

Högläsning

Ann S. Pihlgren

Böcker skall blänka som solar
och gnistra som tomtébloss.
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”*¹ 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

¹ *‘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 sakprosatekter läses i mindre grupper.

Att läsberätta, det vill säga att högläsaren summerar och med egna ord själv berättar delar av sakprosatekter, kan underlätta barnens förståelse och bli en bro mellan det vardagliga språket och det mer abstrakta. Det gäller i synnerhet om sakprosatekter 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 sakprosaböcker 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 nyfiken 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).

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.
- Dominković, 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.