

Läs- och skrivundervisning i förskoleklass

Tarja Alatalo, Högskolan Dalarna

Introduktion

Elever i förskoleklass befinner sig i en expansiv fas i sin språk-, läs- och skrivutveckling, och kommer till skolan med olika erfarenheter. En del har mött högläsning och samtal i hemmet och i förskolans språkstimulerande miljö, andra barn har färre erfarenheter av språkutvecklande och skriftrelaterade aktiviteter. Elevernas skilda erfarenheter ställer olika krav på undervisningen. Förskoleklassen har en viktig roll i att grundlägga elevers språk-, läs- och skrivutveckling. Den har också en betydande kompensatorisk roll som handlar om att uppväga de skillnader i elevers lärande som kan uppstå till följd av exempelvis språklig bakgrund, föräldrars utbildningsnivå eller andra socioekonomiska förutsättningar. Lärarens läs- och skrivundervisning ska bygga på vetenskap och beprövad erfarenhet.

Den tidiga läsinläringen och skrivinläringen kan inte skiljas åt eftersom den utvecklas i ömsesidighet och därför benämns läs- och skrivinläring (Myrberg, 2003).

Betydelsefulla faktorer är fonologisk medvetenhet (förmågan att uppmärksamma språkets form skilt från dess betydelse), bokstavskänedom och ordförråd (Ehri, 2000). Språkutvecklingen går hand i hand med att eleverna lär sig att läsa och skriva. Därför används begrepp som språk-, läs- och skrivutveckling synonymt med läs- och skrivutveckling. Det övergripande syftet i den här texten är att lyfta fram den vetenskapliga grunden för läs- och skrivinläring som lärare i förskoleklass behöver för att kunna följa elevernas utveckling och för att kunna genomföra en systematisk och strukturerad läs- och skrivundervisning utifrån varje elevs förutsättningar och behov.

Stimulerande miljö för språk-, läs- och skrivutveckling

Senare årtiondens forskning framhåller vikten av en kombination av fysisk och social miljö som särskilt fördelaktig för barns läs- och skrivutveckling (Dyning m.fl., 2018). Den fysiska språk-, läs- och skrivutvecklande miljön är exempelvis lokalernas utformning och möblering, tillgång till läs- och skrivmaterial samt utbud av språk-, läs- och skrivutvecklande resurser i form av böcker i klassrummet och bibliotek. Den kan även inkludera en skrivhörna med läs- och skrivmaterial och lärverktyg som främjar elevers läs- och skrivupplevelser. I en språkutvecklande fysisk miljö finns också rikligt med text i form av exempelvis affischer, skyltar samt lärarens och elevernas texter.

Dessa material behöver vara meningsfulla för eleverna och användas för att berika elevernas läs- och skrivlärande.

Barns mest givande läs- och skrivupplevelser föds inte ur den fysiska miljön och dess möjligheter, utan handlar snarare om kvaliteten på interaktionen mellan lärare och elev och även den interaktion som finns mellan eleverna (Baroody m.fl., 2016). Klassrum med en rik social läs- och skrivutvecklande miljö kännetecknas till exempel av att läraren stöttar och vidgar elevernas tänkande genom att svara på och ta elevers frågor och funderingar på allvar. Vidare inleder och medverkar läraren i samtal samt förklarar och berättar hur hon eller han tänker själv om begrepp och företeelser som eleverna möter. En sådan miljö kännetecknas dessutom av att läraren ger uppmuntran och respons i undervisningssammanhang och förklarar tydligt och visar eleverna hur de kan göra för att komma vidare i sin läs- och skrivutveckling (Baroody m.fl., 2016). Detta ger en god grund för systematisk läs- och skrivundervisning.

“The Simple View of Reading”

Läsning kan förklaras teoretiskt med modellen ”The Simple View of Reading”, som innebär att läsning är detsamma som produkten av avkodning och språkförståelse (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Formeln $Läsning = Avkodning \times Språkförståelse$ förklarar att läsning (läsförståelse) bara kan uppnås om man både har avkodningsförmåga och språkförståelse. För en elev som inte har en välutvecklad avkodningsförmåga kommer läsförståelsen att bli lidande även om eleven har gott ordförråd och god språklig förmåga. Och om eleven inte har tillräckligt god förståelse i form av exempelvis ordförråd och språkförståelse, kommer läsförståelsen att bli lidande även om eleven har en god avkodningsförmåga. Det är också visat att avkodningen underlättas av språkförståelsen och att en effektiv avkodning frigör kognitiva resurser till att förstå det lästa (Castles m.fl., 2018).

För att ge eleverna de bästa förutsättningarna inför läsundervisningen i lågstadiet behöver lärare i förskoleklass lägga grunden genom en undervisning som främjar utvecklingen av både avkodning och språkförståelse. Det gör läraren genom att planera, genomföra och utvärdera språk-, läs- och skrivutvecklande moment och metoder för helklass- och gruppvis undervisning och även genom att vid behov stötta enskilda elevers lärande. Läs- och skrivfrämjande undervisning kan genomföras inom olika kunskapsområden i förskoleklass.

Undervisningen om bokstäver och fonem, det vill säga språkets minsta betydelseskiljande enheter, bör vara integrerad med aktiviteter som exempelvis språklekar och högläsning för att skapa en balanserad undervisning (Taube m.fl., 2015). I det obligatoriska kartläggningmaterialet *Hitta språket*, kartläggs elevernas läs- och skrivförberedande förmågor och språkliga utveckling med utgångspunkt i ”The Simple

View of Reading”. Syftet med materialet är att identifiera de elever som är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd för att kunna sätta in de stödinsatser som behövs. Dessutom kan materialet användas för att identifiera elever som har kommit längre i sin kunskapsutveckling och behöver extra utmaningar.

Avkodningsinriktad undervisning

Nedan behandlas den vetenskapliga grunden utifrån didaktiska perspektiv gällande fonologisk medvetenhet, bokstavskänedom och grafem-fonem-koppling, det vill säga kopplingen mellan bokstav och språkljud. Det är kärnan i den *avkodningsinriktade* undervisningen. Strukturerad ljudningsmetod (*phonics* på engelska) har visats vara mest framgångsrik för den tidiga läs- och skrivundervisningen (Castles m.fl., 2018; Petscher m.fl., 2020; Taube m.fl., 2015). Det innebär att undervisningen om grafem-fonem-koppling sker stegvis och fokuserar på ett moment åt gången för att stötta eleverna att bli säkra på den tidiga avkodningsförmågan.

Fonologisk medvetenhet

Fonologisk medvetenhet är en kognitiv förmåga som innebär att barnet uppmärksammar språkets form, *hur* det sägs, skiljt från dess betydelse, *vad* som sägs, vilket är nödvändigt för läs- och skrivinläringen. I en språkstimulerande förskolemiljö med högläsning och samtalande om textens innehåll och form, kan undervisningen stödja barnet att tidigt uppmärksamma språkets formsida. I förskoleklassens verksamhet bör metoder för att stärka elevernas fonologiska medvetenhet och förmåga att urskilja språkets fonem ingå som en fundamental del. För att stötta eleverna att uppmärksamma språkets strukturer och att bli säkra på de enskilda fonemen, behöver strukturerade språklekar med fokus på fonem genomföras systematiskt och strukturerat. Bornholmsmodellen är en vetenskapligt grundad metod för sådan undervisning (Lundberg m.fl., 1988). Särskilt viktiga är systematiska och strukturerade språklekar för elever som ligger i riskzonen att utveckla läs- och skrivsvårigheter (Lundberg m.fl., 1988, 2012).

Fonemmedvetenhet

Fonemmedvetenhet utgör en del av den fonologiska medvetenheten, och innebär förmåga att uppmärksamma språkets minsta betydelseskiljande enheter, fonemen. Det är nödvändigt för att eleven ska kunna omvandla språkljud till bokstäver. Medvetenhet om fonem är en avancerad förmåga som tar lång tid att utveckla. Genom att samtala med andra, lyssna, medverka i högläsning, leka med språket och medverka i andra aktiviteter som stimulerar språket under förskoleåren, börjar barnet att uppmärksamma språkets fonem. Språklekarna främjar elevernas fonemmedvetenhet och tidiga läs- och skrivinläring när de genomförs systematiskt och strukturerat (Lundberg m.fl., 2012). För att förstå hur bokstäver kan representera fonem krävs att eleven inser att de talade orden går att dela upp i mindre enheter, att ord låter lika i början eller slutet, och att

förstå att exempelvis ordet ”tåg” är kortare än ”lastbil”, eller att uppmärksamma vilket ord det blir om fonem byts ut (till exempel *sal-mal*, *ler-len*). Undervisningen bör ha som målsättning att varje elev i slutet av förskoleklass ska vara säker på *fonemanalys* (att identifiera fonemet i början, slutet och i mitten av ord) *fonemsyntes* (att sammanljuda fonem till ett ord, till exempel /s/o/l/i ”sol”) och *fonemsegmentering* (att dra isär fonem i ett ord, till exempel /s/-/o/-/l/ i ”sol”). I samband med språklekar som uppmärksammar fonemen bör även bokstäverna inkluderas. Därigenom stöds eleverna att lära sig grafem-fonem-kopplingar.

En elev som är fonemmedveten känner till att ord i talat språk består av enskilda fonem, och förstår att dessa ljud kan användas för att skapa nya ord (*bil/pil*, *kul/ful*). Övningar som uppmärksammar språkets fonem kan med fördel skapas även i funktionella sammanhang inom förskoleklassens olika kunskapsområden (jfr Petscher m.fl., 2020). Exempel på sådana övningar är att räkna språkljud i korta och långa ord. Ytterligare exempel är att lyssna efter första och sista ljudet i ord i samband med undervisning i exempelvis kunskapsområdena matematiska resonemang och uttrycksformer, natur, teknik och samhälle samt när det pågår skapande, lek och utevistelse.

Bokstavskänedom

I förskoleklass är det väsentligt att undervisningen stärker alla elevers *bokstavskänedom* eftersom den är grundläggande för läs- och skrivinläringen. För bokstavskänedom räcker det inte med att kunna läsa upp alfabetet, utan det handlar om att känna igen bokstaven visuellt samt att kunna ange bokstavens namn och fonem (Castles m.fl., 2018).

Bokstavsundervisning kan göras genom att bokstäver synliggörs och utforskas på olika sätt. Hur ser bokstaven ut, vad heter den och vad har den för språkljud? Bokstavsundervisningen ska inledas med bokstäver vars fonem kan hållas ut eftersom det är lättare att urskilja och utforska sådana fonem. Dessutom underlättar det sammanljudningen av bokstävers fonem till ord (Høien & Lundberg, 2013). Samtliga vokaler och konsonanter vars ljud kan hållas ut har hålljud. Konsonanterna B, P, D, T, G och K är klusiler och har så kallat stoppljud som inte går att hålla ut. Därför är följande bokstäver lämpliga att inleda bokstavsarbetet med: A, S, L, O, R, E, N, I, V, M. Dessa bokstäver har hålljud, förekommer frekvent i ord och går att bilda ord med i den tidiga läs- och skrivundervisningen. Därefter kan följande bokstäver introduceras: F, K, Ä, T, Å, B, Ö, H, U, G, P, Y, J, D, C. Sist kommer bokstäverna X, Q, W och Z. Alla bokstäver i alfabetet behöver användas och uppmärksammas i sammanhang som kommer upp i undervisningen. Själva den systematiska bokstavsundervisningen behöver däremot utgå från hålljud för att underlätta för alla elever att förstå och befästa grafem-fonem-koppling.

Undervisning om bokstävernas form utgör också ett led i träningen av grafem-fonem-koppling. I genomgångar av hur bokstäver formas bör läraren alltid presentera både den versala och den gemena bokstavsformen, ange bokstavens namn och fonem och uppmana eleverna att säga efter. Utforskandet av bokstäver genomförs med fördel med gestaltande och skapande aktiviteter, drama, lek och sång. Eleverna kan exempelvis lägga sig på golvet och forma bokstaven. De kan också leta efter bokstavsformen i klassrummets möbler, väggar, fönster och hörn, gå på bokstavs jakt under skogsutflykten eller ute på skolgården. När flera sinnen samspelar underlättas inläringen (Neumann m.fl., 2012). Bokstavsundervisning kan genomföras både planerat och spontant i anknytning till undervisning i olika kunskapsområden. När klassen exempelvis arbetar med matematik, teknik eller naturvetenskap, kan bokstäver i ämnesord uppmärksammas.

Bokstavsundervisning kan även genomföras när eleverna möter bokstäver och ord. Det kan göras exempelvis vid högläsning eller när elever läser eller skriver meddelanden, inköpslistor, skyltar och dekalerna i samband med lek. I samband med lek och skapande kan även bokstäver på varumärken på exempelvis byggmaterial och kritaskar som förekommer i förskoleklassens olika miljöer utforskas. Lärare och elever kan samtala om hur bokstäverna ser ut, komma fram till vad bokstäverna heter och om någon av eleverna har ett namn som börjar med den bokstaven, samt ljuda bokstävernas fonem tillsammans. När bokstavsundervisningen baseras på exempelvis skapande och gestaltande aktiviteter, drama, inne- eller utelek och sång, ökar möjligheten att undervisningen blir meningsfull. Det ger ett mervärde även för eleven som redan känner till många eller samtliga bokstävers namn och fonem. Dessa elever ges ytterligare stimulans när läraren uppmuntrar elever som kan och vill läsa, att läsa ord och meningar och kortare texter i olika sammanhang i undervisningen.

Elever lär sig av hur andra gör, så både lärarens och andra elevers läsning av ord och meningar främjar det kollektiva lärandet. När läraren läser på tavlan, är det fördelaktigt för elevernas förståelse av läs- och skrivriktning och grafem-fonem-koppling att läraren modellerar ljudning genom att peka på bokstäver som ljudas och låta fingret eller pekpinnen följa med under ord som läses.

Avkodningsförmågans utveckling

Elever i förskoleklass har kommit olika långt i läs- och skrivutvecklingen. Varje elev behöver stimuleras utifrån sina förutsättningar och behov. För förskoleklassens lärare är det av grundläggande betydelse att känna till den vetenskapliga grunden för hur avkodningsförmågan utvecklas. Det underlättar för läraren att identifiera varje elevs läsutveckling och att stötta eleven vidare.

Høien och Lundberg (2013) beskriver läsutvecklingen som en process med fyra faser. En fas är inte en förutsättning för nästa fas, utan de kan överlappa varandra. Dessutom

använder eleven strategier från de olika faserna när det behövs. Den första fasen benämns *pseudoläsning*. Det innebär en form av imiterande läsning där barnet ännu inte har knäckt den alfabetiska koden.

När barnet medverkar i språkstimulerande miljöer utvecklas förståelsen av skriftspråket och övergår i den *logografisk-visuella fasen*. Barnet har ännu inte knäckt den alfabetiska koden, utan känner igen ord som bilder och vissa särskiljande drag i orden. I den här fasen känner barnet igen bekanta logotyper i sin närmiljö, exempelvis butikers och restaurangers skyltar genom att göra associationer mellan grafiska mönster. Ett annat exempel på en logografisk-visuell förmåga är att barnet uppmärksammar att vissa ord och namn börjar med samma bokstav.

Genom systematisk språkstimulans och språklek som stärker den fonologiska medvetenheten och kunskaper om bokstäver och grafem-fonem-kopplingar, knäcker många elever i förskoleklass den alfabetiska koden. De kommer därigenom in i den *alfabetisk-fonemiska fasen*. Eleven börjar då förstå att bokstavsljud kan ljudas ihop till ord. I den alfabetisk-fonemiska fasen behöver undervisningen med språklek och grafem-fonem-koppling fortsätta för att stötta elever att bli säkra på bokstävernas fonem och hur de kan sammanljudas till ord.

Høien och Lundberg (2013) benämner den fjärde fasen *ortografisk-morfemisk fas*. I den här fasen har eleven läst rikligt med sammanhängande text i olika texttyper. Avkodningen är automatiserad och eleven läser korrekt genom att känna igen stavningsmönster snarare än att behöva ljuda varje fonem. Nu börjar eleven förstå och tillämpa regler för stavning. Eleven känner igen stavningsmönster som ofta återkommer, till exempel hur ord med dubbeltecknade konsonanter eller olika ljudkombinationer stavas. När eleven möter ett obekant ord använder hon eller han den alfabetisk-fonemiska strategin och ljudar ihop ordet. Att utveckla läsflyt är en mödosam process som tar lång tid och kräver rikligt med läsning av sammanhängande text.

Stöd för tidig skrivutveckling

Elever i förskoleklass ska även uppmuntras att skapa och skriva egna meddelanden eller inköpslistor, skyltar och dekaler i samband med lek. Skrivandet främjar elevernas lärande om hur grafem korresponderar med fonem, vilket stöttar avkodningsförmågan. I både den alfabetisk-fonemiska läsningen och i det tidiga skrivandet lyssnar eleverna på hur orden låter i början, mitten och slutet. Det utvecklar förmågan att lyssna efter fonemet och koppla fonemet till en bokstav.

En del elever i förskoleklass kan även uppmuntras att skriva exempelvis korta berättelser eller faktatexter för hand. I början kan orden sakna vokaler, men det visar ändå att eleven förstår vilka grafem och fonem som hör ihop och hur bokstavsljuden kan läsas och skrivas ihop. Att skriva för hand stärker lärandet eftersom hand och hjärna

arbetar ihop när eleven tänker och skriver (Berninger m.fl., 2006). Vid lärarens undervisning om hur bokstäver skrivs är det lämpligt att använda stödlinjer för att tydliggöra bokstävernas form. Det kan utgöra ett stöd för att hjälpa eleverna att förstå hur versaler och gemener ser ut och skiljer sig åt.

Språkförståelseinriktad undervisning

Nedan behandlas den vetenskapliga grunden för *språkförståelse*, som är den andra faktorn i ”The Simple View of Reading”. Språkförståelse innebär att förstå ord, begrepp och grammatiska konstruktioner, men också att förstå budskapet och det som sägs ”mellan raderna”. Det muntliga språket utgör en väsentlig grund för skriftspråket och i början möter barnet den skrivna textens ord med hjälp av sin muntliga språkförmåga. Muntligt språk avser talande och lyssnande. Muntliga språkkunskaper handlar om att känna till talade ord och hur de uttalas, vad ord och meningar betyder och hur man kommunicerar idéer. Undervisning som stöttar elevernas muntliga språkförståelse och förmåga att använda språket bör vara central i alla kunskapsområden som läroplanen förordar. I samband med genomgångar exempelvis i matematik eller teknik är det angeläget att läraren bjuder in eleverna i samtalet om innebörden av de ord och begrepp som är aktuella. I dessa sammanhang kan läraren även använda konkreta material samt planera in estetiska uttrycksformer för att stödja elevernas lärande.

Högläsning för olika syften

Högläsning är en daglig aktivitet i många förskoleklasser (Alatalo m.fl., kommande). Det är gynnsamt för elevernas utveckling och lärande ur flera perspektiv. Genom högläsning ges eleverna tillgång till litterära och estetiska upplevelser genom att de får leva sig in i det som utspelar sig i texten (Solstad m.fl., 2018). Vidare möjliggör högläsning att eleverna får gemensamma kulturella erfarenheter som grund för samspel och lek (Alfheim m.fl., 2022). Högläsning är dessutom en gynnsam aktivitet för att öka elevernas intresse för egen läsning, vilket är betydelsefullt för den framtida läsförmågan (Mol & Bus, 2011).

I samband med högläsning ges eleverna även möjlighet att koncentrera sig på att lyssna när läraren läser. De kan också lyssna på varandra och att vänta på sin tur när de vill se bilder eller svara på frågor, vilket främjar den sociala utvecklingen. Högläsningen har också rikliga möjligheter att vara en metod för språk-, läs- och skrivundervisning med fokus på både avkodning och språkförståelse. I alla böcker förekommer språkliga uttryck och ord och begrepp som behöver utforskas och behandlas i samband med högläsningen. När läraren läser olika slags texter får eleverna möta en bredd av skriftspråklig meningsbyggnad samt olika slags ord och begrepp. Genom att läraren bjuder in eleverna i samtal om textens innehåll och språkets form, främjas deras

förståelse av skriftspråkets uppbyggnad såsom meningsbyggnad, ordval och hur begrepp används.

Vid högläsning av faktatexter i olika kunskapsområden eller i samband med temaarbete finns möjligheter att, utöver det aktuella temat som bearbetas, även lyfta språkliga aspekter. ”Vad innebär ordet konflikt?”, ”Hur ser grodan ut när han är lycklig, glad, överraskad, nedslagen eller förhoppningsfull?”, ”Kan vi också pröva?” eller ”Antons morfar dog. Hur känner sig Anton?” Läraren kan initiera samtal om ord som sorg, saknad, längtan och bedrövelse med eleverna. Interaktiv högläsning och samtal om textens innehåll stärker yngre barns ordförråd (Wasik m.fl., 2016). Undervisning i ordkunskap bör vara centralt i all verksamhet i förskoleklass eftersom ordförrådet i tidiga skolår har en stark koppling till läsförståelse (Quinn m.fl., 2015).

Att läsa för eller med eleverna

Att högläsa *för* eller *med* eleverna är två varianter av högläsning. När läraren högläser *för* elever innebär det att läraren läser och eleverna lyssnar. När läraren läser *med* eleverna innebär det att interaktion är centralt och att lärare och elever samtalar kopplat till texten. Interaktionen utgör en del i den sociala språk-, läs- och skrivmiljön som grundlägger elevernas språkliga förståelse och som stöttar förståelsen av innehållet i den lästa texten. Förståelse av en text är beroende av elevers tidigare erfarenheter och bakgrundkunskaper. Lärare i förskoleklass behöver därför skapa positiva och stöttande lärmiljöer där eleverna uppmuntras att interagera utifrån sina förutsättningar och sin förståelse. I en interaktiv högläsning där lärare och elever samtalar om textens innehåll kan läraren även synliggöra och lyfta fram språkets formaspekter. Exempel på det är rim och ordsammansättningar. I en systematisk språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning är det centralt att läraren uppmuntrar, instruerar och återkopplar till eleverna utifrån vetenskap och beprövad erfarenhet om elevers läs- och skrivutveckling och hur den kan stimuleras (Baroody m.fl., 2016). Det är därför av grundläggande betydelse för elevers språkliga lärande att högläsningen oftare sker *med* eleverna än att den sker *för* dem.

Medveten planering av högläsning

Högläsning behöver planeras noggrant för att ge bästa möjliga språk-, läs- och skrivutveckling (Shedd & Duke, 2008). Val av bok är av betydelse för kvaliteten i högläsningsaktiviteten. Ett viktigt kriterium är att innehållet i boken är intressant för eleverna. Språkutveckling bör vara ett syfte i all högläsning även om högläsningbok väljs utifrån ett tema som behöver bearbetas. Det är därför nödvändigt att läraren i förväg bekantar sig med boken. Vilka ord och begrepp kan vara obekanta för eleverna? Vilka frågor kan ställas till eleverna före, under och efter läsningen för att initiera samtal om textens innehåll?

Inför högläsningen är det också bra att planera var läraren ska sitta eller stå för att alla elever ska kunna se och höra. Högläsningen gynnas av att läraren läser igenom boken före högläsningstunden. Då kan läraren planera tonläge och röststyrka under läsningen i syfte att skapa en läsning som väcker elevernas intresse.

Ord att bearbeta före, under och efter läsningen

Forskning har visat att de ord som lärare väljer att undervisa om i samband med högläsning vanligtvis är sådana som läraren bedömer vara obekanta för barnen (Beck m.fl., 2013). Forskarna beskriver ordlager i tre olika nivåer: nivå 1-ord, nivå 2-ord och nivå 3-ord. Nivå 1-ord är typiska i muntliga samtal och elever möter orden om och om igen från tidig ålder. Följande ord är exempel på nivå 1-ord: ”hund”, ”vakna”, ”sova”, ”springa”, ”skola”. För elever som behöver stärka nivå 1-ordförrådet är det fördelaktigt att exponeras för vardagliga ord många gånger och i olika situationer. En språkstimulerande miljö där läraren använder ett rikt språk i alla situationer och upprepar orden ofta och på ett nyanserat sätt, är grundläggande för att stärka alla elevers muntliga ordförråd.

Forskarna argumenterar för att välja nivå 2-ord att undervisa om. Dessa ord är typiska i skrivet språk. Nivå 2-orden används mer sällan i samtal, vilket innebär att elever inte lär sig dessa på samma sätt som de lär sig nivå 1-orden. Exempel på nivå 2-ord är ”angelägen”, som är detsamma som ”ivrig” eller ”intresserad”, ”elegant”, som är detsamma som ”fin” eller ”snygg”, och ”unik”, som är detsamma som ”ovanlig” eller ”sällsynt”. Nivå 2-orden är ofta mångtydiga och kan ha lite olika innebörder beroende av sammanhanget. I stället för att undervisa om ord som är enkla att lära sig kan läraren välja ord som eleverna inte lär sig av sina jämnåriga eller genom material som används i förskoleklass. Beck m.fl. hävdar att den som känner till nivå 2-ord och kan använda dem, också kan förbättra sin verbala förmåga. Det har betydelse för läsförståelsen.

Nivå 3-ord är facktermer inom temainriktningar och kunskapsområden som används mer sällan och förmodligen lärs bäst i de sammanhang där de används. Ämnesord inom exempelvis naturvetenskap och teknik räknas som nivå 3-ord.

I samband med planeringen av högläsningen bör läraren fundera på vilket eller vilka nivå 2-ord som kan bearbetas utifrån den aktuella texten. Det är gynnsamt att endast fokusera på ett eller några få ord i texten så att läsoplevelsen inte blir störd av alltför många frågor. Ordet kan introduceras före läsningen genom att läraren säger ordet och uppmanar eleverna att säga efter. Läraren sätter in ordet i meningar som eleverna kan förstå, och genom att läraren åskådliggör ordets innebörd med hjälp av exempelvis bilder. Under läsningen, när det aktuella ordet kommer upp, kan läraren stanna upp och förklara ordets innebörd med vardagliga synonymer och ta in eleverna i det utforskande samtalet. Vad tänker de om ordets innebörd? Efter läsningen repeteras ordet och

förklaras. ”Hur ser man ut om man är angelägen?”, ”Vad kan vara elegant?” eller ”Vem kan vara hängiven?” Eleverna kan ges möjlighet att gå vidare med ordet genom att dramatisera, leka, gestalta eller skapa en saga utifrån det aktuella ordet.

Interaktiv högläsning av berättelser

För att få till stånd en interaktiv högläsning behöver läraren alltså välja en bok med ett innehåll som intresserar eleverna samt uppmuntra eleverna att delta aktivt. I samtal om textens innehåll utforskar lärare och elever tillsammans vad som händer i texten, men också den språkliga framställningen. Genom samtal om den höglästa berättelsen kan lärare och elever hjälpas åt att synliggöra och koppla ihop olika delar i textens innehåll och även gå ut ur texten och knyta an till elevernas erfarenheter. För yngre elever kan det vara fördelaktigt att undervisa om hur textens uppbyggnad kan användas till att förstå och komma ihåg textens innehåll (Shanahan m.fl., 2010).

Fyra aktiviteter som har setts vara betydelsefulla för läsförståelsen är att *ställa frågor till texten*, *reda ut oklarheter i texten*, *förutspå vad som kommer att hända* och att *sammanfatta textens innehåll* (Palincsar & Brown, 1984). Läraren kan väcka frågor och initiera textsamtal utifrån de fyra aktiviteterna. Frågorna som läraren ställer om orsakssammanhang i texten behöver vara öppna så att eleverna kan lyfta fram vad de tror hände och varför det hände. Frågor som bjuder in eleverna att svara utförligare och med sina egna tankar, är kognitivt utvecklande. Vad var det som hände? Varför hände det? Varför tror du det? och Hur kunde det ha blivit annars? är exempel på sådana frågor. De öppna frågorna uppmuntrar till svar som innehåller flera ord och skapar ett samtal mellan lärare och elever. Det stödjer elevernas språkliga utveckling.

När läraren ställer frågor till eleverna för att reda ut oklarheter, som exempelvis ord som behöver förklaras, är det särskilt lämpligt att få med alla elever i samtalet även utifrån elevers kunskaper i andra språk. Vad betyder ordet och hur kan vi förstå det? Kan vi hitta något annat ord för samma innebörd? I samband med spännande, tråkiga, eller kanske oväntade händelser i texten kan läraren fråga eleverna vad de tror kommer att hända nu? Vad var det som orsakade denna händelse och vart kan den komma att leda? Det är kognitivt utvecklande för eleverna att få sammanfatta textens innehåll med egna ord och att dra slutsatser utifrån sin egen förståelse av vad som hände (Palincsar & Brown, 1984). Läraren kan utgöra modell för eleverna genom att tala om hur hon eller han förstår ett förlopp i en text eller hur hon eller han drar slutsatser utifrån innehåll i en text.

Ett annat sätt är att vid högläsningens början visa upp bokens framsida och fråga vad eleverna tror att boken kommer att handla om. Efter läsningen är det lägligt att sammanfatta vad det var som hände i boken. En fråga om vad som var det viktigaste som hände i boken möjliggör olika svar eftersom var och en förstår utifrån sina tidigare

erfarenheter. För att knyta till berättelsens uppbyggnad kan läraren också sammanfatta genom att be eleverna fundera på vem eller vilka som var huvudkaraktärer, vad det var som hände och hur berättelsen slutade. Högläsningen kan också utvidgas med hjälp av exempelvis drama eller muntligt berättande.

Interaktiv högläsning av faktatexter

Högläsningen av olika texttyper är betydelsefullt för att väcka elevers intresse för böcker och läsning. Det är också viktigt för att stärka och bredda elevernas språkliga repertoarer. Forskning indikerar att lärare i förskola och förskoleklass inte läser faktaböcker för barn och elever i någon stor utsträckning (Alatalo m.fl., kommande; Tjåru, 2023). Läraren bör dock vara positiv till att läsa olika typer av texter eftersom lärarens sätt att använda och tala om olika texttyper kan påverka elevers attityder och inställning till texter.

Många elever dras till faktaböcker för att titta på bilder och med hjälp av rubriker lista ut vad där står om djur och natur eller annat som är intressant för eleven. Genom högläsning av faktatext får eleverna meningsskapa om världen på ett annat sätt än genom läsning av berättelser. I faktatexter finns ofta beskrivande och förklarande rubriker, bilder, diagram, bildtexter och faktarutor som läraren kan läsa och synliggöra och samtidigt förklara att det är så faktatexter är uppbyggda. Vid läsning av faktaböcker möter eleverna en annan slags meningsbyggnad än i berättelser, samt ord och begrepp som läraren behöver förklara och utforska tillsammans med eleverna. Bilder i faktaboken, i andra böcker och även webbaserade material kan användas som resurser för att samtala om ord och begrepp. Även vid högläsning av faktaböcker är det angeläget att samtala före, under och efter läsningen. Det kan stödja eleverna att tänka och dra slutsatser utifrån sina egna erfarenheter.

Sammanfattning

Enligt den teoretiska modellen "The Simple View of Reading" beskrivs läsning utifrån formeln $Läsning = Avkodning \times Språkförståelse$. För att genomföra en systematisk och balanserad språk-, läs- och skrivundervisning behöver lärare i förskoleklass ha kunskap om läsinlärningens processer utifrån vetenskap och beprövad erfarenhet. Fonologisk medvetenhet och bokstavskänedom är av grundläggande betydelse för läs- och skrivinlärningen. För att förstå hur bokstäver kan representeras av fonem krävs att eleven kan uppmärksamma språkets enskilda fonem. Systematiska och strukturerade språklekar är en gynnsam metod för att stötta elever att utveckla fonemmedvetenhet. Undervisningen bör ha målsättningen att varje elev i slutet av förskoleklass ska vara säker på fonemanalys, fonemsyntes och fonemsegmentering. I språklekarna ska även bokstäverna inkluderas för att stötta elever att bli säkra på grafem-fonem-koppling.

Genom skrivande av meddelanden eller inköpslistor, skyltar och dekaler i samband med lek, främjas elevers lärande om hur olika grafem och fonem korresponderar.

Ordförrådet har starkt positivt samband med läsförståelse och ska vara i centrum för undervisning i alla ämnesområden i förskoleklass. Interaktiv högläsning av både berättelser och andra texttyper möjliggör meningsskapande och utveckling av språkförståelsen. Läraren behöver planera för samtal om textens innehåll såväl före, under, som efter läsningen, samt för ord och begrepp som ska utforskas. Öppna frågor utmanar elever att svara utförligare och utifrån sina egna tankar och erfarenheter. Det är gynnsamt för elevers meningsskapande om omvärlden och språkliga utveckling.

Referenser

Alatalo, T., Vuorenperä, S. & Johansson, A.-M. (kommande). Read-alouds in pre-primary education – A quantitative and qualitative portrait.

Alfheim, I. Grimsgaard, K. B. & Romøren, A. S. H. (2022). Bøker i bevegelse. I H. Neegaard & I.W. Krempig (Red.), *Barnehagens friluftsliv*, 147–164. Cappelen Damm Akademisk.

Baroody, A. E., & Diamond, K. E. (2016). Associations among preschool children's classroom literacy environment, interest and engagement in literacy activities, and early reading skills. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 146–162.
<https://doi.org/10.1177/1476718X14529280>

Beck, I. L., McKeown, M. G. & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction* (2 uppl.). London: Guilford Press.

Berninger, V. W., Abbott, R. D., Jones, J., Wolf, B. J., Gould, L., Anderson-Youngstrom, M., ... Apel, K. (2006). Early development of language by hand: Composing, reading, listening, and speaking connections; three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 61–92.
https://doi.org/10.1207/s15326942dn2901_5

Castles A., Rastle K., & Nation K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest* 19, 5–51.
<https://doi.org/10.1177/1529100618772271>

Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A., & Pelatti, C. Y. (2018). An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1–15.
<https://doi.org/10.1177/1468798416652448>

- Gough, P. B. & Tunmer, W. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7, 6–10. <https://doi.org/10.1177/0741932586007001>
- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Høien, T. & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Natur & Kultur.
- Lundberg, I. Frost, J. Petersen, O.-P. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 263–284. <https://doi.org/10.1598/RRQ.23.3.1>
- 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(2), 305–320. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9269-4>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Myrberg, M. (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. Skolverket.
- Neumann, M. M., Hyde, M. B., Neumann, D. L., Hood, M., & Ford, R. M. (2012). *Multisensory methods for early literacy learning*. I G. Andrews & D. Neumann (Red.), *Beyond the lab: Applications of cognitive research in memory and learning* (s. 197–216). Nova Science Publishers.
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–75. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Petscher, Y., Cabell, S.Q., Catts, H.W., Compton, D.L., Foorman, B.R., Hart, S.A., Lonigan, C.J., Phillips, B.M., Schatschneider, C., Steacy, L.M., Terry, N.P., & Wagner, R.K. (2020). How the science of reading informs 21st-century education. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S267–S282. <https://doi.org/10.1002/rrq.352>
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development*, 86, 159–175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12292>
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N.K., Pearson, P.D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide (NCEE 2010-4038)*. National Center for Education Evaluation

and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Shedd, M. K. & Duke, N. K. (2008). The power of planning: Developing effective read-alouds. *Young Children*, 63(6), 22–27.

Solstad, T., Jansen, T. T. & Øines, A. M. (2018). *Lesepraksiser i barnehagen: Inn i litteraturen på mange måter*. Fagbokforlaget.

Taube, T., Fredriksson, U., & Olofsson, Å. (2015). Kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisning för yngre elever. Delrapport från SKOLFORSK-projektet. Vetenskapsrådet.

Tjäru, S. (2023). Bolstering and bridging – Pre-primary teachers' purposes and views of reading aloud. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2), 1–19.

<https://doi.org/10.23865/njlr.v9.5107>

Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39–57.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.04.003>