del i förskolans uppdrag och just språkfärdigheterna poängteras starkt på flera ställen i läroplanen, (Lpfö 18, reviderad 2025). Bland annat ska förskolan ge varje barn förutsättningar att utveckla intresse för litteratur, berättelser, bilder och texter samt sin förmåga att använda sig av, tolka, ifrågasätta och samtala om dessa.

Läroplanen lyfter även upp att förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla ett nyanserat talspråk och ordförråd samt leka med ord, berätta, ställa frågor, argumentera och kommunicera.

Att sitta nära en trygg vuxen och lyssna till högläsning och få samtala med kamrater och vuxna om text och bilder och hur de ska förstås är en av inträdesbiljetterna till literacy (Fast, 2008; Dominković mfl, 2006). I högläsningen påbörjas barnens process mot att bli läsande individer. Även de yngsta barnen förstår efter hand att tecknen och bilderna på pappret kan förmedla något och att detta något kan läsas upp eller berättas om och om igen. Barnen lär sig omedvetet hur språket låter och är uppbyggt. Genom att höra berättelser kan barnen efter hand urskilja sättet som berättelser är uppbyggda på och att det löper en röd tråd igenom en berättelse (Dominković m. fl, 2006). Det är viktiga kunskaper när de senare själva ska berätta, eller lära sig läsa och skriva. Samma funktioner övar barnen i sång, rim, ramsor och ordlekar.

## Högläsning ger gemensamma upplevelser

Att läsa böcker för att barn ska lugna ner sig eller komma till ro är knappast ett bra syfte om språkutvecklingen ska främjas. Även om läsandet kan ha lugnande effekt på många barn skapar idén om läsning som avslappning en felaktig utgångspunkt. Högläsandet kan och bör istället fylla många andra funktioner – att vara stöd för språkutveckling, för social samvaro och för gemensamma upplevelser (Wedin, 2011). Högläsningen är också en stimulans för fantasin och tänkandet.

Genom högläsningen och samtalen om texten och bilderna utökar barngruppen sina gemensamma referenser och upplevelser, även om barnen har olika bakgrund, läserfarenheter och språkutveckling (Winther, 2010). Högläsningen leder också till att nya ord används i barngruppen, att nya lekar leks och att nya berättelser berättas.

Läsforskaren Barbro Westlund (2009) påpekar att förskolan behöver ha en genomtänkt och strukturerad pedagogik i samband med högläsning. Barn som inte får erfara en genomtänkt högläsning riskerar att få en sämre läsutveckling i skolan. Westlund menar att den goda högläsaren gör följande under läsningen:

- Bygger upp förförståelse hos barnen före läsningen – vad vet barnen redan?
- Knyter ihop textens innehåll med barnens egna erfarenheter.
- Sammanfattar berättelsen själv och med barnen.
- Låter barnen ställa frågor.
- Ställer frågor om texten och dess tolkning.

## Att läsa sakprosa

Enligt läroplanen (Lpfö18 reviderad 2025) ska barnen erbjudas stimulerande läsmiljöer som skapar intresse och nyfikenhet för såväl skönlitteratur som sakprosa och andra texter. Faktaböcker av olika slag väcker ofta läslust och kan ge barnen rika möjligheter

att utforska utifrån sina intressen och erfarenheter (Mohr, 2003). *Spinderella Tarantella* av Inger Lindahl och Sara Gimbergsson ger exempelvis varje spindelintresserat förskolebarn en inblick i korsspindelns liv. Valet av sakprosa kan också vara kopplat till ett tema som gruppen gemensamt utforskar på förskolan, exempelvis ”vatten” där boken *Blött, sött och salt. Allt om vatten* av Kristin Dahl och Malin Hardestam kan ge mer information och inspiration i temat.

Sakprosan omfattar texter som är informerande, uppmanande, instruerande eller argumenterande som exempelvis faktatexter, bruksanvisningar, recept eller tidningsartiklar. Sakprosan vill förmedla information och fakta om sakförhållanden och har inte samma konstnärliga intentioner som skönlitteraturen. Högläsarens förberedelse fokuseras på vilken kunskap och information som texten kan ge barnen, som exempelvis *Jordens rekordbok* av Jens Hansegård och Anders Nyberg, som berättar om vad som är högst, djupast, farligast, har mjukast päls och är mest illaluktande på jorden eller Sarah Sheppards bok *Djuren i skogen*, som berättar om hur olika djurfamiljer bor och lever.

Gränsen mellan skönlitteratur och sakprosa kan som sagt vara flytande. Christina Björks och Lena Anderssons böcker *Linnea i målarens trädgård* och *Linnea planterar* ger sakinformation om målaren Claude Monet och om växter och plantering.

Ramberättelsen handlar dock om den fiktiva flickan Linnea och hennes vän, farbror Blomkvist, som utforskar de olika faktaområdena. I *Nalle Bruno och gräshoppan Tippe* av Gunilla Ingves hjälper nallen Bruno läsaren att få mer kunskap om gräshoppor. Båda böckerna innehåller inslag av såväl sakprosa som skönlitteratur.

## Lära sig situationsobundet abstrakt språk

I all högläsning möter barnen skriven text, som innebär en abstraktion som behöver tolkas för att förstås. Det gäller inte minst i högläsning av sakprosa. Barnen behöver med tiden kunna hantera följande drag (Axelsson, 2010):

- Förstå och lära av definitioner (som exempelvis: hundar är däggdjur).
- Förstå principer för kategorisering (hammare och tång är verktyg eftersom de används för att bygga).
- Preciserar när upplevelser eller åsikter inte är delade (jag tycker inte om att bygga men mamma gör det).
- Kunna prioritera språklig information och slutledning framför egen upplevelse (månen lyser för att solen lyser på den).
- Lära av andra och göra referenser till källan (Kalle visade mig hur man spelar spelet)

Från början har barnens språklärande varit konkret och situationsbundet, som exempelvis när föräldern lär det lilla barnet begreppet ”lampa” genom att samtidigt säga ordet, peka på lampan och släcka och tända den. Under förskoletiden bör barnen efter hand komma i kontakt med ett mer situationsobundet, abstrakt språk, exempelvis i samband med ämneskunskaper. Begrepp som ”vänskap”, ”miljö” eller ”historia” är abstrakta och kan inte läras in genom konkret utforskande. Forskaren Inger Lindberg (2007) påpekar att detta språk inte är någons modersmål utan att det måste läras av alla. Medan vardagsspråket är kopplat till situationer, *kontextuellt*, är det abstrakta språket ett situationsobundet, *dekontextualiserat*, språk (Liberg, 2003b). För att förstå abstrakta begrepp behöver upplevelser och sammanhang diskuteras med andra. Beroende på hur samtal med barnen förs i hemmet och på förskolan kommer barnen kunna känna sig mer eller mindre hemma i detta mer vetenskapliga sätt att förhålla sig till världen (Axelsson, 2010).

Förståelsen av ett dekontextualiserat, vetenskapligt grundat, språk utvecklas i samtal, där vuxna hjälper barnen att finna ord, tydliggöra begrepp, se möjliga kategoriseringar och reflektera om ståndpunkter och möjliga effekter av informationen som ges i texten (Bergöö, 2010).

Vikten av att utveckla barnens begreppsapparat och förmåga att se samband nämns i förskolans läroplan (Lpfö 18, Mål):

*Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla:*

*Förmåga att använda och förstå begrepp, se samband och upptäcka nya sätt att förstå sin omvärld.*

Forskning rörande barns läsning visar att de behöver förstå cirka 75 procent av innehållsorden för att begripa innebörden i en sakprosatext (Hyltenstam, 2007). Vid högläsning av faktatexter behöver därför texternas innehåll förberedas, här med fokus på ämnesspecifika begrepp, kategorisering och kunskapsinnehåll.

## **Förbereda läsning av sakprosa**

Som förebild för läsande av sakprosa krävs det att man själv visar nyfikenhet, vetgirighet och saklighet. Högläsningstunden kan exempelvis förberedas genom att barnen får diskutera vad de vet om det aktuella området och formulera egna frågor: Vad vill vi veta mer om? En bildpromenad där man tillsammans tittar igenom bokens bilder och funderar på vad berättelsen ska handla om kan skapa förförståelse för innehållet (Westlund, 2009). Den vuxne behöver fungera som en förebild och exempelvis

- fråga efter vad begrepp betyder
- diskutera vad rubriker eller bilder kan förutsäga om innehållet

- be barnen sammanfatta
- uppmuntra barnen att ställa frågor till texten.

Det är dock viktigt att disponera diskussionstiden så att läsningen hamnar i fokus. För att varje barn ska få möjlighet att komma till tals och få utrymme för frågor och tankar kan det vara en god idé att sakprosatexter läses i mindre grupper.

Att läsberätta, det vill säga att högläsaren summerar och med egna ord själv berättar delar av sakprosatexter, kan underlätta barnens förståelse och bli en bro mellan det vardagliga språket och det mer abstrakta. Det gäller i synnerhet om sakprosatexten är mer komplicerad. Efter läsningen kan gruppen se tillbaka på sina frågor och diskutera – har vi fått frågorna besvarade? Finns det nya frågor? Hur ska vi göra för att få veta mer?

Bibliotekarier är till stor nytta när det gäller att hitta lämpliga sakprosaöböcker för förskolan. Du hittar också förslag på faktaböcker i *Drakar och kläder – svartsjuka och väder: barnböcker i teman för förskolan och de första skolåren* (Ek Lindell & Karlsson, 2008).

## Att läsa skönlitteratur

Skönlitteratur är berättelser, ofta påhittade och med en konstnärlig intention.

Skönlitteraturen omfattar flera olika områden:

- Epik – romaner, noveller, bilderböcker, sagor, som exempelvis bilderboken *Vad lilla Anna sparade på* av Inger och Lasse Sandberg eller folksagan om Rödluvan och vargen.
- Lyrik – dikter, som exempelvis *Här dansar herr Gurka* av Lennart Helsing.
- Dramatik – filmmanus, skådespel, som exempelvis pjäsen om *Klas Klättermus* av Torbjörn Egner.

Inom varje område finns olika genrer och stilar. Gränserna är inte alltid tydliga och skönlitteratur kan se ut på många olika sätt. I den klassiska sagan är berättandet mer eller mindre fantastiskt. Här kan vilka fantasifigurer som helst dyka upp, som drakar eller talande djur, och huvudpersonen kan uppleva osannolika äventyr. Sagoliknande drag finns ofta i skönlitterära barnböcker. Ett exempel är Barbro Lindgrens och Olof Landströms bilderbok *Nämen Benny*, där huvudpersonen Benny är en gris som råkar ut för händelser som ett barn också skulle kunna vara med om. Ett annat exempel är *Till vildingarnas land* av Maurice Sendak, där pojken Max reser iväg och blir kung över de farliga vildingarna. Men skönlitteratur kan också ha mer eller mindre stark verklighetsbakgrund och därmed närma sig sakprosa. Några exempel är Ilon Wiklands och Rose Lagercrantz *Den långa, långa resan*, som handlar om när Ilon Wikland själv

kom som ensamkommande flyktingbarn till Sverige under andra världskriget, och Astrid Lindgrens historier om *Emil i Lönneberga*, som delvis bygger på berättelser från hennes fars barndom.

## Textens föreställningsvärld

Berättandet står i centrum inom skönlitteraturen, något som är viktigt att tänka på när man högläser skönlitteratur för barn. Skönlitterära berättelser ska inte läsas bokstavligt, de bjuder snarare in läsaren i en värld som måste tolkas och skapas av läsaren med hjälp av egna erfarenheter. Läsforskaren Judith Langer (2005) menar att läsaren bygger föreställningsvärldar och att dessa föreställningsvärldar kommer att skifta under läsandets gång. Läsaren rör sig alltså mellan fyra förhållningssätt till bokens föreställningsvärld:

1. Utanför på väg in
2. Röra sig där inne
3. Jämföra med den egna världen
4. Gå ur föreställningsvärlden.

Barn som har svårt med högläsning eller läsning klarar oftast inte av att förhålla sig till texten. Dessa barn förmår inte skapa en föreställningsvärld och kommer därför inte längre än det första förhållningssättet – de befinner sig utanför bokens värld (Langer, 2005). Svårigheterna kan bero på olika orsaker, exempelvis att barnet har svenska som andraspråk och inte lärt sig så mycket svenska ännu, att barnet inte hör, att det har svårt att koncentrera sig eller att innehållet inte känns intressant och relevant för just det barnet.

Om den vuxne enbart läser boken rakt igenom, utan att ställa frågor eller kommentera texten, får barnen inte heller möjlighet att använda språk som är frigjort från den ”här och nu”-situation som barnen befinner sig i (Svensson, 1998). Här behöver den vuxne erbjuda stödstrukturer för att hjälpa barnen vidare. En stödstruktur är att tillsammans skapa en läsargemenskap, det vill säga en möjlighet att bearbeta texter tillsammans med andra (Jönsson, 2010). Då kan barnen få hjälp att kliva in i bokens händelser och den särskilda föreställningsvärld som boken beskriver. På så sätt kan barnen få möjlighet att förstå och tolka på ett djupare plan. Det kommer att hjälpa dem att utveckla sin läsförståelse, sitt språk och sin sociala kompetens.

## Utanför föreställningsvärlden på väg in

Genom att känna till de olika förhållningssätten som en god läsare har vid läsning kan personalen i förskolan hjälpa barnen att utveckla strategier för att förstå och tolka texter. Första steget är att ta sig in i den värld som texten inbjuder till. Före läsningen är läsaren

utanför texten, på väg att kliva in och börja bygga en föreställningsvärld (Langer, 2005). Här tar läsaren hjälp av sina tidigare erfarenheter och sin förförståelse, genom att tolka de ledtrådar som bilder och text erbjuder. Ett bra sätt att introducera en ny högläsningbok kan vara att väcka intresse för boken genom ett inledande samtal som skapar en förförståelse för vad boken ska handla om (Westlund, 2009). Man kan också ge barnen bakgrundsinformation så att de får bättre förutsättningar att förstå berättelsen. Om barnen redan har en god förförståelse för innehållet kanske det räcker med att introducera bokens titel eller samtala om omslagsbilden för att lista ut vad boken kan komma att handla om.

Om bokens ämne eller innehåll ligger längre ifrån barnens erfarenhetsvärld kan introduktionen behöva vara mer omfattande. Det är lätt att man som vuxen förutsätter att alla förstår bokens referensram, men beroende på lyssnarnas erfarenheter och bokens innehåll kan förförståelsen hos barnen variera. Även om det går att hitta många böcker som tar upp allmänmänskliga situationer, behöver den vuxne erbjuda olika sorters böcker så att varje barn kan få möjlighet att lyssna till något som det har en förförståelse om.

Det är den vuxnes ansvar att se till att samtalet kommer till stånd och att barnen bjuds in att ställa frågor. Det är knappast troligt att ett barn som inte förstår vad som händer i högläsningen på egen hand avbryter för att be om hjälp att förstå.

Barn använder ofta bilderna i boken för att tolka det som händer i berättelsen (Rhedin, 2004). Samspelet mellan bild och text är mycket viktigt i yngre barns förståelse av bokens innehåll. I många böcker för barn samverkar och sammansmälter också text och bild för att skapa en konstnärlig helhet som kan tolkas. I *Max bil* av Barbro Lindgren och Eva Eriksson bråkar Max och Lisa om en röd bil. Lisa börjar gråta när Max smäller till henne. Men på nästa bild är det Max som ligger i gräset och gråter! Vad har hänt? Har Lisa slagit Max eller låtsas Max vara ledsen? Här måste läsaren själv tolka vad som hänt mellan bilden på den gråtande Lisa och den liggande Max.

Det är inte alltid som barn tolkar som det är tänkt, även om de själva är övertygade om sin egen tolknings riktighet (Rhedin, 2004). Det är heller inte nödvändigt att de tolkar som den vuxne gör. Det viktiga är att de är sysselsatta med att utforska och förstå text och bild på sitt sätt. Genom att tolka bilderna utvecklar de en symbolisk kompetens, i synnerhet om de får hjälp med frågor och samtal om det som händer i boken. Efter en första introduktion kan man därför göra en bildpromenad tillsammans. Bildpromenaden kan också vara ett sätt att utöka ordförrådet genom att de begrepp som kan vara svåra att förstå förklaras och diskuteras. Det handlar om att förutspå och ställa hypoteser och kommer senare att påverka barnens upplevelse av boken.

Läsaren kommer att behöva ta sig in i föreställningsvärlden flera gånger under läsningen, exempelvis när något nytt dyker upp som måste tolkas utifrån de egna erfarenheterna (Langer, 2005). Högläsaren kan hjälpa barnen inför dramatiska höjdpunkter eller ny händelseutveckling genom att vända blad och säga ”Men! Vad händer nu?” eller ”Vad händer här?” (Ekström i Ekelund, 2007). Ett annat sätt att aktivera den här förförståelsen kan vara att byta perspektiv. I *Jamen Benny!* av Barbro Lindgren och Olof Landström kanske barnen kan se historiens föreställningsvärld ur ett annat perspektiv om de försöker föreställa sig hur lillebror känner sig när Benny tar hans napp eller hur mamma tänker när hon berömmar Benny för att ha tagit med lillebror ut (trots att Benny lämnar honom och tar hans napp).

## **Röra sig inne i föreställningsvärlden**

Efter att ha påbörjat tolkningen är läsaren inne i den skapade föreställningsvärlden. Nu förhåller sig läsaren till texten på ett nytt sätt (Langer, 2005). Från att ha varit utanför kan läsaren nu istället röra sig genom föreställningsvärlden som om den fanns. Läsaren är dock öppen för att göra omtolkningar och kommer att använda all sin kunskap och förståelse för att skapa ordning i sin föreställningsvärld.

Här kan högläsaren ställa frågor som ”Hur tror ni han känner sig just nu?” ”Hur ser det ut här, tror ni?” ”Vad luktar det här?” ”Hur smakar det?” ”Vad tror ni finns innanför dörren?” och liknande, om barnens egna upplevelser av texten. Psykologen Margareta Öhman (Ekelund, 2007) menar att det finns en fara att vuxna hamnar i en ”pedagogisering” av innehållet, att man tror att man måste lära barnen något. Istället är det viktigt både för barnens självbild och för byggandet av föreställningsvärlden att bekräfta barnen i samtalet med små fraser som ”Så var det”, ”Just det” och ”Jaha” med nickar, leenden och ögonkontakt eller, om man inte förstår, med nyfiket intresse utforska hur barnen tänker, ”Kan du förklara det lite mer?”

## **Jämföra föreställningsvärlden med den egna världen**

Under läsningens gång kommer läsaren också att jämföra föreställningsvärlden med den egna världen för att få kunskaper och dra slutsatser om vad det lästa kan betyda för ens eget liv (Langer, 2005). Barbro Westlund (2009) kallar den här förståelsenivån för ”text till själv”, barnen kan läsa in sig själv i texten. Barnen kan i en andra nivå också jämföra texten med andra texter, ”text till text”. I *Max lamp* av Barbro Lindgren och Eva Eriksson kliver Max upp på stolen till bordet, precis som katten gör i *Sagan om den lilla lilla gumman* av Elsa Beskow. Läsningen kan på så sätt bli en växelverkan mellan textvärlden och den riktiga världen, där båda berikar varandra (Langer, 2005). Det sker dock inte med alla texter – alla texter berör och utmanar inte läsaren att göra jämförelser med sitt eget liv (Jönsson, 2010).

Här kan högläsarens frågor vara till hjälp när barnen ska hitta kopplingar. Frågor som ”Vad betyder det här?” ”Varför händer det här?” ”Vilka händelser får vi inte se på bilderna?” ”Vad skulle du tänka om det här hände dig?” ”Skulle det här kunna hända i verkligheten, tror du?” ”Känner du igen det här från någon annan berättelse?” kan uppmuntra barnen att själv ställa frågor och göra kopplingar till sin egen vardag och sina tidigare upplevelser.

Det är viktigt att barnen uppmuntras att fråga själva, men det är också viktigt att tänka igenom när och hur mycket det kan ske. Avbryts läsandet ofta kan barnen bli störda i sin förståelse av helheten. Därför är det en god idé att återkomma till texten flera gånger. Att läsa samma text många gånger är bra av flera skäl (Ekström i Ekelund, 2007; Westlund, 2009). Innehållet kan behandlas utifrån olika infallsvinklar vid olika tillfällen. På så sätt blir barnen klara över det som händer och kan fördjupa sin förståelse vid fortsatt läsning. De lär sig också de begrepp och uttryck som återkommer. Det är inte minst viktigt ur ett språkutvecklande perspektiv bland annat med barn som lär sig svenska som andraspråk.

Personalen på förskolan behöver alltså planera och förbereda högläsningen. Högläsningen bör ske i flera steg, där olika läsningar av texten vid olika tillfällen fyller olika funktioner. Kanske sker de inledande diskussionerna i en bildpromenad. Ett nästa steg kan innebära läsning med strategiska avbrott där handlingen kräver tolkning, så kallade *lässtopp*. Under lässtoppet diskuteras begrepp och bilders och texters innehåll, struktur eller händelseförlopp (Malmgren & Nilsson, 1993). Under lässtoppen kan högläsaren också visa hur en god läsare tänker genom att använda ”tänka-högtmetoden”, göra sina egna tankar synliga genom att visa på hur hon eller han gör när ett nytt, okänt begrepp dyker upp eller vilka kopplingar hon eller han gör till texten (Pressley, 2002): ”När jag läser det här kommer jag att tänka på en sak som jag själv varit med om.”, ”Den här berättelsen tycker jag liknar en annan historia som vi läst.” och ”Det här tänker jag att man skulle kunna använda så här...” Lässtoppen kan också innebära att vissa förlopp dramatiseras för att förstås bättre av barnen, något som behandlas i delen *Leka och dramatisera berättelser*. Slutligen genomförs en eller flera läsningar rakt igenom för att få en bra läsoplevelse.

## Gå ur föreställningsvärlden

Läsaren går i ett fjärde förhållningssätt ur föreställningsvärlden och kan betrakta texten på avstånd samt reflektera över den (Langer, 2005). Det handlar om ett mer avancerat förhållningssätt, där barnen jämför texten i ett större perspektiv. Barbro Westlund kallar det ”text till världen” (2009). Det kan handla om att fundera över vem som är tänkt att läsa texten, vilka konsekvenser textens innehåll skulle kunna få, vad författaren avsett, varför illustratören valt att illustrera vissa händelser men inte andra eller vilka ord och uttryck som använts. Läsaren tar sig på detta sätt naturligt ut ur texten när berättelsen är

över men det kan också ske under läsningens gång, till exempel för att läsaren behöver inhämta information eller förståelse för att kunna fördjupa tolkningen av texten. Kanske behöver exempelvis en del ord, meningar eller stycken i texten läsas om för att göra handlingen tydlig.

Barnboksförfattaren och läraren Aidan Chambers (2014) föreslår att högläsaren ställer frågor som inleds med ”Jag undrar...”:

om det var något speciellt du gillade i boken?

om det var något du inte gillade?

om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt?

om det här liknar något som du varit med om, läst eller hört talas om?

om du lade märke till några mönster? Händer samma sak flera gånger? Finns det likheter och olikheter i det som sker?

Kanske kan den sista frågan verka svår för barn men Chambers menar att med lite hjälp blir barnen snart skickliga att se mönster i berättelserna. Om barnen ges möjlighet att dela med sig av sina strategier för att förstå texten kommer det också att kunna påverka barnens utbyte och motivation i läsningen (Westlund, 2009).

De fyra förhållningssätten uppkommer inte i en viss ordning utan förekommer hos den vane läsaren vid flera olika tillfällen under läsningens gång. Föreställningsvärlden som läsaren bygger upp är också föränderlig och kan utvecklas och ändras genom samtal med andra. Langer menar dessutom att det finns ett femte, fördjupat, förhållningssätt där läsaren går bortanför själva läsningen och texten och fördjupar sitt tänkande genom att göra generaliseringar och tolkningar utifrån andra referenspunkter i läsning och erfarenhet (Langer, 2011). Det innebär en förmåga till avancerad tolkning som barn knappast gör på egen hand, men som kan förberedas och utvecklas genom eftertänksamma dialoger och de arbetssätt som presenteras i nästa del, *Samtala om texter*.

## Att välja bok

I valet av sakprosa eller skönlitteratur för högläsning bör man fundera på vilken dialog om innehåll, idéer och relationer som man vill att boken ska ge upphov till och vilka nya lekar och fortsatta samtalsämnen man vill att boken ska inspirera till. Det är betydligt viktigare än att fundera på vad barnen ska lära sig av läsningen. Förskolans personal verkar ofta ha pedagogiska skäl när det gäller val av högläsningsslitteratur (Simonsson, 2004). Man väljer sådant som ska passa barnens ålder och utveckling eller som passar in i ett aktuellt tema. Det kan innebära att valet faller på sådana böcker som anses vara

nyttiga och utvecklande medan böcker som kan oroa eller utmana barnen undviks. Genom historien har förskolan och skolan haft tendenser att välja högläsning böcker där barnen möter goda exempel och föredömen som de förväntas efterlikna eller inspireras av (Kåreland, 2010; Rhedin, 2004). Barn vill dock möta texter där de utmanas att tänka, känna och bearbeta (Wedin, 2011). Om högläsningen ska få de positiva effekter på språk och identitet som beskrivits ovan handlar det om att hitta texter som intresserar barnen och om att skapa en atmosfär runt läsandet som är fylld av utforskande, intresse, glädje och lust (Lundberg & Herrlin, 2005). När det gäller de allra yngsta barnen eller barn med svenska som andraspråk är det extra viktigt att man som vuxen tänker på att välja böcker som barnen kan känna igen sig i.

Utgivningen av barnböcker ger ständigt nya ”läspärlor”. Med fördel kan förskolans personal be bibliotekarien om hjälp. Bibliotekarien har en stor erfarenhet av och kunskap om böcker inom olika ämnesområden och har en överblick över nyutgivna böcker. Förslag på barnböcker finns på *Barnens bibliotek* ([www.barnensbibliotek.se](http://www.barnensbibliotek.se)).

## Referenser

Axelsson, M. (2010). Vardagsspråk och skolspråk. I utveckling. I: Axelsson, M; Bergöö, K; Brink, L; Fast, C; Jönsson, K. & Kåreland, L. (red.) *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber, s. 148- 176.

Bergöö, K. (2010). Kritisk litteracitet. I: Axelsson, M; Bergöö, K; Brink, L; Fast, C; Jönsson, K. & Kåreland, L. (red.) *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber, s. 177-190.

Chambers, A. (2014). *Böcker inom oss*. Stockholm: Gilla böcker.

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

Ek Lindell, M. L. & Karlsson, I. (2008). *Drakar och kläder – svartsjuka och väder: barnböcker i teman för förskolan och de första skolåren*. Lund: BTJ förlag.

Fast, C. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Fast, C. (2010). Inbillningskraftens betydelse för barns läs- och skrivutveckling. I: Axelsson, M., Bergöö, K., Brink, L., Fast, C., Jönsson, K. & Kåreland, L. (red.) *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber, s. 34-56.

Heath, S. B. (1983). *Ways with worlds. Language, life, and work in community and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyltenstam, K. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I: *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling, s. 45 – 71.

Jönsson, K. (2010). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I: Axelsson, M., Bergöö, K., Brink, L., Fast, C., Jönsson, K. & Kåreland, L. (red.) *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber, s. 88-113.

Kåreland, L. (2010). Sagan och berättelsen som meningsskapande. I: Axelsson, M., Bergöö, K., Brink, L., Fast, C., Jönsson, K. & Kåreland, L. (red.) *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber, s. 61-87.

Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature. Literary understanding and literature instruction*. New York: Teachers College Press.

- Liberg, C. (2003a). Möten i skriftspråket. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur, s.215-235.
- Liberg, C. (2003b). Samtalskulturer – samtal i utveckling. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur, s.79-102.
- Lindberg, I. (2007). *Forskning om läromedelsspråk och ordförrådsutveckling*. Rapporter om svenska som andraspråk (rosa) 8. Göteborgs universitet.
- Lpfö18, reviderad 2025, Läroplan för förskolan, Stockholm: Skolverket
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2005). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & kultur.
- Malmgren, L-G. & Nilsson, J. (1993) *Litteraturläsning som lek och allvar*. Lund: Studentlitteratur.
- Mohr, K. (2003). Children's Choices: A Comparison of Book Preferences Between Hispanic and Non-hispanic First-graders. *Reading Psychology*, 24 (2), s. 163-176.
- Pedagogiska magasinet* (2015). Fallande resultat flyttar fokus till förskolan. Februari 2015.
- Pihlgren, A. S. (2008). *Socrates in the Classroom. Rationales and Effects of Philosophizing in the Classroom*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Pressley, M. (2002). Conclusion: Improving Comprehension Instruction: A Path for the Future. I: Block, C. C., Gambrell L. B. & Pressley, M. (red.) *Improving Comprehension Instruction: Rethinking, Research, Theory, and Classroom Practice*. San Francisco: Josey-Bass, s. 358-399.
- Rhedin, U. (2004). *Bilderbokens hemligheter*. Stockholm: Alfabeta.
- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling*. Stockholm, Sweden: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan; en utgångspunkt för samspel*. Doktorsavhandling. Linköping: Barnboksinstitutet/UniTryck.
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolans och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och kultur.

Winther, F. (2010). Et retorisk blik på læselyst og litteraturformidling til børn. I: Madsbjerg, S. & Romme Lund, H. (red.) *Læselyst og læring*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag, s. 97-108.

|                          | Högläsning,<br>planerad<br>aktivitet | Högläsning<br>spontan | Barnen<br>använder<br>på egen<br>hand | Samtal<br>mellan barn<br>och<br>högläsare | Samtal<br>barnen<br>emellan |
|--------------------------|--------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|---|-----------------------------|
| Pekböcker<br>(utan text) |                                      |                       |                                       |   |                             |
| Bilderböcker             |                                      |                       |                                       |   |                             |
| Kapitelböcker            |                                      |                       |                                       |   |                             |
| Poesi                    |                                      |                       |                                       |   |                             |
| Rim och<br>ramsor        |                                      |                       |                                       |   |                             |
| Skönlitterära<br>böcker  |                                      |                       |                                       |   |                             |
| Faktaböcker              |                                      |                       |                                       |   |                             |

## Del 1: Moment B – kollegialt arbete

### Samtala

Utgå från era reflektioner och det ni antecknat när ni tagit del av materialet i moment A.

Om ni vill kan ni också använda en eller flera av följande frågor som stöd för samtalet:

- Hur kan högläsningstunderna vidareutvecklas på er förskola?
- Hur använder ni högläsningen i ett språkutvecklande syfte?
- Hur kan barn som har svårt att följa med i en berättelse få er hjälp att komma vidare i sin läsoplevelse?

### Planera och förbered

Planera en undervisningsaktivitet utifrån era samtal och det material ni tagit del av i moment A. Nedan följer ett exempel på hur en sådan aktivitet kan planeras.

#### Högläsning i barngrupp

Planera högläsning av skönlitterära texter eller faktatexter. Utgå från aktuella projekt eller teman. Välj litteratur som skulle fungera bra utifrån barnens intressen och behov.

Använd frågorna i "Planering för högläsning" för att tillsammans förbereda högläsningen. Planera även hur ni ska dokumentera vad som sker i barngrupperna, till exempel med film, anteckningar eller observationsprotokoll. Dokumentationen fungerar som underlag när ni följer upp och utvecklar aktiviteten i moment C och när ni samtalar om den i moment D.

Material



Planering av högläsning

## Planering av högläsning

Här får ni förslag på hur ni kan lägga upp ert arbete med att förbereda högläsning av sakprosa respektive skönlitteratur.

### **Förbereda högläsning av sakprosa**

Använd följande punkter när ni förbereder läsning av sakprosa:

1. Börja med att läsa igenom texten tyst och fundera över innehållet.

- Vilken viktig information presenteras i texten?
- Vilka frågor och reaktioner kan texten tänkas väcka hos barnen?

2. Läs igenom texten högt.

- Vilket röstläge och tempo kommer att underlätta förståelsen av informationen?

3. Anteckna hur barnens läsoplevelse kan underlättas (jfr. Cummings, 2000).

*Fokus på innehåll: presentera bokens så att informationen blir begriplig för barnen.*

- Vad ska ett inledande samtal före läsningen ta upp för att skapa förförståelse för innehållet (bildpromenad, bakgrundsinformation, samla upp barnens frågor)?
- Vilka lässtopp kommer att hjälpa barnen till förståelse? Anteckna gärna möjliga frågeställningar med blyerts i bokens marginal.

*Fokus på språk: ämnesbegrepp och ord i texten.*

- Vilka ord kan behöva uppmärksammas?

*Fokus på språkanvändning: barnens deltagande i dialogisk läsning.*

- Hur och när kan barnen vara med och uttrycka sin förståelse?
- Hur kan barnens egna frågor styra?
- Vilka aktiviteter kan göras som efterarbete för att fördjupa förståelsen?

4. Fundera över hur många läsningar av texten som behöver genomföras.

- Vilka aktiviteter ska göras vid vilken läsning?

## **Förbereda högläsning av skönlitteratur**

Använd följande punkter när ni förbereder läsning av skönlitteratur:

1. Börja med att läsa igenom berättelsen tyst och fundera över vad den handlar om.

- Var finns dramatiska höjdpunkter?
- Var vänder eller förändras berättelsen?
- Vilka olika känslor förmedlas?
- Vilka reaktioner kan texten tänkas ge hos barnen?

2. Läs igenom berättelsen högt, gärna framför spegeln.

- Prova olika röstlägen, tonfall och tonhöjd.
- På vilket sätt kan karaktärerna illustreras genom hur deras olika röster låter?
- Var behöver läsningen gå snabbare för att beskriva det som händer?
- Var behöver den gå långsammare?
- Var behöver pauser läggas in för att öka spänning eller intresse?

3. Därefter antecknar ni hur barnens läsupplevelse kan underlättas (jfr. Cummings, 2000).

*Fokus på innehåll: presentera boken så att innehållet blir begripligt för barnen.*

- Vad ska ett inledande samtal före läsningen ta upp för att skapa förförståelse för innehållet (bildpromenad, bakgrundsinformation)?
- Vilka lässtopp kommer att hjälpa barnet i textens föreställningsvärld?  
Anteckna gärna möjliga frågeställningar med blyerts i kanten av boken (lite hjälp kan du få av tabellen nedan).

*Fokus på språk: ord och meningar i texten.*

- Vilka kan behöva uppmärksammas?

*Fokus på språkanvändning: barnens deltagande i dialogisk läsning.*

- Hur och när kan barnen vara med och uttrycka sin förståelse? Hur kan barnens egna frågor styra?
- Vilka aktiviteter kan göras som efterarbete för att fördjupa förståelsen?

4. Fundera över hur många läsningar av texten som du tror ska genomföras:

- Vilka aktiviteter ska göras vid vilken läsning?

| <b>Utanför - på väg in</b>  | <b>Röra sig inne i föreställningsvärlden</b>  | <b>Gå ur föreställningsvärlden</b>   | <b>Jämföra med den egna verkligheten</b>   |
|---|---|--|--|
| <p>Vad tror du kommer att hända?</p> <p>Hur ska det gå?</p> <p>Vad händer nu?</p> <p>Hur kan vi förstå det här?</p> <p>Vad vet vi om det här?</p> <p>Hur tror du de olika personerna känner/tänker just nu?</p> | <p>Hur tror ni X känner sig just nu?</p> <p>Hur ser det ut här?</p> <p>Vad är det här för en plats?</p> <p>Vad luktar det här?</p> <p>Hur smakar det?</p> <p>Kan du förklara för mig...</p> | <p>Jag undrar om det var något särskilt du gillade eller inte gillade?</p> <p>Jag undrar om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt?</p> <p>Jag undrar om du känner igen något?</p> <p>Jag undrar om du ser några mönster?</p> <p>Varför har författaren skrivit det här, tror du?</p> <p>Vilka saker får vi veta eller inte veta?</p> <p>Det här tänker jag att man skulle kunna använda så här...</p> | <p>Vad betyder det här?</p> <p>Varför händer det här?</p> <p>Vad skulle du tänka om det här hände dig?</p> <p>Skulle det här kunna hända i verkligheten, tror du?</p> <p>Känner du igen det här från någon annan berättelse?</p> <p>När jag läser det här kommer jag att tänka på en sak som jag själv varit med om...</p> |

## Del 1: Moment C – aktivitet

Genomför den undervisningsaktivitet som ni tillsammans planerat i moment B. Dokumentera vad som sker i barngruppen. Ta med dokumentationen till arbetslaget eller handledaren och reflektera över följande:

- Hur fungerade aktiviteten utifrån sitt syfte? Varför?
- Vilket lärande blev synligt hos barnen?
- Vad fick du syn på i ditt eget förhållningssätt?

Utgå ifrån reflektionerna och utveckla aktiviteten. Genomför den igen på några olika sätt och i olika sammanhang. Dokumentera löpande och ta med dokumentationen som underlag till samtalet i moment D.

## Del 1: Moment D – gemensam uppföljning

Utgå från era reflektioner och dokumentationen från moment C. Beskriv och samtala med varandra hur de olika sätten att genomföra aktiviteten fungerade.

- Hur fungerade undervisningsaktiviteterna utifrån syftet?
- Hur anpassade ni högläsningen till olika sammanhang?
- Vilka förändringar har ni gjort i ert arbete med högläsning?
- Vad blev skillnaden för barnen?
- Hur gjorde ni för att få med er alla barn i gruppen?
- Hur kan ni följa barns språkutveckling genom att arbeta med högläsning på ett medvetet sätt?
- Hur kan ni använda erfarenheterna från det ni nu provat i ert fortsatta arbete?
- Hur kan arbetssätten vara användbara i andra situationer i undervisningen än just detta?

Efter er gemensamma uppföljning kan ni utifrån nya insikter göra justeringar i undervisningsaktiviteten och pröva den igen.

## Fördjupning

Material



**Språk, lärande och identitet**  
Anniqa Sandell Ring

## Språk, lärande och identitet

Anniqa Sandell Ring

I denna artikel står flerspråkiga barns identitetsskapande och språk- och kommunikationsutveckling i fokus. Den forskning som det hänvisas till i denna artikel visar att några faktorer som spelar en viktig roll för barns identitets-, språk- och kunskapsutveckling är: nära samverkan med vårdnadshavare, rikt med litteratur i olika genrer där olika ”världar” och referensramar möts och synliggörs samt att barns eget berättande får ta stor plats. I artikeln ges exempel från långsiktiga, kommunövergripande kompetensutvecklingsinsatser i bland annat Göteborg och Södertälje. Insatserna har fokuserat språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i ett flerspråkighetsperspektiv. Begreppet flerspråkiga barn används här om barn som exponeras för och själva använder flera språk i vardagen i förskolan och hemmiljön. En del barn är födda i Sverige, andra är utlandsfödda och har anlänt till Sverige någon gång under de första levnadsåren. I förskolegruppen kan det innebära en stor variation i såväl antalet språk som kulturella referensramar och språkförmågan i olika språk. Styrdokumentet anger vikten av att arbeta med utvecklingen av barns flerspråkighet, lärande och identitet:

Språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman. Förskolan ska därför lägga stor vikt vid att stimulera barnens språkutveckling i svenska. Barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål.

I förskolans uppdrag ingår att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa. Förskolan ska också se till att olika kulturer synliggörs i utbildningen. (Skolverket, 2018, reviderad 2025.)

Utbildningen i förskolan ska alltså uppmuntra och stötta barns flerspråkiga utveckling. Att barn lär sig flera språk parallellt är vanligt i världen. Studier visar att barn som behärskar både modersmålet och andraspråket på en hög nivå har kognitiva fördelar och större möjligheter att lyckas i skolan än barn som behärskar antingen modersmålet eller andraspråket väl (Lindberg, 2002; Thompson, 2015). Däremot kan det hända att flerspråkiga barn som växer upp i områden med låg socioekonomisk status, där majoriteten av invånarna är flerspråkiga, liksom förskolepersonalen, inte utvecklar en tillräckligt stark och funktionell kommunikativ språkförmåga på andraspråket. Detta trots att de är födda i landet eller anlände tidigt (Cummins, 2017; Björk-Willén, 2018). Erfarenheter

från de kommunövergripande kompetensutvecklingsinsatserna tyder också på att många barn i förskolor med majoriteten flerspråkiga barn i allt för liten utsträckning exponeras för ett välutvecklat och funktionellt svenskt språk (Sandell Ring, 2018). Språkbruket i förskolan begränsas ofta till ett konkret, situationsbundet vardagsspråk. När barnen förväntas lämna det omedelbara - här och nu - och beskriva, förklara och argumentera enbart med språket som redskap, synliggörs de språkliga begränsningarna (jfr. Svensson, 2012; Wedin, 2011). Ansvaret ligger på förskolepersonalen att stötta barnens språkutveckling mot ett språk som bär även bortom här och nu och det vardagliga. Viktiga redskap i undervisningen är bland annat barnlitteratur och samtal om text i en social gemenskap. Det finns en stark forskningsevidens för vikten av tidiga läsfrämjande insatser för att stärka barns identitetsskapande och lärande, det framhålls inte minst av *Läsdelegationen* (2018). Läsdelegationens uppdrag har varit att bidra till att ge alla barn och ungdomar likvärdiga förutsättningar för en fullgod läsförmåga och lustfyllda läsupplevelser. Det krävs insatser redan i förskolan för att alla barn ska bli framgångsrika i skolan. Särskilt prioriterade är också barn i grupper som uppvisat svag läsmotivation och läsförståelse. Här nämns pojkar generellt liksom barn från socioekonomiskt svaga familjer och barn med vårdnadshavare som talar andra språk än svenska i hemmet.

## Den viktiga interaktionen

Den ryske psykologen Lev Vygotskij (1978) betonar *interaktionens*, samspelets, betydelse för begreppsbyggnad och språkutveckling och enligt Vygotskij är språket det viktigaste redskapet för tänkande och handling (Säljö, 2000). Barnet upptäcker och utvecklar språket i social samvaro – språk utvecklas i sociala och meningsfulla sammanhang (Säljö, 2000). Barn som lär sig svenska som andraspråk påbörjar ofta språkutvecklingen i svenska senare än de kamrater som har svenska som modersmål men språkutvecklingen kan effektiviseras och påskyndas genom medveten undervisning som baseras på kunskap om både förstaspråks- och andraspråksutveckling (Abrahamsson 2009; Axelsson 2017; Håkansson, 2013, 2014; Svensson, 2012).

Barnens självbild växer fram genom interaktion med omgivningen (Hundeide, 2018). Redan det lilla barnets förväntningar är präglade av och har sin upprinnelse i kulturella uppfattningar och praktiker. Barnets förväntningar på sig själv, på andra och på samhället formas och omformas genom erfarenheter, olika typer av möten och samtal och är beroende av situation och sammanhang. Barn som exempelvis flyttar från ett land till ett annat kan plötsligt befinna sig i en kulturell kontext som skiljer sig från det vanliga, trygga och kända. Detsamma kan gälla barn som är födda i Sverige och som innan de börjar i förskolan levt i en hemmiljö som skiljer sig från den sociokulturella gemenskap som förskolan representerar. Samspelet mellan barn och vuxna påverkar förutsättningarna för lärandet och blir avgörande för om barnen känner sig inkluderade

och representerade i förhållande till det nya sammanhanget. Flera forskare understryker förskolepersonalens viktiga roll för att skapa en miljö där varje barns identitet och kompetens stärks och där barnen får det stöd som de behöver för att lägga en god grund för fortsatt lärande och utveckling (Cummins, 2000; Gibbons, 2016; Gjems, 2013; Hundeide, 2018; Vetenskapsrådet, 2015).

Vilka språk barn lär sig, hur skickliga de blir på att använda dem och i vilka syften och sammanhang de kan använda dem beror på i vilken grad de exponeras för språken och vilka sociala sammanhang och situationer som barnen får erfarenheter av. Det handlar bland annat om vilka förebilder och modeller de har omkring sig (Gjems, 2013). Förskolepersonalens inställning till barn som lär sig svenska som andraspråk och prövar sig fram i det nya språket påverkar barnens självbild och utveckling positivt eller negativt (Håkansson, 2014). Ju mer kunskap personalen har om andraspråksutveckling desto större är chanserna att barnets språkanvändning tolkas utifrån insikten att barnet är i en process där det prövar olika regler, är kreativ och på väg att erövra ett språk. I praktiken innebär det att undervisningen tar sin utgångspunkt i barns erfarenheter och potential att lära genom aktivt deltagande tillsammans med andra. Då blir barnets utvecklingsstadium eller ålder mindre viktigt.

Barn i allmänhet tillägnar sig inte nya ord och begrepp själva. Det krävs en mer erfaren kamrat eller en vuxen som kan ge innehåll åt orden. I samtal med kamrater och vuxna som kommit längre i sin språkutveckling får barnet den stöttning det behöver för att utvecklas. Stöttningsen kan också ske genom inspelat tal i e-böcker, spel och filmer, som valts utifrån ett pedagogiskt syfte. Betydelsen av interaktion genom kollaborativt lärande i mindre grupper där barnen ges möjlighet att gemensamt utforska språk har visat sig vara särskilt framgångsrikt för barn som ska utveckla ett andraspråk (Gibbons, 2016; Swain, 1995). Barnen kan då få möjlighet att tänka och lösa problem enskilt och tillsammans med andra i par eller i mindre grupper, exempelvis under högläsning och samtal om text. Det innebär att personalen använder medvetna strategier för att stötta barnens interaktion och i synnerhet de barn som behöver gott om tanketid och talutrymme.

## **Den närmaste utvecklingszonen i praktiskt arbete**

Vygotsky (1978) menar att utveckling sker inom något som han kallar zonen för närmaste utveckling. Denna zon betecknar avståndet mellan det barnet klarar av på egen hand och det barnet kan uppnå genom stöttning från en kompetent person i dess närhet. Barn kan alltså göra saker *hand i hand idag och självständigt imorgon*. Det krävs kognitiva utmaningar för att utveckling ska ske och därför benämns även zonen som *utmaningszonen* (Halliday, 1993). Många som arbetar i förskolan idag är väl bekanta med begreppet ”närmaste utvecklingszonen” i teorin. Frågan är hur det omsätts i praktiken.

## Stöttning stärker barns lärande

När man ska förstå den närmaste utvecklingszonen i praktiken är begreppet *stöttning* användbart (Wood m.fl., 1976). Stöttning (från engelskans *scaffolding*, alltså byggnadsställning) är en metafor för ett nödvändigt och tillfälligt stöd som successivt monteras ner och tas bort allt eftersom barnet klarar sig på egen hand. Inom flerspråkighetsforskningen är begreppet stöttning ett nyckelbegrepp. Genom medveten stöttning ges barnen möjlighet att utvecklas och lära utifrån sin fulla potential. Stöttning kan realiseras på två nivåer (Hammond & Gibbons, 2005):

**Makronivå** – Övergripande stöttning: På förhand planerad stöttning i förhållande till språkmål som ord, begrepp, språkliga förmågor och genrer samt andra lärandemål, miljöns utformning, flerspråkighet som resurs för lärande samt urvalet av uppgifter och dess karaktär. Den planerade stöttningen bidrar med ramar för undervisningen och förutsättningar för varje barn att lära inom sin utmaningszon.

**Mikronivå** – Oplanerad stöttning: I stunden, i interaktion mellan barn och mellan vuxna och barn. Den oplanerade stöttningen gör den möjlig att anpassa för bästa möjliga undervisning.

Stöttning kan således erbjudas både med en genomtänkt planering och genom lyhördhet och flexibilitet i stunden. Den kan ske via ord, mimik, ögonkontakt och kroppsspråk. Stöttningen är inte alltid synlig för omgivningen utan sker ofta i det dolda, i mötet med enskilda barn.

## Olika undervisningsmiljöer ger olika kvalitet

En erfarenhet från de kommunövergripande kompetensutvecklingsinsatserna är att förskollärarna kan uppleva känslan av att inte räkna till för individuell anpassning av undervisningen. Men förskolepersonalen är aldrig maktlös, hävdar Cummins (2017). De kan välja hur de ser på sin roll som pedagog, hur de organiserar miljön, utformar dagen och interagerar med barnen och vårdnadshavarna, inom ramarna för de lokala och nationella styrdokumenterna. Förskolepersonalen kan genom sitt förhållningssätt till barns olika bakgrunder och språk bidra till att alla barn och vårdnadshavare känner sig representerade i förskolan.

## Genomtänkt omsorg och undervisning

Det är i det konkreta mötet mellan förskollärare och barn, där omsorg och undervisning sammanflätas, som barnens emotionella, sociala och kognitiva förmågor utvecklas. För att så ska ske krävs en hög kvalitet på relationerna mellan personal och barn (Vetenskapsrådet, 2015). Omsorgsuppdraget innebär att förskolans personal mår om barnens välbefinnande genom att vara emotionellt närvarande, stöttande och bekräftande samt ger respons på barnens icke verbala och verbala kommunikation. Samtidigt har

förskollärare fokus på lärandet i stunden och genom medveten stöttning ”expanderar” de barnens lärande. Flerspråkig personal som talar andra språk än svenska kan vara en viktig resurs för flerspråkiga barns utveckling och lärande. Även här krävs hög kvalitet i de pedagogiska relationerna, i mötet mellan den vuxne och barnet och att den flerspråkiga personalen själva använder ett rikt och nyanserat språk. Starka relationer som utvecklas mellan förskolepersonal och barn, men även mellan förskolan och hemmet, kan ofta väga tyngre än en ekonomiskt och socialt missgynnad situation som barnet kan befinna sig i (Cummins, 2000, 2017). I språkarbetet är det viktigt att samtidigt bekräfta barnens identitet.

## Fokus på identitet och lärande

Hur kan man stötta och stärka barn som växer upp med flera språkliga och kulturella identiteter? Det finns stark evidens för att barns motivation för utveckling och lärande stärks om de känner att deras erfarenheter värderas och identiteter bekräftas. Skicklig personal ser bortom grupperingar eller kategoriseringar av typen ”flerspråkig”, ”nyanländ”, eller ”somalier/arab/thailändsk” och ser barns inre potential. Skickliga pedagoger har höga förväntningar så att varje individ kan förverkliga den inre potentialen fullt ut (Gibbons, 2016). Skicklig personal undviker ”exotiserande” förhållningssätt som främst förstärker olikheterna mellan barnen och vårdnadshavarna (Lunneblad, 2018; Skolverket, 2018a). Men skicklig personal räds heller inte olikheter eller ämnen som kan upplevas som svåra och laddade, som exempelvis handlar om tro och kulturella traditioner (Puskás, 2013).

Barns modersmål utgör viktiga verktyg för tänkande och kommunikation i förskolan och skolan, inom familjen samt inom sådant som har att göra med framtida möjligheter. Det är dock lika viktigt att barnen utvecklar en funktionell och stark språkförmåga i svenska för att klara sitt framtida liv i det svenska samhället (Cummins, 2017). Det gäller att finna pedagogiska vägar som innebär att både förstaspråket och andraspråket växer sig starka under förskoletiden, även då det inte finns flerspråkig personal på plats i förskolan. Därmed stärks även barnets identitet och barnet rustas för ökande utmaningar i skolan. Kännetecknen på en effektiv undervisning är att barnen stötts vad gäller förståelse och produktion av modersmålet och svenskan, både när det gäller vardagligt och kunskapsrelaterat språk (Axelsson & Magnusson, 2012; Wedin, 2017, 2017a). Användningen av flera språk som resurs i omsorg och i undervisning kallas translanguaging eller transspråkande (Garcia, 2018; Svensson, 2017).

## Identitetstexter och identitetsbekräftelse

Spännvidden på barns bakgrunder är stor och det krävs därför ett arbetssätt som tar tillvara barns egna tankar, erfarenheter och språk i lärandet och som stärker barnets identitetsuppfattning och uppfattning av sitt eget värde. Förskolepersonalen behöver

kunna hantera likheter och olikheter i ett gränsöverskridande arbetssätt för att barnen ska få likvärdiga möjligheter och för att barnens kulturella kapital ska tas tillvara. Det är väsentligt att alla barn ges möjlighet att träda fram som individer med en egen historia, egen vilja och som en del av sociala sammanhang utanför förskolan. Förskolepersonalen kan påverka vem som blir bekräftad och vem som inte blir det samt hur barnen blir synliga och representerade i närsamhället (Lunneblad, 2018). Det är högst betydelsefullt att få känna tillhörighet i förskolan, känna att det finns plats för ens person, språk, röst, intressen, erfarenheter, frågor och den gemenskap man är en del av utanför förskolans värld (Comber, 2016).

Ett sätt att arbeta är genom så kallade *identitetstexter* (Cummins & Early 2010; Cummins, 2017). Arbetssättet utgår från barnens liv utanför och i förskolan och tar tillvara barns egna tankar, erfarenheter och språk i lärandet. Arbetet stärker barnets identitetsuppfattning och uppfattning om sitt eget värde. Förskolepersonalen får samtidigt en utökad kompetens om och förståelse för mångfald och interkulturella perspektiv. För personalen innebär det att verkligen vilja lära känna barnets liv och vardag och att göra vårdnadshavare delaktiga i förskolans och barnens vardag.

Produktionen av identitetstexter kan vara multimodala, skrivna, talade, gestaltande, i teckenspråksform, visuella, musikaliska eller dramaturgiska. Att låta barnen uttrycka sig och producera text på både modersmål och svenska kan stärka barnens kulturella identiteter och leda till reell delaktighet i förskola och i samhället. Genom arbetet med identitetstexter ges barnen ett stort inflytande och de utforskar sin omvärld i samspel med tydliga, stöttande vuxna och andra barn.

Intentionen i förskolans läroplan (Skolverket, 2018, reviderad 2025) är att värna demokratiska värden och att se och hantera kulturell mångfald som en tillgång. Det är dock inte alltid så enkelt att få syn på de ofta outtalade normer, värderingar och föreställningar som styr förhållningssätt och arbetssätt (Lunneblad, 2018). Ibland står personalen i förskolan och vårdnadshavare långt ifrån varandra i tanken om vad som är sunt och ”normalt”. Förskolor kan ha svårt att hantera motsättningar som kan uppstå vilket kan leda till att man undviker frågor som rör levnadssätt, kultur och trosuppfattningar (Puskás, 2013).

I Lunneblads studie (2018:135) används begreppet *hemkultur* för att synliggöra att ett mångkulturellt perspektiv handlar om *alla* barns erfarenheter oavsett språklig och kulturell bakgrund och vikten av att all undervisning måste ha sina rötter i barnens egna hemkulturer.

## **Exempel på förskolors arbete med identitetstexter**

I de tidigare nämnda kompetensutvecklingsinsatserna deltog förskolor som utvecklat olika sätt att arbeta med identitetstexter. Barnens texter uttrycktes ibland både via

modersmål och svenska, ibland enbart via det svenska språket. Barnens behov och intressen samt läroplanens mål styrde vilket eller vilka språk som utgjorde redskap för barnens identitetsskapande och lärande.

I en förskola gör de yngsta barnen en bok om sig själva med foton på människor, platser och föremål som är centralt för barnen. Böckerna hängs upp i barnens höjd och används för att kommunicera om det som är viktigt för barnen. I tvåårsåldern utvidgas barnets berättelse till att handla om en viktig händelse i barnets liv som i samverkan mellan barn, vårdnadshavare och personal tecknas ned i bilder. Bilderna sätts upp på väggen i barnens höjd och barnen kommunicerar sedan med utgångspunkt i sin egen berättelse och i kamraternas berättelser. På en annan förskola ingår ett mjukisdjur i form av en fågel i gruppen med barn mellan 2–3 år. Fågeln är med när barnen läser, går till skogen och vilar. Fågeln följer också med varje barn hem en gång. Barnen och vårdnadshavarna kan också dokumentera en vardaglig händelse i barnens liv utanför förskolan. Barnen kommunicerar sedan till kamraterna och förskolepersonalen via ord, bild och andra uttrycksformer vad fågeln och barnet varit med om. Ibland skriver vårdnadshavarna berättelser till foton, på svenska eller på andra språk. När barnen blir ännu äldre kommer ytterligare berättelser till liv genom text och bild. Ett barns besök på en vårdcentral utvecklas till en rik lek- och lärmiljö som alla barnen och personalen är involverade i. Barnen möter många nya ord och begrepp och ett kunskapsrelaterat språk i ett meningsfullt sammanhang. På en annan förskola arbetar personalen med fotografier som barnen tar med sig eller som vårdnadshavarna skickar. Fotografierna bildar underlag för barnens egna berättelser men kan också användas tillsammans med andra barns fotografier som underlag för nya berättelser. Här arbetar personalen med samtalsstrategier för att utveckla barnens tal, exempelvis *EPA*:

E= egen tanketid,

P= prata i par eller i liten grupp,

A= alla delar sina tankar med varandra.

Strategin kan användas av barn redan i tre-fyraårsåldern, visar erfarenheter från kompetensutvecklingsinsatserna, och den stärker barnets förmåga till interaktion, problemlösning och språkutveckling. Barnen fick exempelvis efter en lässtund med efterföljande textsamtal tänka själva utifrån en utforskande fråga som förskolläraren ställde för att sedan dela sina tankar två och två och därefter med alla barn och förskolläraren. Exempel på frågor var: ”Hur tror du att det skeppet kom in i den lilla flaskan?” eller under högläsningen, ”Vad tror du fågeln tänker nu?”. Barnen fick också samarbeta två och två i ett projekt där de fick pröva att tillverka eget papper för att sedan beskriva och förklara i ord och bild för de andra barnen hur de hade gått tillväga. Här krävdes att barnen använde flera olika förmågor, som fantasi och kreativitet, problemlösningstänkande samt kommunikations- och begreppsförmåga. Barnen

bekantade sig med ord som hörde till ämnet: däckel, däckelram, läskpapper och pappersmassa. Erfarenheterna visade också att det ibland är mer förtjänstfullt att tänka *APE*, *PAE* eller enbart *P* istället för *EPA*. Det beror på frågans och uppgiftens karaktär samt på barnens vana av att använda olika strategier för lärande och språkutveckling.

I ytterligare en förskola som deltog i kompetensutvecklingsinsatsen fångade förskolepersonalen upp barnens stora intresse för bygg och konstruktion utifrån en bok som de läst. Personalen planerade för vilka mål de skulle arbeta mot och vilka förmågor barnen skulle ges möjlighet att utveckla, till exempel förmågan att pröva och ompröva, jämföra, reflektera, tänka kring orsaker och konsekvenser samt argumentera. De planerade för vilken stöttning olika barn skulle kunna behöva, vilka ord och begrepp som var särskilt viktiga att introducera och hur arbetet skulle följas upp och utvärderas. Planeringen omformades sedan under arbetets gång så att den följde barnens intressen och behov samt olika kulturella erfarenheter. I det fortsatta arbetet interagerade de via både modersmålet och svenskan med stöd av den flerspråkiga personalen. Även vårdnadshavarna engagerades i projektet genom uppgifter som barnen fick göra hemma. Genom det verbala språket, foton, gestaltning, skapande verksamhet och digitala verktyg skapade barnen identitetstexter samtidigt som de utvecklade sina språk, förmågor och sitt kunnande om det aktuella ämnet.

Aspekter och ämnen som förskolorna i kompetensutvecklingsinsatserna fokuserade på, via både svenska och modersmål, var sammanfattningsvis bland annat:

- Boken om mig
- En viktig plats för varje barn i den egna staden och en viktig plats i världen
- En viktig person i barnets liv
- En viktig händelse i barnets liv
- En vardaglig händelse i barnens liv, som att gå till parken, laga kvällsmat, bråka med syskon, se på tv
- Buss 745 som passerar förskolan och som många barn har en relation till
- Fotbollsidoler, fotbollsutövning och fotbollskultur i olika länder, fotboll och genus, vem är jag i relation till kända fotbollsspelare i olika länder, till exempel Messi från Argentina och Zlatan från Sverige
- Barnens lika eller olika erfarenheter av trosuppfattningar och traditioner, olika byggnader med koppling till trosuppfattning
- Hus och huskonstruktion i Sverige och andra länder
- Varor i butiker i vår egen stad och i andra städer i världen och jämförelser mellan barnens matvanor

- Språkkartläggning av alla förskolebarn i hela förskoleområdet och fakta om de representerade språken och om länderna som språken talades i.

Identitetstexterna utifrån nämnda ämnen producerades ibland spontant, exempelvis under en lässtund, och samtalet kunde sedan leda vidare till ett större tema eller projekt, men också stanna vid den avgränsade bokstunden. Ibland var arbetet med barnens identitetstexter välplanerat och i vissa förskolor hade det pågått under många år och från det att barnen började i förskolan vid ett års ålder tills barnen slutade i sexårsåldern. Förutom förskolepersonalen var föräldrar, mor- och farföräldrar, syskon och andra människor i samhället en resurs i utforskandet och lärandet.

## **Förskolepersonalens språkbruk och känslan av tillhörighet**

I kompetensutvecklingsinsatserna har förskolepersonalen fått reflektera över vikten av att undvika att som vuxen bestämma identiteten åt barnen. Fraser som ”Hur var det i *ditt* hemland?”, ”Vad heter det på *ditt* språk?”, ”Hur ser *din* flagga ut?”, ”Kan du berätta om en maträtt som ni äter i *ditt* land?” har därför undvikits. Om förskolläraren hade lyft fram olikheter och talat om ”ditt” och ”mitt” så kunde barnet ha fått känslan att inte tillhöra Sverige, det svenska språket och sådant som kan tolkas som svenska traditioner och kulturer. Istället har vi använt frågor som: ”Har ni varit med om samma sak?”, ”Känner ni igen er i det ”jaget” berättar?”, ”Vad skulle ni ha ätit om ni hade blivit bjudna på kalas?”, ”Flickan i boken längtar efter sitt gosedjur. Finns det någon eller något som du längtar efter? Tror du någon längtar efter dig? ”, ”Kan ni säga det ordet på något mer språk?” Genom att ställa frågor på det sättet äger barnen sin egen historia, sin identitet, sina erfarenheter och sina språk. Känslan av tillhörighet, delaktighet och igenkänning stöttar möjligheten att tillhöra två eller flera kulturer samtidigt och passa in i båda samtidigt men också helhjärtat var för sig. Samtalen förs och frågorna ställs alltid i ett meningsfullt sammanhang och syftar till autentiska samtal där förskolläraren inte vet svaren på förhand. Genom kollegiala samtal och ett gemensamt förhållningssätt kan förskolepersonalen skapa en gemensam norm som omfamnar alla barn på ett naturligt sätt.

Ett framgångsrikt sätt att utvärdera såväl förskolepersonalens egna språkbruk som deras planerade och oplanerade stöttning är genom systematiskt kvalitetsarbete (Eidevald, 2017; Håkansson, 2018; Pihlgren, 2017). Det kan ske genom att kortare sekvenser av samspelet mellan barn och vuxna filmas under dagen för att sedan analyseras gemensamt av personalen (Eidevald, 2017; Flóres, Nordman & Persson, 2017; Pihlgren, 2017). I kompetensutvecklingsinsatserna hade analys av sådana filmer en avgörande betydelse för att tydliggöra mönster som personalen inte tidigare varit medvetna om. Förskolepersonalen upptäckte exempelvis att de språkligt mest resursstarka barnen tog och fick mest talutrymme i alla situationer under en dag. De barn som allra mest behövde stort talutrymme, att få höra och använda språk, fick väldigt lite talutrymme.

Det var ofta barn som var nybörjare i det svenska språket. Insikterna ledde till att förskolepersonalen förändrade interaktionsmönstren i mötet med barnen. De planerade språkmål innan de startade nya projekt och temaarbeten, blev mer uppmärksamma på sitt eget språkbruk och använde fler samtalsstrategier som exempelvis EPA. Barnen delades oftare in på ett medvetet sätt i par och i mindre grupper för att alla barn skulle få en bättre chans att utveckla sina språk och kommunicera tänkande på en mer avancerad nivå.

## Litteraturens betydelse för barns identitetsskapande och lärande

Barn har mycket olika tillgång till böcker och annan skriven text i hemmet. En del barn möter rikligt med text och samtal om text under de första levnadsåren medan andra har väldigt begränsad tillgång till bådadera. Internationella och nationella forskningsrön visar samstämmigt på vikten av tidig tillgång till skriftspråket via litteratur i olika genrer, både skönlitteratur och faktamässiga böcker, sakprosa. Det mer teoretiska och kunskapsrelaterade språket, eller skolspråket som det också kallas, finns i första hand i skrivna texter, t ex i barnböcker (Cummins, 2017). I högläsning får barnen uppleva en mer komplex meningsbyggnad och fler ovanliga uttryck och ord än i dagligt tal. Det är därför viktigt att förskolan skapar en textrik miljö och att personalen kan uppmuntra till en textrik hemmiljö (Cummins, 2017). Skillnader i ordförråd och andra språkskillnader hos barn kan leda till ett kunskapsmässigt underläge på grund av bristande läsförmåga i skolans alla ämnen (Westlund & Molloy, 2016). Barn som lever under gynnsamma, textrika förhållanden kan ha ett dubbelt så stort ordförråd som andra barn och klarar sig bättre i skolan (Liberg, 2012). Barnens möjligheter att bredda och fördjupa sitt ordförråd och att utveckla grammatiken och läsförståelsen ökar när barnen har rik tillgång till skrivna texter (Svensson, 2014; Westlund, 2017; Bjar & Liberg, 2017). Mängden böcker, eller att böcker finns tillgängliga för vuxna och barn, leder i sig inte till att barn utvecklar läslust eller att språkförmågan stärks (Svensson, 2011, 2012). Det krävs att förskolepersonalen vet *hur* läslusten väcks hos barn.

Barns berättarförmåga tycks hänga ihop med *goda språkkunskaper i ett specifikt språk* och berättarförmågan går inte alltid att överföra till ett annat språk som man inte behärskar lika bra (Lindgren, 2018). Barnet kan således ha utvecklat en god berättarförmåga på sitt starkaste språk men ha svårigheter att berätta på andraspråket. Barns berättande och tolkning av text och bild präglas även av kulturella skillnader utifrån socialisationsprocesser som kan gynna respektive försvåra för barnet i mötet med den västerländska läs- och berättartraditionen (Björk-Willén, 2014). Finns medvetenheten hos förskolläraren om att barnet kan ha utvecklat lässtrategier och berättarförmåga på ett eller flera andra språk än svenska och att olika språkliga och kognitiva förmågor formats i en social kontext kan barnen bekräftas i sitt sätt att förhålla sig till text och samtidigt få det stöd de behöver för att överföra kunskaperna till en

annan kontext. Genom att uppmuntra högläsning och samtal om text på både modersmål och svenska får barnet stöttning i sin fortsatta språk- och kunskapsutveckling.

## Medvetet val av litteratur

I arbetet med identitetstexter kan förskolepersonalen göra medvetna val när de väljer bok och samtalar med barnen om texter så att alla barns röster och referensramar hörs och synliggörs. Det kan innebära att exempelvis komplettera böckerna om Alfons Åberg med böcker som speglar andra världsdelar och länder och med illustrationer och skrivsätt som kan skilja sig från västvärldens. Böckerna Ashraf från Afrika eller Azads kamel synliggör andra kulturella referensramar än de västerländska, eller svenska, men också känslor och tankar som människor runt om i världen kan känna igen sig i. Ashraf från Afrika inleds med text och bilder som synliggör de föreställningar som kan finnas om Afrika:

Ashraf bor i Afrika... Inte det Afrika där lejonen smyger i guldgult gräs, inte det Afrika där krokodiler glider fram genom floder, tysta och hungriga. Inte det Afrika där zebror galopperar över stora slätter. Ashraf bor i en stad, en stad längst ner på den stora afrikanska kontinenten. Ashraf har sett det vilda och otämjda Afrika i en bok han lånade på biblioteket...

Boken *Viktiga kartor för äventyrare och dagdrömmare* tar med läsaren till spännande platser i världen utifrån olika ämnen. Barn och vuxna läser, fascinerar, berättar och lär utifrån rubriker som "Guld och ädelstenar", "Mystiska platser", "Giftiga djur", "Höga berg", "Vulkaner och jordbävningar", "Djupa hav" och "Upptäckare och äventyrare". Genom ett medvetet val av böcker från olika delar av världen eller böcker som handlar om olika delar av världen kan förskolepersonalen och barnen få ökad insyn i och kunskap om länder i världen och om skilda levnadssätt. Barnen kan samtidigt stöttas i att utveckla ett kritiskt perspektiv till de texter som de möter och utveckla sin förståelse av att texter kan tolkas på olika sätt (Bergöö, 2016; Damberg, 2013). Alla typer av texter kan öppna upp för kritiska perspektiv och olika tolkningar men vissa texter bjuder lättare in till det (Bergöö & Jönsson, 2012). I samband med bokvalet kan det finnas anledning att ställa sig frågor som: Väljs böcker i olika genrer och som speglar och bjuder in till samtal om olika erfarenheter, språk, kulturer och så vidare?

Speglar böckerna erfarenheter som ibland kan vara omvälvande och tuffa, som exempelvis flykt från krig? Blir alla barns upplevelser representerade? Får barnen chans att interagera kring boken på flera språk än svenska?

I en av de förskolor som deltar i kompetensutvecklingsinsatserna läser och samtalar barn och personal om texter dagligen i olika grupperingar. Man interagerar med varandra om böckernas innehåll, personalen upprepar ord och meningar på ett naturligt sätt och expanderar på så sätt barnens språk och lärande. Personalen har byggt upp ett litet

bibliotek på förskolan och barnen får regelbundet med sig böcker hem med uppgifter för barn och vårdnadshavare att utföra tillsammans. Uppgifterna anpassas så att alla vårdnadshavare kan engagera sig och bidra. Aktiviteterna i hemmet dokumenteras på olika sätt, genom bland annat fotografier och teckningar, ljudinspelningar eller i skrift. Barnen tar också med en bok hemifrån, berättar om den för kamraterna och genomför olika uppgifter i relation till boken tillsammans med kamraterna och personalen. Förskolan har i samverkan med biblioteket i området skapat temaväskor med böcker och rekvisita om ett särskilt ämne som barnen själva fått ge förslag till, som t ex fotboll, att så och plantera eller om världens trosuppfattningar. Temaväskorna kan lånas hem och aktiviteterna som genomförs i hemmet dokumenteras på olika sätt och ligger sedan till grund för samtal och lek i förskolan.

## Sammanfattning

Barns självbild och identitet växer fram i interaktion med andra människor och med omgivningen. Språket är här en grundläggande resurs och det är viktigt att förskolan stöttar såväl modersmålsutvecklingen som språkutvecklingen i svenska. Förskolepersonalen behöver därför planera för att varje barn stötts utifrån just sin nivå. Det kräver både en genomtänkt planering men också att personalen skapar goda relationer med både barnen och deras vårdnadshavare. Barnet behöver känna sig respekterat och sett för att utveckla sin identitet. En genomtänkt undervisningsmiljö stöttar barnens identitetsutveckling samtidigt som deras språkkunskaper utvecklas. Det kan exempelvis handla om att i förskolan arbeta med identitetstexter tillsammans med barnen, där barnens liv och intressen levandegörs och dokumenteras. Barnen kan bjudas in att vara språk- och kulturdetektiver på vissa temaområden och genom högläsning lyssna till och utveckla ett mer avancerat språk. Även vårdnadshavarna kan bjudas in att delta i det språk- och kunskapsutvecklande arbetssättet. Genom observation och analys i systematiskt kvalitetsarbete kan personalen utveckla såväl ett inkluderande språkbruk som förmågan till stöttning i barngruppen.

## Referenser

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund. Studentlitteratur.

Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I Hyltenstam, K., Axelsson, M., Lindberg, I. *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2012. Stockholm. Hämtad 2018-07-04.

Axelsson, M. (2017). Andraspråksinläring i ett utvecklingsperspektiv. I Bjar, L. & Liberg, C. *Barn utvecklar sitt språk*. Lund. Studentlitteratur.

- Bergöö, K. (2016). Att hitta sin plats - i förskolan, i skolan och i världen. I Jönsson, K. (red). *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm. Liber.
- Bergöö, K. & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå*. Lund. Studentlitteratur.
- Bjar, L. & Liberg, C. (red). (2017). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund. Studentlitteratur.
- Björk-Willén, P. (2016). Berättande med flera språk. I Riddersporre, B. & Bruce, B. *Berättande i förskolan*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Björk-Willén, P. (red) (2018). *Svenska som andraspråk i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Comber, B. (2016). *Literacy, Place and Pedagogies of Possibility*. New York and London. Routledge.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning I en utmanande tid*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Cummins, J. & Early, M (2010). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. London. Trentham Books Ltd.
- Damberg, U. (2013). Om tidig läsutveckling i det mångspråkiga samhället. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red), *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund. Studentlitteratur.
- Eidevald, C. (2017). – *Hallå, hur gör man?: Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan*. Stockholm. Liber.
- Flóres, E., Nordman, C & Persson, S. (2017). *Ögonblicksforskning och relationell pedagogik*. Malmö Stad. Hämtad 2018-07-04.
- Garcia, O. & Wei, L. (2018). *Translanguaging: Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Gibbons, P. (2016), *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Stockholm. Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Gjems, (2013), *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund. Studentlitteratur.

- Halliday, M. (1993), Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education* 5, 93-116.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005), Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect* Vol. 20, No.1p. 6-30.
- Hundeide, K. (2018), *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oalo. Cappelen.
- Håkansson, G. (2013), Utveckling och variation – en tillämpning av processbarhetsteorin på svenskt inlärarespråk. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red), *Svenska som andraspråk – I forskning, undervisning och samhälle*. Lund. Studentlitteratur.
- Håkansson, G. (2014). *Språkinläring hos barn*. Lund. Studentlitteratur.
- Håkansson, J. (2018). Systematiskt kvalitetsarbete i förskola, skola och fritidshem: Strategier och metoder. Lund. Studentlitteratur.
- Liberg, C. (2012). Förskolan där orden flödar. *Språktidningen.se*. Hämtad 2018-08-05.
- Lindberg, I. (2002). Myter om tvåspråkighet. *Språk i Norden (Solna)*. 93-103.
- Lindgren, J. (2018). Developing narrative competence Swedish, Swedish-German and Swedish-Turkish children aged 4–6. ACTA UNIVERSITATIS UPSALIENSIS Studia Linguistica Upsaliensia. Hämtad 2018-07-15.
- Lunneblad, J. (2018). *Den mångkulturella förskolan. Motsägelser och möjligheter*. Lund. Studentlitteratur.
- Läsdelegationen. (2018). Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället. SOU 2018:57 Hämtad 2018-07-10.
- Mennen, I. & Daly, N. (2010). *Ashraf från Afrika*. Trastens Förlag.
- Pihlgren, A. (2017). *Undervisning i förskolan: att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Stockholm. Natur & Kultur.
- Puskás, Tünde. (2013). Språk och flerspråkighet i förskolan: ideologiska dilemman och vardagspraktik. I Björk-Willén, P. Gruber, S. Puskás, T (red). *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber.
- Sandell Ring, A. (2018). Förskolorna med de svåraste förutsättningarna behöver stöd nu. *Lisetten, nr 2/2018*.

Skolverket (2018, reviderad 2025). Läroplan för förskolan Lpfö18 reviderad 2025, Stockholm: Fritzes förlag.

Skolverket (2018a). *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*.

Svensson, A.-K. (2011). Språkstimulerande miljöer i förskolan. En utvärdering av Att läsa och berätta gör förskolan rolig och lärorik. Rapport nr. 3. Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik.

Svensson, A.-K. (2012). Med alla barn i fokus – om förskolans roll i flerspråkiga barns utveckling. *Paideia*, Nr 04. Hämtad 2018-07-05.

Svensson, G. (2017). Transspråkande i praktik och teori. Stockholm. Natur & Kultur.

Swain, M. (1995), Three functions of output in second language learning. I: Cook, G. & Seidlhofer, B. (eds.), *Principles & Practice in Applied Linguistics. Studies in the Honour of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Vetenskapsrådet (2015). En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikationer. Hämtad 2018-07-15.

Vygotsky, L. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.

Wedin, Å. (2011). Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år. *Didaktisk Tidskrift*, Vol 20, No 2, 2011, s. 95 – 118.

Wedin, Å. (2017). *Språkande i förskolans och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

Wedin, Å (2017a). *Språklig mångfald i klassrummet*. Stockholm. Lärarförlaget.

Westlund, B. & Molloy, G. (2016). Olika bedömningsdiskurser. I Birgitta Ljung Egeland m. fl. (red). *Tolfta nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Textkulturer*. Karlstad. Hämtad 2018-07-15.

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft: Att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Stockholm, Natur & Kultur.

Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, 89–100.