

Varför gör jag som jag gör? Medveten och kollegial reflektion

Catarina Schmidt, Högskolan i Jönköping, Elisabeth Mellgren, Göteborgs universitet, Birgitta Lundberg, Högskolan i Jönköping och Åsa Wedin, Högskolan i Dalarna

Den här artikeln syftar till att fungera som utgångspunkt för fortsatt reflektion kring den egna undervisningen. Reflektion som ska leda fram till ny kunskap behöver vara medveten. Sådan reflektion berör väsentliga delar av undervisningen i relation till såväl forskning som elevernas behov och det de ska lära sig. När lärare får tid att tillsammans tänka kring och tala om sin undervisning kan det innebära ett gemensamt lärande som bidrar till utveckling av undervisningens kvalitet. I sådan medveten reflektion ingår också att reflektera över hur man som lärare på en skola vill att det ska vara för de elever som går där och varför. Medveten reflektion kan börja i frågeställningar eller dilemman som den egna undervisningen och dess praktik genererar. Den kan också ta sin utgångspunkt i den värdegrund som utbildningssystemet vilar på och som återfinns i skollagen, aktuella styrdokument och barnkonventionen, eller i specifika kunskapsmål för undervisningen. Likaså kan medveten reflektion ta sin utgångspunkt i mer teoretiska förhållningssätt vad gäller språk- och kunskapsutvecklande undervisning liksom förhållningssätt för att eleverna ska kunna möta, ta till sig och utveckla förståelse för fiktiva berättelser alternativt faktabaserad information. För att den medvetna reflektionen ska kunna leda till utveckling av undervisningens kvalitet och utbildningens likvärdighet är det av vikt att inte enbart fastna i praktikens utmaningar. Lika viktigt är det att inte enbart uppehålla sig vid teoretiska resonemang. Istället krävs en pendling mellan den såväl den egna praktiken och forskningsbaserade teorier som är av relevans för den undervisande praktiken.

Att ta barns perspektiv

Barn växer upp under skilda villkor. En del i lärarens medvetna reflektion handlar om hur man bemöter och skapar relationer med elever som har en helt annan livssituation än den som man själv har erfarenhet av. Språkligt användande kring högtider, traditioner, religiöst utövande och andra umgängesvanor innebär ett kitt för barns identitetsskapande som hänger samman med deras språkutveckling. Vikten av lyhördhet inför elevernas erfarenheter och livsvillkor tangerar Cummins (2000, 2001) tankar om maximal identitetsinvestering. Om en elev upplever eller tror att de egna erfarenheterna inte värderas eller ses som 'tillräckligt bra' kommer troligen denna elev att vara mer tveksam

till att, eller inte alls vilja, investera av sin egen identitet i undervisningen. Det senare kan bli ett hinder för interaktionen och därmed för språk-, läs- och skrivutvecklingen.

Enligt skollagen ska undervisningen vara kompensatorisk. För detta behöver läraren försöka ta den enskilde elevens perspektiv. Barnkonventionen framhåller barns och elevers åsikts- och yttrandefrihet samt belyser deras rätt att bli lyssnade på. Genom att låta elevernas berättande och medskapande ta plats i undervisningen görs de delaktiga. När deras erfarenheter och tankar tas tillvara ökar möjligheterna för dem att delta än mer aktivt i undervisningen, språkligt och socialt.

Texter

Elever som kommer till förskoleklassen och årskurs 1 har börjat orientera sig mot eller börjat använda texter i sin vardag. Barns användande av texter inleds ofta med att de upptäcker symboler och logotyper i sin omvärld. Till en början ser barn olika slags symboler utan att de nödvändigtvis kopplar dem till någon betydelse. Barn kan vara aktiva ”läsare” genom att tolka symboler och mönster i sin omgivning. De kan också vara aktiva läsare på så sätt att de tolkar och reflekterar kring texters innehåll när vuxna i deras närhet läser högt för dem.

Som lärare kan man ta reda på vilka erfarenheter och vanor eleverna har av texter. Ett konkret sätt är att duka ett bord med föremål som relaterar till text- och medieanvändning. Det kan exempelvis vara böcker, tidningar, mobiltelefon, surfplattor, olika spel, någon leksak och så vidare. Eleverna kan sedan uppmuntras att berätta för varandra om vad de gör med dessa föremål, vilket leder till att de berättar om sitt användande av texter och medier. Är man två lärare vid ett sådant tillfälle kan den ena anteckna det eleverna berättar om. Ett alternativt kan vara att genomföra samma sak i mindre grupper.

Om några eller någon elev visar litet intresse för texter blir det än viktigare att ta reda på vilka erfarenheter de har av olika sorters texter. Det är också viktigt att ta reda på vad som generellt intresserar eleven i fråga, då detta kan ge ledtrådar om möjliga sätt att anpassa undervisningen. Läraren i förskoleklassen och årskurs 1 behöver ta emot eleverna med alla de texter som de har erfarenhet av.

Elevernas erfarenheter av texter inkluderar det textanvändande de involveras i genom undervisningen. Det är till stor del i förskolan och grundskolan som eleverna får gemensamma erfarenheter av vad de kan göra med texter och vad texterna kan betyda för dem som personer.

Den textanvändning som sker i förskoleklassen och årskurs 1–3 påverkas av elevernas textanvändning på fritiden och i hemmet. Vi vet att barns olika digitala aktiviteter tar en stor del av deras fritid i anspråk (Statens medieråd, 2019). I en undersökning av Statens

medieråd år 2019 angav 30 procent av de deltagande 9-åringarna att de läser böcker eller tidningar varje dag och samma mätning visar att denna läsning avtar markant från 13 års ålder. Då det tar tid att skapa positiva vanor kring läsning, och att det måste ses som väsentligt för att lära sig och fortsatt vilja läsa, är barn beroende av sammanhang där de motiveras att läsa och skriva tillsammans med andra och alltmer på egen hand. För detta krävs sammanhang där interaktion sker kring texter, inte minst kring barnlitteratur. Barnlitteratur, i form av bilderböcker samt faktaböcker och fiktiva berättelser med eller utan illustrationer, finns i dag sida vid sida med en rad andra medier, och även barnlitteratur återfinns i tryckt eller elektronisk form (Nikolajeva, 2017).

Elever möter genom digital teknik olika slags multimodala möjligheter där skrift kombineras med bilder, animationer, filmklipp och andra semiotiska resurser på olika skärmar. Även bilderboken kombinerar bilder och skrift på ett multimodalt sätt, men den kan, jämfört med datorspel, beskrivas som mer långsam och stabil. Den tryckta bilderboken är linjär till sin struktur och står för en befintlighet här och nu, som blir tydlig när lärare och elever läser, bläddrar och tittar på bilderna.

Språkljud och bokstäver

Även om tryckta texter har fått konkurrens av andra medier är det fortfarande samma skriftspråk och dess principer som eleverna ska utveckla förståelse för. Skoog (2012) betonar vikten av att bokstäver och ljud inte blir det som dominerar undervisningens innehåll. De frågor som, enligt henne, behöver ställas är: ”Utifrån vilka innehåll ska eleverna lära sig läsa och skriva och vilka innehåll förmår att engagera eleverna?” (s. 210). I Skoogs studie framkommer att eleverna möter uppgifter kring just språkljud och bokstäver i förskoleklassen och att det upprepas i årskurs 1. Hon visar också att undervisningen i liten grad kopplas till elevernas liv och erfarenheter, något som även andra studier påvisar (Aminoff, 2017; Fast, 2007; Lago, 2014; Schmidt, 2013).

Det är väl belagt att fonologisk medvetenhet är avgörande för att elever ska utveckla en säker avkodning (Elbro, 2004; Lundberg et. al., 2012). Vad som är betydligt mindre studerat är hur undervisning i fonologisk medvetenhet och avkodning/inkodning kan organiseras och genomföras för att bejaka eleverna i de kunskaper de redan har om språkljud och bokstäver. Christina Aminoffs (2017) har i en forskningsstudie studerat lärarledda aktiviteter i tre förskoleklasser, där just övningar i fonologisk medvetenhet utgjorde ett återkommande innehåll. Aminoffs studie visar att för vissa av eleverna blir övningarna i fonologisk medvetenhet en meningsfull aktivitet medan det för några andra elever blir lite för svårt och för ytterligare några andra elever för lätt. Det sistnämnda tar sig i uttryck i att en del av eleverna visar motstånd, detta då undervisningen blir för förutsägbar och inte utmanar denna grupp av elever.

Undervisning kring språkljud och bokstäver är avgörande för att eleverna ska kunna utveckla en basal och funktionell läs- och skrivförmåga. Det är *hur* undervisningen om språkljud och bokstäver kan göras meningsfull för eleverna som lärare i förskoleklassen och årskurs 1–3 medvetet behöver reflektera kring. En fråga man kan ställa sig är hur undervisningen kring olika aspekter av fonologisk medvetenhet kan integreras i sammanhang där eleverna utmanas utifrån sina olika förutsättningar. Om det finns två elever i en klass som inte kan alfabetets bokstäver och åtta elever som kan det, är det intressanta vad läraren gör med den kunskapen. Den formativa bedömningen spelar alltså en mycket viktig roll då den ger signaler till läraren om hur undervisningen fungerar och hur den kan organiseras framöver för att möta kartlagda behov bland eleverna.

Flera språk och flera uttrycksformer

Språkdidaktisk forskning belyser vikten av att undervisningens innehåll görs begripligt för eleverna, samt att eleverna genom undervisningen får bearbeta och utveckla fördjupad förståelse för innehållet (e.g. Cummins, 2001; Gibbons, 2006; Hajer & Mestringa, 2010). Vidare visar forskningen att förmågor från det ena språket överförs till det andra språket och tvärtom (e.g. Axelsson, 2013; Cummins, 2007; Thomas & Collier, 1997). Cummins (2007) använder termen *common underlying proficiency* (CUP) för att beskriva språkens samband och positiva påverkan på varandra. Slutsatsen blir att flerspråkiga elever utvecklar sina språk parallellt. Ett ensidigt fokus på andraspråket innebär att eleven inte kan dra nytta av sina redan förvärvade och underliggande språkliga kunskaper i sitt förstaspråk.

Gudrun Svensson (2018) framhåller vikten av att både första- och andraspråket behöver stödja varandra, då dessa utvecklas parallellt, något som benämns som translanguaging på det engelska språket (García, 2009; García & Wei, 2014). Didaktiska konsekvenser av det senare kan exempelvis handla om att eleverna får lyssna på samma berättelse eller faktatext på såväl svenska som sitt förstaspråk. Det skulle också kunna handla om att eleverna spelar upp en teater kring den saga som bearbetats i klassen på samtliga språk. När elever får använda samtliga sina språk på dessa sätt kan det liknas vid att språken binds samman, något som möjliggör att elevernas förståelse kring undervisningens innehåll fördjupas, och att de erbjuds möjligheter att utöka sitt ordförråd kring innehållet på samtliga sina språk. Sådan undervisning kan leda till att eleverna utvecklar en stolthet över såväl sin bakgrund som sina språk. Vid pågående ämnesövergripande undervisningsområden kan samverkansuppgifter med hemmet fylla en viktig funktion. Exempelvis kan eleverna få hjälp med vad specifika ord och begrepp kring det pågående temat heter på deras förstaspråk. Eleverna kan vidare intervjua någon vuxen där hemma som ett sätt att utveckla kunskap.

Det är alltså viktigt att elevernas samtliga språk synliggörs och används som de resurser de är. Medveten reflektion kring detta skulle kunna beröra hur man som lärare kan vända en eventuell oro över sin egen okunskap om olika språk och hur de är uppbyggda till nyfikenhet och intresse för språken. Precis som språken är flera är också de uttrycksformer som finns att tillgå i undervisningen många. I undervisningen behöver lärare och elever tillsammans läsa, skriva, samtala och tänka kring texters innehåll i alla ämnen. När elever använder varierade och integrerade uttrycksformer kan de erbjudas att utveckla och visa ämneskunskap på delvis olika sätt samtidigt som de involveras i ett aktivt språk användande kring undervisningens innehåll.

Samverkan

Vid övergångar mellan årskurser och skolformer är det avgörande att lärare talar med varandra om de gemensamma erfarenheter av texter, språk och språk användning som eleverna i en klass har med sig liksom vilken undervisning de hittills mött. Med hjälp av informationen kan nästa lärare planera hur arbetet ska gå vidare. Exempelvis kan det vara ett bra stöd för eleverna att få känna igen sig i en berättelse från föregående år, men nu bearbeta och använda den på ett nytt och mer utmanande sätt än tidigare. Den undervisningen som eleverna mött under en termin måste leda vidare i en fortsatt progression under nästa termin. Det gäller bland annat när eleverna involveras i kommunikativt och funktionellt skrivande i förskoleklassen och årskurs 1.

Vid övergångar från en verksamhet till en annan, eller vid byte av lärare, är det också centralt att den nya läraren får kännedom om de enskilda elevernas språkutveckling och förhållande till texter och läsning. Detta för att kunna möta elevernas behov och ge utmaningar och stöd. Samverkan mellan förskola, förskoleklass, fritidshem, skola och vårdnadshavare är av stor vikt för att eleverna ska få en skolgång med undervisning av hög kvalitet. Stödjande insatser för såväl tidiga läsare som elever med behov av enskild läsning eller läsning i mindre grupp kan vara mycket gynnsamt för elevernas fortsatta intresse för texter och deras läsutveckling.

Språkutvecklande förhållningssätt

Språkutvecklande förhållningssätt innebär att läraren arbetar aktivt med språk i alla situationer. Nedan lyfts ett antal av dessa förhållningssätt fram. Också här är tanken att förhållningssätten ska kunna användas för medveten reflektion.

Utforskande

Vivian Vasquez (2004) framhåller att undervisning är en ständigt pågående process som handlar om vad lärare och elever vet just nu och vad de vill lära sig mer om. Sådana undervisningsprocesser behöver enligt Vasquez ledas av läraren och ske i interaktion mellan läraren och eleverna. Vasquez beskriver ett *utforskande förhållningssätt* där

läraren och eleverna aktivt lyssnar och lär av varandra. Det utforskande förhållningssättet innebär bland annat att undervisningen kan ta en annan väg eller riktning än vad läraren planerat för. Elevernas frågor, deras tankar och kanske också deras förslag till fortsättning kan möjliggöra högt elevengagemang och samtidigt resultera i språkanvändande genom samtal, skrift och andra uttrycksformer. Flera forskare pekar på att innehållet i undervisningen måste engagera eleverna och att de behöver bjudas in att delta aktivt i undervisningen (se t.ex. Cummins, 2000, 2001; Skoog, 2012).

Ett utforskande förhållningssätt berör såväl innehållsliga som formella aspekter av språk i undervisningen. Ett exempel på det senare är elevernas eget utforskande av ljud och bokstäver. Bente Hagtvet Eriksen (2004) och flera andra forskare framhåller att när barn uppmuntras att skriva upptäckande, det vill säga med de bokstäver de kan, så utforskar de samtidigt skriftspråkets princip och dess funktionella och formella aspekter (Andreasson & Allard, 2015; Dahlgren et.al, 2013).

Helhetssyn på läs- och skrivlärande

En helhetssyn på läs- och skrivlärande i alla ämnen innebär att undervisningen stödjer eleverna i att utveckla förmågor som att kunna läsa av, förstå och använda innehållet i en text eller att kunna se på en text med kritisk blick (Liberg & af Geijerstam, 2012; Luke & Freebody, 1997; Schmidt, 2018). Det är i klassrummets sociala sammanhang som undervisningen sker och där deltar eleverna utifrån sina kognitiva variationer och unika personligheter. I undervisningen behöver eleverna bli involverade i sociala aktiviteter kring texter, språk och skriftspråk. Det handlar inte enbart om att knäcka en kod utan också om att kunna relatera till texter och skapa mening kring texters innehåll. Eleverna har olika erfarenheter och vanor av literacy, vilket spelar en stor roll när de börjar skolan. Luke och Freebody (1997) ser kodning av texter, funktionell textanvändning, meningsskapande genom texter och kritisk textutforskning som repertoarer av den läs- och skrivförmåga som medborgare i dag behöver utveckla, se figur 1.

Figur 1.

Resursmodellen (Luke & Freebody, 1997)



Luke och Freebodys fyra repertoarer av läsning och skrivande behöver stödja och samspela med varandra i undervisningen. Också detta är något som lärarens medvetna reflektion kan kretsa kring. Hur kan eleverna få delta i praktiker i olika ämnen där de stöds i att använda texter på alla de sätt som Luke och Freebody för fram?

När eleverna lär sig läsa och skriva är det flera förmågor som behöver samspela och som är avhängiga av varandra. Att lära sig läsa, skriva, förstå och kritiskt granska texter kan därför inte ske lösryckt utan innehåll eller genom att eleverna övar på förmågorna isolerat var för sig. En helhetssyn på läs- och skrivlärande i alla ämnen innefattar dessutom alla de texter som undervisningen utgår från, muntliga, visuella och skriftliga såväl som multimodala. Här ingår även olika slags texttyper, som berättande texter och faktatexter.

Undervisningens innehåll

Förhållningssätten ovan berör det innehåll som undervisningen utgår från och det lärande som då möjliggörs. Med *undervisningens innehåll* avses här både de texter

eleverna möter i klassrummet och de aktiviteter kring texterna som eleverna involveras i. Undervisningens innehåll behöver relateras till de didaktiska frågorna vad, hur, varför och för vem. Vad ska undervisningen utgå från och vilken textrepertoar ska eleverna få möta i olika ämnen? Hur ska detta genomföras och varför? På vilka sätt erbjuds eleverna att delta i undervisningen? Med utgångspunkt i styrdokument och med stöd i förhållningssätt som utgår från vetenskaplig grund kan undervisningens innehåll planeras, genomföras, reflekteras över och utvecklas. Målet är att organisera för undervisning där eleverna får ett gemensamt sammanhang som samtidigt är möjligt att individanpassa utifrån olika elevers förutsättningar.

Den närmsta utvecklingszonen (Vygotsky, 1978) syftar på det avstånd mellan det som ett barn kan göra utan hjälp och det som barnet kan göra tillsammans med en mer erfaren person. Att använda stödstrukturer för elevers lärande kan innefatta flera saker. De kan exempelvis handla om strukturerad undervisning, som cirkelmodellen (Gibbons, 2006). De kan också bestå i att läraren och eleverna använder tankekartor för att samla och systematisera ämnesinnehåll eller scheman för att planera berättelsers kronologi. Nedan förs resonemang om hur några olika stödstrukturer kan användas för medveten reflektion.

Dialogisk högläsning och undervisning

Dialogisk högläsning innebär att lärare läser högt för och tillsammans med sina elever genom att de då och då görs delaktiga kring det lästa innehållet. Sådan dialogisk högläsning med elever skickar ut viktiga signaler om vad det innebär att läsa; att vi läser och *tänker* om det vi läser, vi läser och når *förståelse* och vi läser och blir *berörda*. I undervisningen kan en gemensam praktik skapas som stödjer språkutveckling och lärande utifrån olika ämnen eller kunskapsområden. Om några elever inte har erfarenheter av att bli lästa för, kan det resultera i att de inte riktar uppmärksamhet mot innehållet i boken. Ett sätt att stötta dessa elever kan vara att förbereda dem för läsningen individuellt eller i en mindre grupp. Målet är att alla ska bli motiverade att tänka om innehållet i det som läses. Det kan vara relativt små insatser som krävs för att eleverna ska kunna uppskatta och dra nytta av dialogisk högläsning tillsammans med vuxna och kamrater.

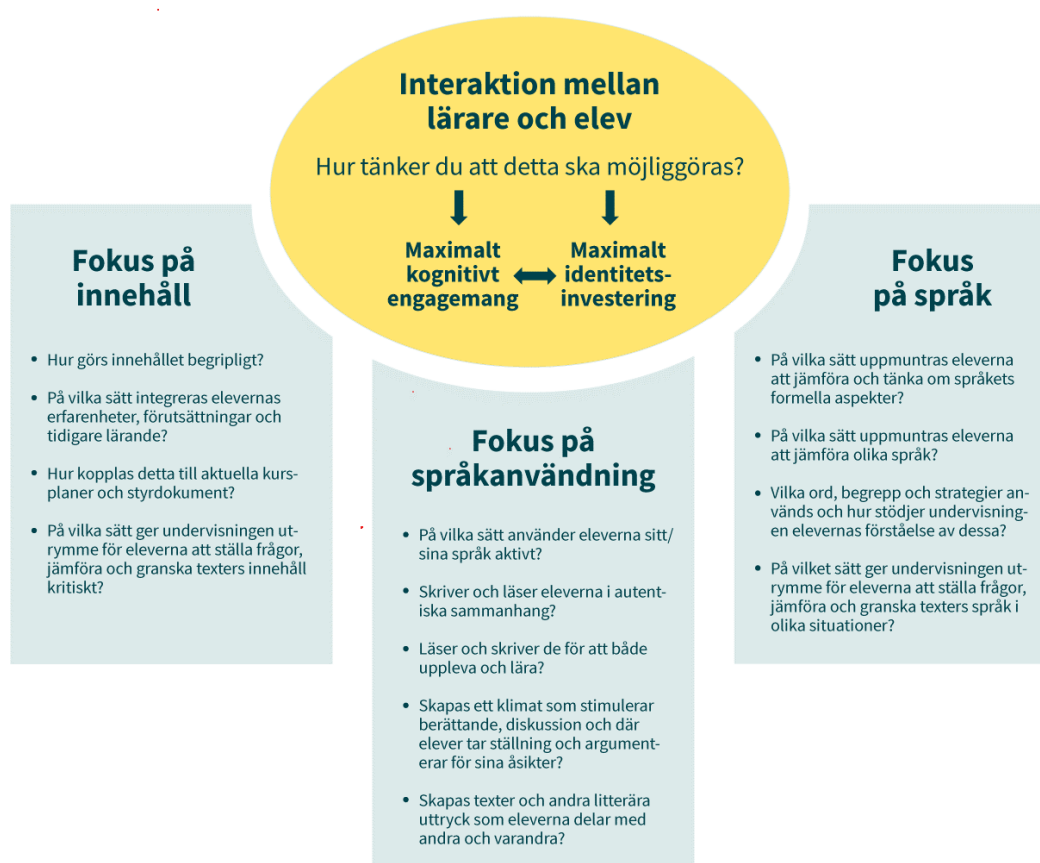
Den dialogiska högläsningen, där en berättelse delas och bearbetas, är av stort värde när det gäller att stötta eleverna i att tänka om innehållet och nå *förståelse* (Langer, 2011). Med berättelsen som gemensam utgångspunkt uppstår möjligheter att fokusera på innehåll, språkanvändning och språkets formella aspekter i undervisningen (Cummins, 2000, 2001). Det senare kan betyda att språkljud, bokstäver, ord och meningar uppmärksammas utifrån det konkreta innehållet i en berättelse. Genom dialogisk högläsning kan eleverna utveckla vanor kring att läsa och samtala. Bilderboken med

sina illustrationer, sin röda tråd och sin skrivna text kan därför ha en stor betydelse för elevernas språkutveckling och socialisering mot att bli läsande personer.

Betydelsen av en dialogisk undervisning, där eleverna görs delaktiga och där det finns ett samspel mellan innehåll, språkanvändning och språkets mer formella aspekter, är av stor vikt för lärare i förskoleklassen och årskurs 1–3 att medvetet reflektera kring. Cummins (2000, 2001) modell, se figur 2, kan användas som utgångspunkt för en dialogisk undervisning. Modellen kan dessutom användas för att lyfta fram frågeställningar som stödjer medveten reflektion kring undervisningen och elevernas lärande, till exempel: Hur kan innehållet göras begripligt för eleverna? Hur kan eleverna bjudas in att ställa frågor, jämföra och granska texters innehåll? När och hur får eleverna använda alla sina språk för att uppleva och lära? Hur uppmanas de att jämföra och tänka om språkets formella aspekter?

Figur 2.

Tolkning av Cummins modell.



Förhållningssätt för förståelse

I undervisningen kan förhållningssätt för läsförståelse integreras i enlighet med de fem faser som Judith Langer (2011) lyfter fram. Frågor som läraren kan ställa om sin undervisning är hur eleverna bjuds in i läsningen, vilka föreställningsvärldar de ger uttryck för och hur detta tillvaratas i undervisningen.

I sådant litteraturredaktiskt arbete med läsförståelse och läsengagemang som mål kan läsloggen fungera som en stödstruktur för eleverna, genom att den gör det möjligt för dem att sätta ord på sina reflektioner kring det lästa. I gemensamma samtal kan eleverna uppmanas att dela med sig av sina tolkningar. I sådana samtal om böckers innehåll kan man som lärare reflektera över de olika tolkningar eleverna gör i relation till Langers faser, åskådliggjorda i modellen nedan, se figur 3.

Figur 3.

Tolkning av Langers fem faser.



Strategier för skrivande

Elevernas tidiga skrivande är centralt för att de ska utveckla förståelse för skriftspråkets kommunikativa funktion. Skrivandet är i hög grad beroende av att eleverna görs delaktiga (Dahlgren et.al., 2013) och kan exempelvis ske genom att de involveras i att skriva meddelanden, inbjudningar och anslag. Nästa steg i undervisningen kan vara att läraren och eleverna skriver olika slags faktatexter och berättande texter tillsammans för att eleverna ska lära sig hur det kan gå till. Faktatexter kan gemensamt organiseras i över- och underteman där textens delar sammanfogas till en helhet. Berättande texter kan gemensamt struktureras kronologiskt. När detta sker kan eleverna göras delaktiga genom att bjudas in att ändra en mening, flytta ett stycke och lägga till ord.

Elevernas skrivande utifrån olika stödstrukturer behöver successivt vidgas och fördjupas så att de hela tiden utmanas. Från att ha varit med om att gemensamt författa och organisera olika slags texter kan eleverna uppmanas att skriva i par eller på egen hand. Precis som med alla modeller och metoder behöver stödstrukturerna användas på ett medvetet sätt. Det finns i all undervisning en risk att inslag och moment blir rutinartade och inte ifrågasätts. Även här finns anledning att betona medveten reflektion kring undervisningens innehåll. Som en följd av den medvetna reflektionen kan stödstrukturer förändras och designas så att eleverna hela tiden utmanas.

En fråga man som lärare kan ställa sig är om en viss rutin eller stödstruktur som återkommer i undervisningen möjligen har tjänat ut sin roll och kan behöva tas bort, förändras eller utvecklas. Läraren behöver ha tillgång till många redskap för att stödja elevernas läs- och skrivlärande. Alla didaktiska redskap och stödstrukturer för undervisning och lärande behöver väljas och reflekteras över med omsorg.

Ett gemensamt lärande

Kollegiala samtal och möjlighet att reflektera kring undervisningen, är viktig för all professionell utveckling. Genom forskning och teoretiska perspektiv kan läraren få syn på sin praktik. Lika viktigt för den medvetna reflektionen är att läraren utgår från praktiken, det vill säga eleverna, undervisningens innehåll samt samverkan med andra lärare, även i andra skolformer.

Professionalism växer fram genom ett gemensamt lärande mellan läraren och eleverna samt mellan läraren och andra lärare. Undervisningen behöver alltid utgå från ett innehåll som motiverar och engagerar eleverna. För att klara av vad som kan beskrivas som ett komplext uppdrag är lärare beroende av varandra. Lärarnas medvetna reflektion och kollegiala lärande är, när det fungerar, i sig en stödstruktur för lärarnas utveckling av sin gemensamma praktik. Den medvetna reflektionen och det kollegiala lärandet hänger ihop. För detta behöver lärarna, i sin tur, stöd och struktur från skolledningen.

Referenser

Aminoff, C. (2017). *Samtals- och skriftspråksorienterade lärarledda aktiviteter i förskoleklass*. Linköping: Linköpings universitet. Institutionen för beteendevetenskap och lärande. LiU-PEK-R-265. Licentiatuppsats.

Andreasson, A. & Allard, B. (2015) *Lärande lek i förskoleklass*. Lärarförlaget.

Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I K. Hyltenstam och I. Lindberg (red.): *Svenska som andraspråk i forskning, undervisning och samhälle*, s. 544-577. Lund: Studentlitteratur.

Cummins, J. (2000). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I Kerstin Naucmér, red: *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*, s. 1-22. Stockholm: HLS förlag.

Cummins, J. (2001). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Second Edition. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10 (2), 221-240.

Dahlgren, G. Gustafsson, K. Mellgren, E. & Olsson, L.E. (2013). *Barn upptäcker skriftspråket*. Stockholm: Liber.

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* (Doktorsavhandling, Uppsala Studies in Education 115). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden: Blackwell Publ.

Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging, language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.

Gibbons, P., (2006). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Första upplagan, andra tryckningen. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Hagtvet Eriksen, B. (1990). *Skriftspråksutveckling genom lek*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning. En handbok*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Lago, L. (2014). *"Mellanklass kan man kalla det". Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett* (Doktorsavhandling, Linköping Studies in Pedagogical Practices No 19, Linköping Studies in Education and Social Sciences No 5). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.

Langer, J. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.

Liberg, C. & af Geijerstam, Å. (2012). Ett brett perspektiv på läsning. I Skolverket: *Med fokus på läsande. Analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, ämnesprov i svenska och PIRLS 2011*. Stockholm: Skolverket.

Luke, A. & Freebody, P. (1997). The social practices of reading. In S. Muspratt, A. Luke and P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practices* (pp. 195-225). Cresskill, NJ: Hampton Press

Lundberg, I., Larsman, P. & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing. An Interdisciplinary Journal*, 25, 305-320.

Nikolajeva, Maria (2017). *Barnbokens byggklossar*. Tredje upplagan. Studentlitteratur.

Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser. Barns menings- och identitetsskapande genom texter*. Örebro: Örebro Studies in Education 44.

Schmidt, C. (2018). Barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle. *Utbildning & Demokrati*, 27 (3), 77-99.

Skoog, M. (2012). *Skriftspråkande i förskoleklass och årskurs 1*. Örebro: Örebro Studies in Education 33.

Statens medieråd. (2019). *Ungar och medier*. Hämtad 17 oktober, 2020 från <https://statensmedierad.se/download/18.126747f416d00e1ba946903a/1568041620554/Ungar%20och%20medier%202019%20tillganglighetsanpassad.pdf>

Svensson, G. (2018). *Transspråkande – bakgrund, teorier och praktiska exempel*. Hämtad 25 maj, 2021 från <https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf8350/1574760755552/translanguaging-transsprakand--gudrun-svensson-20180418.pdf>

Thomas, W. & Collier, V. (1997). School Effectiveness for Language Minority Students. NCBE Resource Collection Series, Nr 9, George Washington University. www.ncbe.gwu.edu/edu/ncbepubs/resource/effectiveness

Vasquez, M. V. (2004). *Negotiating Critical Literacies with young Children*. New York, London: Routledge

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.