GÖTEBORGS UNIVERSITET

Högläsning och fritidshem

Om språkutvecklande arbetsmetoder med fokus på högläsning och läsning

Namn: Oskar Andell & Najma Ahmed Hussein

Program: Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT/2022
Handledare: Viveka Torell
Examinator: Louise Peterson

Nyckelord: Högläsning, språkutveckling, fritidshem, literacy

Abstract

I dagsläget är läsning en central fråga för många, inte minst Göteborgs stad. Det har sedan några år tillbaka larmats på flera håll i landet om bristande språkkunskaper i tidiga åldrar hos barn, men även vissa vuxna. Syftet med vår studie är att undersöka ifall högläsning ses som språkutvecklande metod för eleverna i fritidshem. Det vi även undersökte var ifall olika fritidshem använde sig av högläsning och om inte - vilka faktorer som påverkat det. Vi har valt att arbeta utifrån en kvalitativ metodansats och semistrukturerade intervjuer.

Tidigare forskning innehåller olika vetenskapliga artiklar där fokus riktas mot läsning och dess påverkan på elevers lärande. Resultatet från studien påvisar att deltagande informanter ansåg att högläsning är en viktig del av fritidshemsverksamheten och menade att olika faktorer såsom stora barngrupper, elever med olika språkkunskaper och tid var faktorer som kunde påverka planering och genomförande av högläsning. Resultaten från studien visade även att flera informanter ansåg att flera olika aspekter av högläsningen spelade en stor roll såsom tid för reflektioner och diskussioner, röstläge och förklaring av olika ord.

Förord

Jag vill börja med att tacka min mamma, som under större delen av mitt liv varit en anknytning till att arbeta med barn, deras utveckling och undervisning. Även min pappa, som lärt mig mycket - från matlagning till tapetsering och däckbyte. Ni har båda visat stöd under hela min utbildning och ibland hjälpt mig att förstå både förhållningssätt och metoder som annars hade varit rena grekiskan. Sen såklart, tack till mina vänner som alltid muntrat upp mig om jag känt mig nere med världens bästa och totalt helmysko humor. -*Oskar Andell*

Alhamdulillah, all praise is due to Allah the most high.
Jag vill sedan tacka min hooyo iyo Aboo som alltid varit vid min sida och alltid pushat mig till att bli den bästa versionen av mig själv. Vill även tacka mina stora familj + vänner där jag knappt kommer ihåg namnen på men vad gör det om hundra år. -*Najma Ahmed Dheeg Hussein*

Vi vill gemensamt tacka alla deltagande informanter i studien, ni gav oss en oerhörd mängd med kunskap och information som kom väl till användning. Vi uppskattade verkligen att ni tog er tid att sitta med på intervjuer och svaren ni gav oss visade glädje och passion för uppdraget som pedagoger. Även vår handledare vill vi ge ett stort tack för att de tagit sig tid att följa hela vår arbetsprocess och hjälpa oss bygga denna monumentala avslutning på vägen till lärare. Vi vill även sträcka ut ett tack till våra lärare inom programmet för all vägledning vi fått genom åren och all förvärvad kunskap som säkerligen kommer att vara till hjälp för kommande läraruppdrag.

Innehållsförteckning

Förord ..... **ii**

Innehållsförteckning **1**

1 Inledning **3**

1.1 Problemformulering 5

1.2 Syfte och frågeställning 5

2 Tidigare forskning **6**

2.1 Litteracitet tidigt i livet 6

2.2 Literacy 6

2.3 Undervisning i fritidshemmet 8

2.4 Läsningens mekanismer 8

2.5 Appar, interaktion och trygghet 9

2.6 Att läsa tillsammans 9

2.7 Bokprat 10

2.8 Agenda 10

2.9 Sammanfattning 10

3 Teorianknytning **12**

3.1 Teorins betydelse för studien 12

3.2 Vygotskijs sociokulturella teori om lärande 12

3.3 Bernsteins teorier om synlig och osynlig pedagogik 13

3.3.1 Interaktion, tid, rum och resurser 14

4 Metod **15**

4.1 Kvalitativ metod 15

4.2 Urval 16

4.3 Datainsamling 16

4.4 Genomförande 16

4.5 Etiska överväganden 17

5 Analys och resultat **18**

5.1 Är högläsning en språkutvecklande arbetsmetod? 18

5.1.1 Fantasi eller föreställningsförmåga? 20

5.2 Vad är det som gör högläsningen språkutvecklande? 21

5.2.1 Språkutveckling 21

5.2.2 På vilka sätt kan språkutvecklingen visa sig? 22
5.2.3 Utmaningar med språkutveckling 23
5.3 Högläsning utifrån elevernas språkliga kunskaper 23
5.4 Komponenter av högläsning 25
5.5 Tid – ett strukturellt villkor 26
5.6 Boksamtal 27
5.6.1 Böckernas agenda 27
5.7 Slutsatser av analysen 28
6 Diskussion 29
6.1 Resultatdiskussion 29
6.2 Metoddiskussion 31
6.3 Fritidspedagogisk tillämpning 32
6.4 Framtida forskning 32
Referenslista 33
Bilagor 36

1 Inledning

Vi har båda minnen av hur högläsning har skett i skolan: man satt i antingen en ring eller på sin plats, med läraren längst fram i klassrummet som läste ur en bok. När vi var yngre läste bara läraren, men eftersom man blev äldre ledde eleverna läsningen och tog varsin tur att läsa högt för klassen. I hopp om att nu under vuxenlivet och vid tröskeln till att själva bli lärare ville vi få en förståelse för vilka byggstenar som används för högläsningen. Så genom att göra en intervjustudie kring hur lärare i fritidshem och medpedagoger i form av skolbibliotekarier arbetar med högläsningsmoment hoppas vi få en tydligare bild över vad man som professionell lärare bör inkludera i undervisningen.

I denna intervjustudie definierar vi högläsning som: att en pedagog eller en elev har en bok och läser högt för en barngrupp/klasskamrater med inlevelse, betonar viktiga ord och deltar i efterföljande reflektion med gruppen. Reflektionen kan exempelvis bestå av kortare frågor som barnen får besvara.

Fritidshemmet skall hjälpa elever att utveckla sin förmåga att kommunicera med olika språkliga uttrycksformer (*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* [Lgr11], 2019). Under en tio år lång period - från 2009 till 2019, har mängden barn i förskoleklass med ett annat modersmål än svenska ökat från 18% till 26% påpekar Skolverket (2019). Om ett barn har flera språk än svenska eller kommer från en annan kultur ökar bara vikten av att stärka dess självkänsla genom att lyfta denna typ av bakgrund (Schmidt, 2016, s. 20). Dock så har det påpekats på olika håll att språkliga kunskaper brister hos barn i yngre åldrar. Under 2020 larmade BVC i Ronneby kommun om bristande språkliga kunskaper hos barn i förskolan (Sveriges Radio, 2020). Det berättas att när barn kommer till BVC noteras det vid vissa tillfällen hur barnens kroppsspråk och handlingar visar att de inte har förstått instruktioner de fått på svenska, eller att föräldrarna behöver översätta åt dem. Det nämns också att detta är något som har kunnat spåras sedan två år tillbaka (Sveriges Radio, 2020). Logopedförbundet (2021) i Sverige har påpekat hur även pedagoger i förskolan har bristande kunskaper inom det svenska språket och hänvisar till den statliga utredning som nämnts i början av problemformuleringen. Rapporten (SOU 2020:67, s. 212–213) påpekar hur detta gäller för både nyexaminerade barnskötare och även de som studerat på komvux, samt att de sistnämnda saknar även kunskaper om förskolans uppdrag, demokrati och genus.

Som vi berättade hade Skolverket (2019) visat hur mängden elever med annat modersmål än svenska ökat, vilket antagningsvis skulle kunna vara en bidragande faktor till att det finns bristande språkliga kunskaper. Nu med den konflikt i Europa i åtanke måste skolor rusta för kommande flyktingar, varav många kan vara barn. Konflikten i Ukraina får en stor mängd människor att fly från sina hem. Migrationsminister Anders Ygeman berättar för SVT (2022) att uppemot 300 000 kan söka sig till Sverige. Av dessa siffror går det inte att göra något reliabelt påstående om hur stor andel av dessa som är barn eller vuxna, men antagningsvis kommer en stor del människor behöva gå sin skolgång i Sverige - delvis eller hela. Med detta vill vi betona vikten av att kunna behöva arbeta språkutvecklande i skolor och fritidshem - som redan behöver rusta för kommande flyktingar som kanske varken kan svenska språket eller engelska. Detta kan betyda att de kan behöva lära sig att läsa ett eller två helt nya språk och med detta kan kommuner behöva lägga stor energi och fokus på långsiktiga projekt där läsningen är central.

Göteborgs stad har en kampanj för att bli “staden som läser”, där läsning skall främjas tidigt i livet hos individer och med målet att läsning skall användas flitigt för att skapa en läslust så att

elevernas utbildning får så goda förutsättningar som möjligt (Göteborg 2023, 2022). Kampanjen lägger också stor vikt på att det är vårdnadshavare och andra vuxna som finns i elevernas närhet som både genomför läsandet och förvärvar ökad medvetenhet och kunskaper om innebörden av att både läsa och berätta tillsammans (Göteborg 2023, 2022). Under november 2021 fick Göteborg ett godkännande på en tidigare ansökan att bli en "litteraturstad" av FN:s organ UNESCO och har nu fått detta som permanent titel (Vårt Göteborg, 2021).

Tillgång till litteratur kan sägas vara lika viktigt som att läsa ur den och skolor skall enligt Skollagen (2010:800, 36 §) ha ett skolbibliotek tillgängligt för eleverna. Dock så kräver ett skolbibliotek resurser, vilket kan göra att det finns olika stora skillnader mellan skolor som kan bero på socioekonomiska förutsättningar i närområdet eller utformningen av lokalerna. Schmidt (2016, s. 15) påpekar hur arbetetet för att främja läsningen - som även skall verka för att stärka elevers läsförmåga, är något som hanteras på statlig och kommunal nivå samt av offentlig personal. Som vi nämnde precis innan kan det skilja sig mellan skolor beroende på vart de ligger, vilket antagningsvis kan försvåra arbetet.

Skolverket (2021) menar att språket utvecklas hela tiden och det är extra viktigt att man som lärare kartlägger sina elever för att ge eleverna möjligheten att visa sitt kunnande på olika sätt och i olika situationer. Vidare påpekar Skolverket (2021) vikten av att i tidiga årskurser lägga mycket tid att stötta utvecklingen av den grundläggande språkutvecklingen, såsom att det ska finnas språkutrymme men även upplevelser där eleverna får möjligheten att trä in sina egna upplevelser i ord. Tidigt under skolgången upplevs vara bästa tidpunkten att påbörja arbetet - som Skolverket (2021) tidigare påpekat, och vad vi själva minns från egen skolgång var att en vanlig sak att se var stunder då läraren läste högt ur en bok.

Att läsa tillsammans - exempelvis vårdnadshavare som läser för sina barn, kan medföra flera gynnsamma effekter som starkare relation och en ökad läslust framöver (Flack m.fl., 2018, s. 1334). Dock är det inte begränsat till bara vårdnadshavare till eleverna, utan pedagoger på skolor kan stärka sitt relationsarbete som genomsyrar verksamheten. Jenner (2004, s. 23) påpekar att relationen påbörjas redan vid det första mötet en pedagog har med sin elev och att det är pedagogen som ansvarar för att relationen skall bli en fruktbar sådan.

Att läsa är en social aktivitet och berättelser - som förutom är en social aktivitet i sig hjälper också att identitetsskapande, är någonting som förs vidare från generation till generation i form av muntligt berättande eller exempelvis skrift (Schmidt, 2016, s. 16).

När läraren läser högt skulle de kunna skapa en situation - eller en särskild stund, som skulle kunna bidra med att det blir en upplevelse. Läser man i Lgr11 (2019, s. 22) så står det att fritidshemmets undervisningsform skall vara bland annt upplevelsebaserad. Med upplevelse vill vi ge ett tydligt exempel på vad som kan tänkas vara en central aspekt med högläsning och kan integreras i fritidshemmets undervisning i den mån det är möjligt. Skolverket (2019, s.1) menar att forskning visar på att barn tidigt ingår i språkgemenskaper och genom högläsning och boksamtal ges möjligheten till eleverna att få ett bättre språk-, läs- och skrivutveckling. Genom högläsning utökar eleverna sina referenser och upplevelser även om eleverna har olika läserfarenheter och språkutveckling, högläsning kan även leda till att nya ord används i barngrupper och nya lekar att uppstå utifrån fantasi (Skolverket, 2019, s.3). Leken är en central del i fritidshemmets verksamhet och om högläsningen kan bidra till att nya lekar skapas spontant upplever vi det det som en ännu viktigare punkt. Vygotskij (2016, s. 31) berättar hur fantasin lägger grunden för det kreativa skapandet som eleverna utövar och att denna baserar sig på yttre och inre förnimmelser, som vidare formar grunden till erfarenheter. Det som

eleverna hör och ser hjälper de att samla in information - material, som sedan genomgår associering och dissociering för att sedan användas i skapande (Vygotskij, 2016, s. 31).

Nordenstam och Widhe (2017, s. 100) poängterar att högläsning kan leda till boksamtal eller annan skriftlig uppgift och belyser vikten av att gemensamt bearbeta läst litteratur - som pekas ut som central för dagens didaktiska forskning. Vidare understryks det att enbart läsa texter för eleverna, utan vidare bearbetning ger inte någon märkbar effekt på språklig utveckling hos barnen (Nordenstam & Widhe, 2017, s. 100). När läraren läser högt för barnen exponeras de för nya ord som de sedan kan lära sig använda genom appropriering. Begreppet tokens används av Flack m.fl (2018, s. 1335) och förklaras som de ord som kan väljas ut för att mottagarna skall exponeras för. I vissa fall kan ett nytt ord fästa om mottagaren hör det en enstaka gång, men för att kunna öka chansen att ordet skall fästa är det mycket viktigt att upprepad exponering sker (Flack m.fl., 2018, s. 1335).

Det finns en stark koppling mellan det talade och det skrivna språket, menar Koda (2007, s. 1) och för att kunna lära sig att läsa måste man även skapa en förståelse för båda delarna. Koda (2007, s. 2) påpekar för hur mångfald inom språklig kunskap underlättar formandet av läsförmågor. Denna mångfald uppfattas vara lik den kulturella eller språkliga bakgrund som Schmidt (2016, s. 20) lyfter. Genom att lyfta flerspråkigheten hos elever med denna bakgrund i flera aktiviteter kopplade till läsning kan man höja värdet av den hos eleverna och på så vis stärka deras identitet - som i sin tur kan gynna språkutvecklingen (Schmidt, 2016, s. 20).

1.1 Problemformulering

Vi gjorde fynd gällande forskning om potentiellt gynnsamma effekter av högläsning, läsning för utveckling av språket, vikten av att läsa tillsammans och forskning kring utvecklandet av läsförmågor. Tidigare forskning kring specifikt *högläsning inom fritidshemsverksamhet* har uppfattats svårfunnen eller saknas helt när vi genomförde sökningar i artiklar.

Fritidshemmet skall kunna erbjuda både vila och rekreation, så det upplevs av oss som att strukturerade högläsningsmoment kan absolut bidra till åtminstone “vila”-delen av fritidshemmets arbetssätt. Enligt Skollagen (SFS 2010:800) skall undervisning i skolan vila på vetenskaplig grund, så varför verkar det inte finnas någon forskning om högläsning inom fritids? Det medför antagningsvis bara fördelar för lärare i fritidshem om det finns en bredare och djupare grund att stå på och försöka utforma sin verksamhet utifrån.

1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med denna kvalitativa intervjustudie med fyra lärare i fritidshem och en biblioteksansvarig vill vi bidra med kunskap om hur högläsning används som en språkutvecklande arbetsmetod i fritidshem. Syftet preciseras genom följande frågeställningar:

Frågeställningarna vi kommer att arbeta med är:

- På vilket sätt beskriver lärare och biblioteksansvariga att de arbetar med högläsning som en språkutvecklande aktivitet?
- Hur resonerar lärare kring de strukturella villkor som för betydelse för hur högläsningsaktiviteter kan genomföras?

2 Tidigare forskning

Följande avsnitt kommer att fokusera på tidigare forskning som bland annat gjorts kring läsning och högläsning. I studien fokuserar vi visserligen på när en lärare eller vuxen läser för elever, men vi själva minns stunder i skolan då elever läste högt för varandra i stället för att läraren gjorde det. I sådana stunder upplever vi att högläsningen och enskild läsning blandas med varandra vilket också gör det relevant att förstå hur läsningen påverkar elevers lärande.

2.1 Litteracitet tidigt i livet

"*That an educator should read texts aloud to children is a cornerstone of literacy pedagogy.*" (Mantei & Kervin, 2018, s. 82).

Att arbeta med literacy tidigt i livet är någonting som både har dokumenterats väl och stöds universellt (Mantei & Kervin, 2018, s. 82). Barn behöver redan i unga åldrar få goda upplevelser gällande läsning, då dessa formar starka grunder för utveckling av sociala förmågor, språkliga kunskaper och förmåga att arbeta med koder; som har en påverkan på akademisk prestation framöver (Mantei & Kervin, 2018, s. 82). Övergången från förskola till vad som benämns som formell skola påpekas vara en omfattande utmaning i barns tidiga liv som de måste ta sig igenom (Mantei & Kervin, 2018, s. 82).

Mantei och Kervin (2018, s. 84) lyfter fram fyra aspekter som pekats ut som nödvändiga för att granska högläsningsmoment: interaktion, tid, rum och resurser. Dessa aspekter illustreras sedan som sammanknutna och uttrycks som: "learning occurs through interactions within certain spaces and times, and with the resources on offer." (Mantei & Kervin, 2018, s. 84). Mantei och Kervin (2018, s. 83) berättar hur de använder sig av Bernsteins teori om synlig och osynlig pedagogik och förklarar hur den förstnämnda kännetecknas av tydligt utformade mål, strikta ramverk, regler och är en mer lärarstyrd form - som visserligen hjälper elever mot ett tydligt uppsatt mål, men hämmar kreativitet. Den osynliga pedagogiken beskrivs som mer öppen; med mer utrymme för tolkning av styrdokument, ett mer flexibelt ramverk och tillåter större utrymme för elevers egna agerande och kontroll (Mantei & Kervin, 2018, s. 84).

Med stöd i Bernsteins teorier kunde en serie av komplexa pedagogiska metoder identifieras, som elever förväntades navigera genom med det slutliga målet att bli läskunniga (Mantei & Kervin, 2018, s. 91). Vidare så poängteras det hur i många fall eleverna inte är delaktiga eller medvetna om hur en lektionsplanering utformats eller vilket syfte läraren har men förväntas ändå att följa och anpassa sig efter denna för att nå upp till vad som benämns som "the seemingly ever-changing criteria for success" (Mantei & Kervin, 2018, s. 91). Mantei och Kervin (2018, s. 92) kommer fram till att det finns mycket att beakta när det kommer till pedagogiker för läsning och hur eleverna kan tolka och förstå dem, samt att lärare behöver ständigt reflektera över hur förväntningar, handlingar och agerande både kan främja och hämma elevers deltagande i lärandet.

2.2 Literacy

Literacy förklaras kort av Schmidt (2016, s. 16) som sociala aktiviteter kopplade till texter som sedan utvecklas, dessa beskrivs som skapande, förstående och läsande av texter för ett visst syfte med fokus på kommunikation. En äldre variant av att betrakta literacy är enbart de rent tekniska färdigheterna - att kunna läsa och skriva (Fast, 2019, s. 43). Men denna förståelse av literacy gör inte begreppet rättvisa, då det finns en rad olika varianter av literacy och det har

sedan årtionden tillbaka varit svårt att peka ut vad som exakt kännetecknar begreppet och har varit ett omstritt ämne (Opoku-Amankwa & Brew-Hammond, 2011, s. 90).

En enkel definition av literacy som går att göra är förmågan att läsa, skriva och förstå texter - men det pekas ut att direkt efter dessa blir det svårtytt (McMillan, 1996, s. 163). McMillan (1996, s. 163) argumenterar att vi aldrig kommer att uppnå eller framställa en exakt och objektiv definition av begreppet literacy då vi gett det fler användningsområden än vad språkbruk bör tillåta, samt att vi måste utveckla ett vokabulär som gör det möjligt att bryta ned begreppet literacy i alla dess olika element.

McMillan (1996, s. 162) betonar således hur literacy har blivit ett både komplext och mångfacetterat koncept som ständigt utvecklas och vars betydelse förblir en svår nöt att knäcka. Denna utveckling av konceptet är en process som sker parallellt med bland annat sociala förväntningar, dock följer utvecklingen av begreppets mening och användning kulturella och socio-politiska förväntningar, menar McMillan (1996, s. 162). Vissa har definierat literacy som kulturella praktiker som individer tar del av, andra har påpekat att definitionerna är mer politiskt lagda än vetenskapliga samt även det mer frekventa argumentet av att literacy är någon som syftar på förmågan att förstå och begripa sin omvärld (McMillan, 1996, s. 162).

Att literacy är ett svårdefinierat och svårtolkat begrepp, då direkta definitioner inte visar sig tillräckliga samt att de inte ger en rättvis bild - det är något som även Kalman (2008, s. 524) poängterar. Under 1980- och 1990-talet blev det alltmer aktuellt för forskare att analysera literacy och bland annat definiera begreppet, hur det uppstår samt hur det lärs in - något som startade långa debatter om flertalet samband: mellan talat och skriftligt språk, samt sammanhang mellan talet och läsning och skrift är några av de punkter som diskuterades (Kalman, 2008, s. 527).

Vissa av dessa definitioner riktar in sig mer snävt på endast språkliga kunskaper, medan andra inkluderar flera kontexter hos den som är mottagare för kunskaper - bland annat språkliga förmågor eller en sociokulturell kontext (Opoku-Amankwa & Brew-Hammond, 2011, s. 90). Fast (2019, s. 43) belyser något som Säljö påpekar angående literacy inom det sociokulturella perspektivet: att literacy är mycket socialt, med sociala praktiker i centrum. Fast uppfattas fokusera på ett av de två synsätten som Opoku-Amankwa och Brew-Hammond (2011, s. 92) presenterar: den ideologiska modellen och autonoma modellen. Lärande inom vad som benämns som den ideologiska modellen för sociokulturell literacy är en samling av sociala praktiker i olika situationer och sammanhang (Opoku-Amankwa & Brew-Hammond, 2011, s. 92). Detta är i kontrast till modellen för autonom literacy - som utgår ifrån att de sociala praktikerna inte är sammankopplade till literacy (Opoku-Amankwa & Brew-Hammond, 2011, s. 92). Att det presenteras två särskilda synsätt i kontrast till det annars svårbegripliga begreppet uppfattas av oss som intressant och oväntat.

Även Kalman (2008, s. 532) lyfter upp sociala aspekter med literacy, främst hur Barton m.fl. påpekar att literacy är bäst förstått som en samling av sociala praktiker där texter agerar som medium. Deltagandet i en social värld för också med sig en bred variation i olika former och händelser för kommunikation, där läsning och skrivning tillåter detta deltagande - då läsandet av skönlitteratur i sig är en social aktivitet (Kalman, 2008, s. 532).

Literacy är något som är djupt rotat i flera dimensioner av det sociala livet, det är varken autonomt eller en enskild variabel (Kalman, 2008, s. 534). Allt eftersom vår förståelse för begreppet literacy växer och blir mer och mer komplext får vi möjlighet att uppskatta den

mångfald begreppet för med sig och hur det kan tillåta nya kontexter för lärande (Kalman, 2008, s. 534). Det skulle kort kunna sägas vara något som började med bara färdigheter och förmågor gällande läsande och skrift men sedan utvecklades till något som är så mycket mer än bara detta.

2.3 Undervisning i fritidshemmet

Ackesjö och Haglund (2021**,** s. 70) inleder artikeln med att berätta att syftet med undersökningen är skapa kunskap kring hur lärare i fritidshem beskriver den fritidspedagogiska undervisningen som sker i fritidshemmen men även i skolverksamheten. Det författarna menar är att det kan vara en utmaning för lärarna i fritidshem att kunna föra samman två olika system, alltså ett spänningsfält mellan traditionella och nya utbildningspolitiska intentioner (Ackesjö & Haglund, 2021, s. 70).

Undersökningen genomfördes genom att lärare i fritidshem fick tre frågor och uppmaningen var att skriva ½ till 1 A4-sida med reflektioner kring frågorna. Sammanlagt så deltog 48 lärare inom fritidshem och relationer sammanställdes för att vidare analysera resultatet (Ackesjö & Haglund, 2021, s. 74) . I resultatet så presenterar Ackesjö och Haglund (2021, s. 78) olika former av undervisningen: såsom situationsstyrd undervisning och för att kunna belysa dem använder författarna analytiska begrepp. I en del av resultatet så beskrivs ämnesrelaterad undervisning där undervisningen i skolan kan i vissa fall inkluderas i fritidshemmets uppdrag och mål. Ett exempel är språkutveckling som är ett gemensamt målområde för både fritidshem och skola, och där båda verksamheterna kan arbeta med det tillsammans (Ackesjö & Haglund, 2021, s. 78).

Sammanfattningsvis menar Ackesjö och Haglund (2021, s. 84) att den fritidspedagogiska undervisningen visar tydligt att lek, barncentrering och situationsanpassning är en viktig del av verksamheten, men även att tillföra ett utbildningspedagogiskt synsätt som innefattar skolämnen och utvärdering. Det författarna asvlutar atriklen med är att de ser tecken på att lärare i fritidshem har den möjligheten att röra sig bra mellan de två undervisningssystemen genom att delvis samarbeta med varandra för att få ihop en gemensam undervisning (Ackesjö & Haglund, 2021, s. 84).

2.4 Läsningens mekanismer

“The ultimate goal of reading is to construct text meaning based on visually encoded information.”, betonar Koda (2007, s. 1). I en studie ställs språkutveckling hos de med språket som sitt modersmål gentemot de med ett annat modersmål och det poängteras att processen för att lära sig språk är mycket mer komplex då den innehåller två språk (Koda, 2007, s. 1).

Två synsätt för att studera läsande lyfts fram där det första nämns av Goodman, som anser att läsningen är en naturlig och helhetlig process där språkutveckling sker genom kommunikativt användande av språk - något som är essentiellt för läsningen, vilken då bildar en helhet som inte kan brytas ned i mindre segment (Koda, 2007, s. 3). Koda presenterar ett sätt att beskriva helhetssynen: “Because language is learned as a whole through communication, and communicative use of language is intrinsic in reading, reading is learned as a whole and, therefore, should be treated as a whole.” (Koda, 2007, s. 3). Det andra synsättet ser inte läsningen som en helhet utan i stället som en stor samling av kognitiva förmågor som kan isoleras och studeras, ett synsätt som Koda (2007, s. 3) uppfattas föredra då det studerar läsning som en lärande aktivitet i flera lager och undersöker relationen och samspel mellan de olika förmågorna - något som påpekas vara omöjligt om aspekter hos förmågor isoleras och förstås.

När elever lär sig läsa så måste de - oavsett modersmål, först identifiera de element inom språk som finns inbäddade samt sedan förstå hur de fungerar (Koda, 2007, s. 12). Detta exemplifieras av Koda (2007, s. 12) med att inom engelska språket så skapas en förståelse för hur en bokstav låter - något som benämns som den alfabetiska principen.

2.5 Appar, interaktion och trygghet

Neumann och Merchant (2021 s. 515) berättar om hur sagobokappar kan ge lärare möjligheten till att stödja barns läsupplevelser. Forskning som artikeln vilar på har undersökt fördelar med digital bokläsning gällande barns lärande. Författarna valde att genomföra den intervjustudien med hjälp av observationer som metod och använde sig av denna för att undersöka hur barn interagerar med läsplattorna i klassrummet (Neuman och Merchant, 2021, s. 517).

Resultatet från Neuman och Merchants (2021, s. 522) intervjustudie visar en positiv läsupplevelse för barnen då man i observationen kunde uppmärksamma att barnen tyckte om att läsa berättelser på läsplattor eftersom plattorna fångade elevernas uppmärksamhet och intresse. Resultatet från intervjustudien visade även hur viktigt det var med samtalen mellan lärare och elev för att kunna ge verbalt stöd med hjälp av kognitiv, affektiv och teknisk byggnadsställning (Neuman & Merchant, 2021, s. 524). Slutsaterna av studien är att delad läsning med hjälp av digitala böcker och samtal ger eleverna positiva möjligheter gällande upplevelse och spänning i både språkupplevelser och berättelser.

Nordenstam och Widhe (2017 s. 97) redogör för att högläsning är en mötesplats för läsandets teori och praktik och är ett sätt att kunna utbyta både teoretiska och praktiska läskunskaper. Det författarna vill redogöra för att högläsning ger eleverna möjligheten till att ha dialog med läraren men även trygghet i läsandet (Nordenstram & Widhe, 2017, s. 109). Det författarna även menar är att när läraren högläser kan det främja motivationsskapande relationer till eleverna genom att ny erfarenhet kan skapa läslust och motivation.

2.6 Att läsa tillsammans

Flack m.fl. (2018, s. 1334) påpekar hur delad läsning stärker banden mellan vårdnadshavare och barn, fostrar en läslust för framtiden och hjälper barn att bibehålla uppmärksamhet. Likt det som Matei och Kervin (2018, s. 82) poängterar med kopplingen mellan läsning och framtida akademiska framsteg påpekas samma sak hos Flack m.fl., (2018, s. 1334) med en koppling mellan ordförråd vid skolstart och framtida prestation - något som stärks av läsningen.

Att läsa tillsammans är både underhållande får barn och vuxna samt att det är en lärandeprocess som främjar läsförmågor och bildande av vokabulär (Flack m.fl., 2018, s 1340). Detta, menar Flack m.fl. (2018, s. 1340) är då läsningen bidrar med en ytterligare kanal för språklig stimulans som kompletterar konversationer, något som påpekas vara av stor vikt för utveckling hos barn då omfattning av vokabulär har visat sig vara kopplat till framtida akademisk prestation och beteenden. Denna delade läsning tycks vara i linje med vad Neuman & Merchant (2021, s. 13) argumenterar för - att interaktion och stöd från läraren är av stor vikt, samt även hur Nordenstam & Widhe påpekar att läsningen kan vara gynnsamt för relationsarbeten.

Flack m.fl. (2018, s. 1342) påpekar också vad exempelvis en pedagog bör lägga mer tyngd på vid läsningen, vilket är bland annat hur man läser och vilka ord man väljer att lägga tyngd på. Att lära sig nya ord kan ske genom att bli utsatt för orden och i vissa fall kan en gång visa sig tillräcklig, men för att säkerställa att ordet tas upp och fästs är det viktigt att det sker flera och

upprepade möten med ordet (Flack m.fl., 2018, s. 1335). Begreppet tokens tas upp och beskrivs som de ord en lärare väljer ut för att lära elever (Flack m.fl., 2018, s. 1335). Det argumenteras för att öka mängden av dessa i berättelseböcker, då det är en mer gynnsamt att mottagare exponeras upprepade gånger för ord som de skall lära sig (Flack m.fl., 2018, s. 1335). Detta begrepp nämns inte direkt av Neuman & Merchant (2021, s. 519) men det poängteras hur lärarens upprepning av ord hjälpte barn att lära sig nya ord.

2.7 Bokprat

I en forskningsrapport om bokprat som läsfrämjande insats menar Schmidt (2016, s. 7) att rapporten handlar om att belysa och problematisera bokprat men mer indirekt vilka villkor och möjligheter till utveckling av läsandet bland barn. Frågor som finns kring sociala rum menar Schmidt (2016, s. 8) att det är viktigt att kunna reflektera över för att se hur det är att vara i just det rummet och vad för signaler skickas ut av de personer som befinner sig i rummet. I forskningsrapporten har tre olika bibliotek besökts och sex stycken bokprat har observerats och intervjuer har gjorts med barn, lärare och bibliotekarie som var involverade i bokprat (Schmidt, 2016, s. 10).

Studiens resultat visar att synen på att läsa är olika: bibliotekarierna i studien menar att vikten av engagemang och motivation för att läsa - som de innefattar menar lusten att läsa är det som är viktigt, dock så påpekar lärarna i studien att: träna på att läsa är det viktiga (Schmidt 2016, s. 50). Resultatet i forskningsrapporten betonar vikten av läsning som social aktivitet med läsförståelse som mål, där man stödjer eleverna till att läsa socialt och aktivt. Schmidt (2016, s. 50) betonar vikten av bokprat och hur viktigt det är för skapa mer lust och sociala rum där elever kan få möjligheten till en mer engagerad lässtund.

2.8 Agenda

Tjäru (2021, s. 54) sammanfattar i sin artikel om pedagogers och barns agenda under bokstunder med högläsning av bilderböcker att syftet med artikeln är att undersöka dels pedagogers och barns agenda, dels undervisningsspråket som är i andraspråk för barnen. Forskningsfrågor som vad för mål pedagoger har med bokstunden och vad barnen tar fasta på besvarar i artikeln för att kunna förstå vad bokstunderna ska uppfylla och vad barnen lägger sitt fokus på (Tjäru, 2021, s. 55).

Resultatet i artikeln visar att pedagogernas huvudsakliga agenda är att främja barnens språkutveckling och språkförståelse och vidare menar Tjäru (2021, s. 65) att barnens agenda i bokstunderna blir att uppleva samt att sedan uttrycka sin egen upplevelse genom att besvara pedagogernas frågor. Det Tjäru (2021, s. 65) även menar med pedagogernas perspektiv är att utveckla vidare och stödja barns uttryck och upplevelse i bokstunderna hade kunnat ge en djupare analys och ett ökat lärande.

2.9 Sammanfattning

Flera forskare har kommit fram till att läsning tidigt i livet bidrar till flertalet förmågor och färdigheter, som sedan påverkar mycket i framtiden - både akademiskt och socialt. När det kommer till hur läsning är strukturerad sker det inom fyra särskilda dimensioner: interaktioner, rum, tid och resurser. Det berättas också hur lärare organiserar och planerar lektioner efter typiska didaktiska modeller, men att hur elever sällan är delaktiga i den process som utformar undervisningen - men de förväntas fortfarande kunna anpassa sig efter en viss modell och nå de målen som en lärare har satt upp.

Bernsteins Teorier om synlig och osynlig pedagogik tas upp och förklaras som följande: synlig pedagogik är mycket styrd och strukturerad med lite rum för kreativitet och hjälper elever att nå ett uppsatt mål, medan den osynliga är det motsatta - främjar kreativitet men har en mer eller mindre avsaknad av struktur.

Läsning i sig har betraktats på olika sätt - främst med helhetsperspektiv eller att läsning ses som en samling med nedbrytbara komponenter. Det talas också om hur viktigt det är att läsa tillsammans, både mellan vårdnadshavare och barn men även lärare och elev. Hur man läser är också av stor vikt, att man ändrar röstläge eller betonar vissa ord påverkar hur både stunden upplevs och inlärning av nya ord.

Bokprat efter en lässtund trycks fram som en viktig sak, eftersom det bidrar till att höja läslusten och bidrar till att skapa sociala situationer, vilket vi uppfattar stämma överens med vad övriga forskare har sagt om att läsa tillsammans.

3 Teorianknytning

Intresset i vår studie har varit att undersöka hur högläsning används som en språkutvecklande arbetsmetod i fritidshem. I detta kapitel redogör vi för studiens teoretiska utgångspunkter för att tolka lärarnas resonemang. Ett sociokulturellt perspektiv gör det möjligt att förstå hur lärare väljer texter som är lämpliga genom den proximala utvecklingszonen samt hur viktigt språket och den sociala miljön är för människan. Teorin har enligt tradition ett intresse för att analysera interaktion och kommunikation, men denna studie har inte fokuserat på detta. Bernsteins teorier om synlig och osynlig pedagogik redogörs för och kan användas med hjälp av Mantei och Kervins fyra begrepp för att belysa strukturella villkor.

3.1 Teorins betydelse för studien

Vygotskij lyfter språket som det viktigaste redskapet vi har, samtidigt som det påpekas att miljön spelar en stor roll för en elevs utveckling. Interaktioner från vuxna och andra runt om en elev påverkar hur eleven tar till sig av ett ord, samt i och med hur den sociala miljön har en stor vikt för att främja och bjuda in till lärande skall den organiseras på ett sådant sätt. För vår studie kan vi använda detta för att se hur lärare och medpedagoger tänker när de möjligtvis strukturerar ett högläsningsmoment och tänker kring språkutveckling.

Den proximala utvecklingszonen är av stor vikt, då begreppet visar vad en elev kan själv, vad de inte kan och vad de kan med hjälp från andra. Det är den sistnämnda nivån man vill att undervisningen ligger vid, samt att det föreslogs av Vygotskij att para ihop mer kunniga elever med mindre kunniga för att de föregående skall lättare kunna höja sin kompetens. I vår studie kan den proximala utvecklingszonen tillämpas på valet av litteratur för exempelvis högläsning, så en lärare väljer en bok som eleverna kan följa texten i, följa tempot och i kunna förstå meningen med texten.

Fantasin är en annan central del inom den sociokulturella lärandeteorin och för oss blir den aktuell då skönlitteratur målar upp bilder och scener i sinnet men också är nära kopplat till kreativiteten. Vissa av våra Informanter kanske arbetar med egen textframställning och då upplever vi att fantasin är en viktig punkt att diskutera.

3.2 Vygotskijs sociokulturella teori om lärande

Den sociokulturella teorin om lärande lyfter fram språket som en central aspekt och Säljö (2015, s. 89) argumenterar för hur det talade språket är högst väsentligt för utveckling av kunskap. Det påpekas av Vygotskij att likväl som människan använder sig av fysiska redskap, använder vi även redskap som är av den intellektuella varianten - språkliga eller mentala (Säljö, 2015, s. 92). Dessa redskap förklaras med att begrepp gällande andel, avstånd, massa och dylikt tillåter människan att beskriva sin omvärld samt att den tillåter människan att ta emot information om omvärlden på ett sådant sätt att det skapas en djupare förståelse (Säljö, 2015, s. 92). Dessa mentala redskap är hjälpmedel för att kunna utföra handlingar i vår omvärld och *kategoriserar* dessa handlingar inom vissa områden då "Den som känner räknesystem, måttenheter, vetenskapliga principer är rustad för att agera i många situationer." (Säljö, 2015, s. 92). Det förekommer även ett begrepp: appropriering, som innebär att barn kan förstå ett ord desto mer de hör och får använda det (Säljö, 2015, s. 98).

I institutioner förekommer det ofta särskilda kategorier - eller begrepp, som agerar som ett medium för omvärlden - ett sätt att översätta omgivningen för en individ, i den form som är mest relevant för respektive institution (Säljö, 2015, s. 92). Vygotskij påpekar att människans

tänkande och handlande är något som utvecklas med hjälp av dessa medierande redskap - av vilka språket är det mest centrala och kallas för "redskapens redskap", som vi kommer i kontakt med under uppväxt i sociala sammanhang (Säljö, 2015, s. 93). Redan vid några månaders ålder har barn ett enkelt språk som Vygotskij menar är instinktivt och grundat i naturligt beteende (Newman, 2018, s. 353–354).

Redan vid två års ålder börjar dock barn få en vag förståelse för meningen med det talade språket och att var sak har sitt namn, som gör att barnet kliver in i en kontinuerlig process där det talade språket ständigt utvecklas (Newman, 2018, s. 354). Barnet utvecklar successivt ett inre språk eller inre talande, som är länkat till tänkande och är ett sätt att översätta tankar till det externa talandet (Newman, 2018, s. 354). Funktionerna för detta inre talande är utvecklandet av kreativitet, fantasi, problemlösande och medvetenhet - som ofta utvecklas runt den tiden då barnet skall börja sin skolgång (Mahn, 1999, s. 344). Människor använder språk för att delge sociala meningar samt som ett viktigt verktyg för att kunna utvecklas från instinktivt tänkande till mer avancerade former (Jaramillo, 1996, s. 138).

Mahn (1999, s. 344) påpekar hur interaktion från vuxen eller vårdnadshavare spelar en central roll i utvecklingen för barns språkliga kunskaper genom appropriering - som Säljö (2015, s. 98) förklarar som den process då ett barn lär sig behärska ett begrepp från tidig exponering. Interaktion med andra är en central aspekt då en individ formar sin tolkning av en handling under kommunikation med andra, samt att för att förstå en individ räcker det inte med en granskning av dem själva - deras omvärld måste studeras like noggrant (Jaramillo, 1996, s. 136). Att organisera elevers sociala miljö för att på bästa sätt främja lärande är ett uppdrag som faller på läraren (Bartholo m.fl., 2010, s. 873). Interaktioner från vuxna och vårdnadshavare är inte de enda viktiga för elevers lärande, utan elevers likar har minst lika stor påverkan på deras lärande - något som påpekas ha starkt stöd i Vygotskijs begrepp proximala utvecklingszonen (Jaramillo, 1996, s. 138).

Denna zon användes av Vygotskij för att kunna argumentera för vikten av att kunna förstå förhållandet mellan lärande och utveckling genom att skilja på *aktuell* och *potentiell* utveckling - vad en individ klarar på egen hand samt vad de klarar med hjälp (Wang m.fl. 2011, s. 298). Relaterat till den proximala utvecklingszonen föreslås det även att mer erfarna eller kunniga individer paras ihop med mindre erfarna eller mindre kunniga individer så den tidigare individen kan höja den senares kompetens, som innebär att de som behöver mer hjälp får det och uppnår en mer konstant kognitiv utveckling (Jaramillo, 1996, s. 139). Wang m.fl. (2011, s. 305) poängterar att kunskap är socialt konstruerad mellan individer eller mellan grupper, där mer erfarna kallas 'old-timers' som kan delge sina egna erfarenheter och kunskaper för 'noviser'.

3.3 Bernsteins teorier om synlig och osynlig pedagogik

Bernstein (1975, s. 23) skiljer på synlig och osynlig pedagogik med att se på vilka sätt mål överförs och hur omfattande dessa är, samt berättar att: beroende på hur tydliga och specifika dessa mål är, desto synligare blir pedagogiken. Därefter ställs den retoriska frågan: "If the pedagogy is invisible, what aspects of the child have high visibility for the teacher?" (Bernstein, 1975, s. 23).

Brosseuk (2021, s. 76) benämner den osynliga pedagogiken som något med svag kontroll över kunskapsöverföring och betonar att det lärande som sker är mer av en slump än planerat. Den osynliga pedagogiken i kontexten av textframställning låter elever möta kunskap i ett

avslappnat tempo utan någon strikt tidsbegränsning eller begränsning av vilka resurser som används eller områden eleverna befinner sig i (Brosseuk, 2021, s. 76). Enligt Bernstein är den osynliga pedagogiken bättre lämpad för barn i förskola då de erbjuds en hög grad av frihet och ägande över vad som benämns "the discovery of their text production being." (Brosseuk, 2021, s. 76). Lek är också en grundläggande del av den osynliga pedagogiken och är "the means by which the child exteriorises himself to the teacher." (Bernstein, 1975, s. 24) och det argumenteras för att genom leken 'exteroriserar' barnet sig själv och blir alltmer tillgängligt för lärarens bedömning och vad Bernstein (1975, s. 24) kallar 'screening'.

Den synliga pedagogiken är då det motsatta, där läraren har en stark kontroll inom relationen mellan dem själva och eleven (Brosseuk, 2021, s. 76). Elever får enligt Brosseuk (2021, s. 76) ett tydligt ramverk med tidsbegränsning, resurser som finns tillgängliga samt vad för utrymmen de hålls till och den synliga pedagogiken är något som Bernstein menade var mycket förekommande i vad han benämner "an educator-centred approach" (Brosseuk, 2021, s. 76), som inte är lämpad för barn i förskoleålder.

Bernsteins teorier om synliga och osynliga pedagogiker förklaras kort och gott med hur mycket kontroll läraren har och hur strikt ramverk de sätter upp för eleverna. Mantei & Kervin har i sin studie brutit ned synlig och osynlig pedagogik genom begreppen interaktion, rum, tid och resurser - som vi alla kan använda oss av i kommande analys för att se hur lärare i fritidshem interagerar med elever, om det finns en särskild plats eller tid för läsningen samt tankar om valet av böcker.

3.3.1 Interaktion, tid, rum och resurser

Mantei & Kervin (2018, s. 84) använder fyra begrepp för att bryta ned Bernsteins koncept om synliga och osynliga pedagogiker: interaktion, tid, rum och resurser. Med interaktioner syftar författarna på att synliggöra och undersöka- makt och kontrollförhållanden då de i deras studie var begränsade till utbyten mellan lärare och elev (Mantei & Kervin, 2018, s. 84). Dessa interaktioner kan vara verbala och icke-verbala, övergripande eller specifikt riktade mot individer, samt pedagogiska eller styrande och begreppet interaktion kunde senare användas för att vidare analysera de resterande tre (Mantei & Kervin, 2018, s. 84).

Tid används på varierande sätt beroende på om det faller under synliga eller osynliga pedagogiker, där den osynliga varianten använder sig av sekvenser på ett sådant sätt att det främjar individens lärandeprocesser: kognitiva, moraliska och emotionella (Mantei & kervin, 2018, s. 84). Den synliga varianten uppfattar vi som att den handlar mer om att 'ta sig igenom' utifrån citatet "progression through content" (Mantei & kervin, 2018, s. 84). Vi tolkar det som att det kan vara en spontan aktivitet eller ett tillfälle med avsatt tid.

Rum, likt tid - ger en tydligare inblick i de synliga och osynliga pedagogikerna och syftar på användandet och planering av utrymmen både inom- och utomhus (Mantei & Kervin, 2018, s. 84). Med rum inom den osynliga pedagogiken menar Mantei & Kervin (2018, s. 84) att mer flexibla utrymmen väljs: som tillåter rörelse och kreativitet i en högre grad, till skillnad från de kontrollerade och utvalda platser inom den synliga pedagogiken - exempelvis en särskild plats avsedd för högläsning (Mantei & Kervin, 2018, s. 84).

Det sista begreppet: resurser syftar exempelvis på det material som väljs för undervisning, där det förklaras kort som att inom den osynliga varianten kan elever bidra med förslag till skillnad från den synliga där endast läraren väljer (Mantei & Kervin, 2018, s. 84).

4 Metod

Följande avsnitt redogör för vilken metod som valdes, hur urvalet av informanter skedde, vilka etiska överväganden som gjordes samt en redogörelse av genomförandet.

4.1 Kvalitativ metod

Denna intervjustudie använde sig av en kvalitativ metod för att kunna uppnå det syfte och de frågeställningar som hade tagits fram för studien. Ahrne & Svensson (2018, s. 9) nämner att kvalitativa metod som ett övergripande för alla typer av metoder som bygger på intervjuer, observationer men även analyser av texter. Anledningen till att studien använder sig av semistrukturerade intervjuer för att kunna samla in Informanternas erfarenheter och åsikter kring språkutveckling och högläsning i skolan och fritidshemmen, med en kvalitativ metodansats gav den möjligheten då vi kunde intervjua och samla in empirisk material.

Eneroth (1984, s. 81) presenterar en enkel beskrivning av vad en kvalitativ metod innebär och påpekar hur en kvalitativ metod ger inte någon kunskap om 'hur mycket' av något som ämnet har utan ger i stället kunskap om det finns eller ej. Eftersom vi hade i syfte att undersöka om högläsningen användes över lag samt om det fanns ett visst synsätt och inte hur många synsätt eller hur många av deltagande Informanter som använde högläsning upplevde vi att den kvalitativa metoden kändes mer lämplig.

Vi valde att genomföra kvalitativa intervjuer för att kunna få svar på frågorna samt för att nå fram Informanternas åsikt och en möjlighet till att få ställa följdfrågor för att få en bättre förståelse kring ämnet, då genom att vi fick höra tolkningar och förståelser från aktiva lärare i fritidshem. Vi kunde därefter ställa dessa tolkningar och förståelser mot teorier och vad forskning föreslagit sedan tidigare, så vi kunde arbeta i linje med det som Eneroth (1984, s. 81) argumenterar för: att målet med undersökning enligt den kvalitativa modellen är att fastställa kvaliteter inom ämnet.

Den kvantitativa metoden å andra sidan, kräver att kvaliteter om ämnet redan har fastställts innan någon undersökning påbörjas och blir då en total motsats till den kvalitativa metoden (Eneroth, 1984, s. 81). Om vi hade arbetat efter denna modell hade vi redan behövt ha en tidigare förståelse om högläsning använts eller vilket synsätt som funnits bland lärare och medpedagoger för att sedan kanske undersökt hur många som använder det eller ej.

Semistrukturerade intervjuer innebär att man har intervjufrågor men även mer öppna frågor och sedan kan man välja i vilken ordning man väljer att ställa dem (Ahrne & Svensson, 2018, s. 38). Vi ansåg att öppna frågor kunde ge oss en tydligare bild och försökte utforma våra frågor på ett sådant sätt att vi undvek förgivettaganden eller frågor som kunde besvaras med ett kort "ja" eller "nej" utan något mer.

Vi har spelat in våra intervjuer med tillstånd, som vi sedan har fått transkribera och slutligen tolka i förhållande till teoretisk grund och tidigare forskning. Om vi hade gjort observationer hade vi även fått analyserat och diskuterat dessa direkt efteråt samt skrivit anteckningar. Rönnerman (2014) argumenterar för att genom samtal kan man få reda på hur personen tänker och resonerar samt att personen får möjligheten att uttrycka sina erfarenheter kring frågorna.

4.2 Urval

De kriterier vi valde att utgå ifrån var först och främst att informanterna för intervjuerna skulle vara utbildade lärare inom fritidshem eller utbildad bibliotekarie. Vi valde även att intervjua lärare i fritidshem och skolbibliotekarier från skolor olika områden för att få perspektiv från socioekonomiskt stabila och utsatta områden. Informanterna som kontaktades för intervju gjordes utifrån bekvämlighetsurval och som var tillgängliga. Bekvämlighetsurval innebär att man väljer vad som passar för ens studie och i vårt fall gjordes det utifrån kontakter vi redan hade knutit under VFU, utbildning eller tidigare jobb som skulle kunna vara lämpliga för vår forskning.

Några av informanterna valdes ut genom ett så kallad snöbollsurval som innebär att personen som intervjuas rekommenderar en person som har erfarenheter kring ämnet studien handlar om (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 41).

Informant:	**Arbetar som:**	**Årskurs:**	**Arbetar vid:**
Informant 1	Lärare i fritidshem	F-3	Vallmoskolan
Informant 2	Biblioteksansvarig	F-3	Vallmoskolan
Informant 3	Lärare i fritidshem	F-3	Tulpanskolan
Informant 4	Lärare i fritidshem	F-3	Vallmoskolan
Informant 5	Lärare i fritidshem	F-3	Solrosskolan

(Samtliga namn på skolor har redigerats)

4.3 Datainsamling

Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015, s. 38) nämner att man kan göra kvalitativa intervjuer på flera olika sätt och variera hur många fasta frågor man vill ha och i vilken utsträckning man kan komplettera med öppna frågor. Vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer, som innebär att man utför intervjuerna med en intervjuguide för att få svar på specifika frågor. Vi började med att göra en intervjuguide med frågor som var anpassade utifrån studien och i en ordning där man kunde ställa frågorna utifrån situationen - vilket är en fördel när man väljer att göra kvalitativa intervjuer enligt Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2015, s. 38). Under intervjun så valde vi även att fortsätta med följdfrågor beroende på vad för svar vi fick av informanterna och på så sätt kunde informantens åsikter och erfarenheter utvecklas.

4.4 Genomförande

Vi har genomfört en mindre jämförande studie över fritidshem i olika skolor. Skolorna ligger i olika områden, där två av skolorna ligger i ett socioekonomiskt utsatt område, en tredje i ett mindre utsatt område. Vi har varit i kontakt med tidigare kontakter som arbetar på skolorna och bokat samt genomfört intervjuer med lärare i fritidshem och biblioteksansvariga. När vi fick bekräftat att någon kunde ställa upp för intervju så fick informanten bestämma vilken tid de kunde delta och vilken plats de föredrog. Eriksson-Zetterquist & Ahrne (2018 s. 43) påpekar hur viktigt det är att platsen man intervjuar en informant på ska vara en lugn och avskild plats

för att personen ska kunna utveckla sina svar. Detta tog vi hänsyn till när vi genomförde våra intervjuer.

Anonymiseringen av resultat skedde i studien då vi utgick ifrån Vetenskapsrådet fyra allmänna huvudkrav som är följande informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2017). Efter vi genomfört våra intervjuer transkriberades de för att sedan ställas mot vår teoretiska grund i en analys, resultatet av analysen ställs mot den forskning vi tagit del av i en senare diskussion.

4.5 Etiska överväganden

Med genomförandet av intervjustudien har vi behövt grunda oss i de forskningsetiska principer från Vetenskapsrådet (2017) som innebär att alla deltagande har bland annat behövt ge samtycke till intervjuer och eventuell inspelning. De deltagande har även informerats om deras rätt att begära materialet som intervjustudien kommit fram till vid vilken tidpunkt som helst, samt att de haft full rätt att häva sitt samtycke och inte inkluderas i studien varpå all insamlad data från dem kommer raderas.

Fyra viktiga begrepp att ha med sig för att upprätta en god forskningssed är sekretess, tystnadsplikt, anonymitet och konfidentialitet (Vetenskapsrådet, 2017 s. 41). Det som kommer vara viktigt i denna intervjustudie är speciellt anonymisering och konfidentialitet. Anonymitet menar Vetenskapsrådet (2017, s. 41) att personuppgifter och namn ska tas bort så att man i framtiden inte kan identifiera vilken person eller skola studien är utförd på. Konfidentialitet menar Vetenskapsrådet (2017, s. 41) att ska personen i undersökning ska ges konfidentialitet och personuppgifter för att obehöriga personer inte ska få möjligheten att ta del av dem.

De deltagande har inför varje intervju att informeras om att alla platser och Informanter anonymiserats enligt de etiska principerna och har getts möjlighet att kontakta oss under hela studiens gång för eventuella frågor, samt att de kunnat häva sitt samtycke när som helst. Informanterna kommer att hänvisas till som “Informant 1–5” och skolorna har getts redigerade namn.

5 Analys och resultat

I detta avsnitt kommer resultat av analyserna att presenteras utifrån studiens empiriska material vilket är intervjuerna med både skolbibliotekarie och lärare i fritidshem, som sedan kommer att granskas med hjälp av de teorier vi har tagit del av. Texten kommer även delas in i olika underrubriker för att tydligare kunna se de olika svaren.

De skolor vi intervjuat beskrivs kort här, men med ändrade namn för att bevara anonymiteten och kallas: Vallmoskolan, Tulpanskolan och Solrosskolan. Informanter som är från samma skola arbetar inte på samma avdelning eller åldersgrupp, men samtliga informanter arbetar främst i årskurserna F-3.

Vallmoskolan är belagd i ett sociokulturellt stabilt område, där vi intervjuade informanterna 1, 2 och 4 - varav informant 2 arbetar som biblioteksansvarig. Vallmoskolan har arbetat ganska mycket med att ha strukturerad högläsning under skoltid och ibland under fritidsverksamhet, men under fritids uppfattades det vara en vanligare sak att ha på loven.

Tulpanskolan är en av de två skolor vi intervjuat på som ligger i ett mer socioekonomiskt utsatt område. Här fick vi prata med informant 3, som berättade hur de fick handskas med att leva trångbodda men påpekade hur viktigt det kunde vara att arbeta med språkutveckling i ett område där svenska möjligen inte är det vanligaste modersmålet. Informant 3 kunde även berätta hur man som lärare kan använda upplevelser i högläsningen och hur de själva kunde använda metoden i sin musikundervisning, då de läste upp och gick igenom låttexter.

Den tredje skolan var Solrosskolan - också belagd i ett mer utsatt och mångkulturellt område, där informant 5 kunde berätta om regelbunden högläsning på fritidshemmet när de hade sina dagliga samlingar. Informanten berättade hur de brukade läsa olika texter under fritidsverksamhet - som valdes beroende på vilket tema som var aktuellt i skolan.

5.1 Är högläsning en språkutvecklande arbetsmetod?

Samtliga Informanter har understrukit vikten av språket som ett verktyg och vissa har även påpekat miljön som en central del för dessa lässtunder. Vid en fråga om att utveckla och arbeta vidare med högläsningsmoment berättade en Informant:

> Att om man nån gång kanske väljer att läsa något läskigt, att man släcker ner och man verkligen såhär gör…en grej utav det, att man skapar stämningar [...] vi gjorde nåt sånthär studiebesök och hon jobbade mycket med ljus och såhär och..hur man kommer in i ett klassrum och att hela grejen blir som ett äventyr [...]
> (*Informant 3*)

Som citatet visar påpekade Informant 3 att det finns något viktigt med att skapa en stämning i lässtunderna med hjälp av ljus och dekoration. Detta uppfattar vi är i linje med både läroplanens riktlinjer för undervisningen i fritidshemmet och vad Bartholo m.fl. (2010, s. 873) påpekar om lärarens uppdrag att utforma elevers sociala miljö för att på bästa sätt främja lärande. Som Informant 3 påpekade kan det handla om att använda sig av ljus och dekor för att skapa en stämning men det kan också handla om hur man använder sig av en enstaka möbel, som Informant 2 påpekar:

> Ja, varje dag - jag sitter där. Det är sagostolen, den får bara jag sitta på - i alla fall under sagostunden, den är magisk. Så det är också ett knep kan man säga, pedagogisk knep för att skapa en speciell situation, så aa det har jag infört.
> (*Informant 2*)

Enligt de tidigare citaten från Informanterna 2 och 3 gav tydligast exempel på användandet av den fysiska miljön runt eleverna, men även Informant 1 tog upp:

> "Väldigt viktigt också i början för att skapa lite närhet, för att skapa– för att skapa en grupp [...]"
> (*Informant 1*)

Enligt citatet ovan påpekar Informant 1 att det finns mer än bara en fysisk miljö vid dessa stunder. Även om detta inte talar direkt om den fysiska miljön runt eleverna lyfter Informant 1 fram vikten av att ha en god social miljö runt eleverna, vilket vi uppfattar vara i linje med Jaramillos (1996, s. 138) argument för hur elever påverkas av sina likar.

Något annat som är en central aspekt inom den sociokulturella lärandeteorin är språket - det viktigaste av alla människans redskap enligt teorin. När vi under intervjuerna tog upp om våra Informanter arbetade på ett språkutvecklande sätt svarade samtliga att de arbetade på ett sådant sätt, mer eller mindre och med viss variation. Som vi nämnde tidigare påpekar lärarna i fritidshem hur det språkutvecklande arbetet är något som genomsyrar verksamheterna och det pågår kontinuerligt. Informant 1 berättade om hur arbetet kunde se ut i deras förskoleklass:

> [...] vilka ord - "vad betyder det här ordet?" och så vi omgående förklarar texten så att alla förstår vad vi menar och vi pratar också om "har det hänt här någon gång?". Inferenser och mellan raderna - vad kan det menas med det här, vad menar han när han säger det här? "att han är ledsen, att han inte vill vara med och– ja. Så att vi upprepar orden några gånger. Vi skriver dessa ord på tavlan också och ljudar de bokstav för bokstav för att få dem in i det här som kommer att bli vårt arbete [...] kopplingen mellan fonem-grafem.
> (*Informant 1*)

I citatet ovan belyste Informant 1 mängden struktur i deras arbete för språkutveckling, i syfte att alla elever skulle hela tiden få lika stor möjlighet att följa med. Informant 1 tar även sedan upp något vi inte hade hört förut - begreppet "fonem-grafem" som förklaras av SPSM; Specialpedagogiska Skolmyndigheten, (2021) att denna koppling är den systematiska inlärningen av uttal och utseende av bokstäverna. Andra namn för denna koppling har varit ljudmetoden eller den syntetiska metoden och lägger stor vikt på att elever skall bli säkra på varje bokstavs utseende och läte. När vi hade intervju med Informant 3 - som arbetar på en skola i ett socioekonomiskt utsatt område hade hen följande att säga om språkutvecklande arbetssätt:

> vi gjorde en… ett translanguaging fortbildningsprojekt, kan man säga som vi gjorde för typ två-tre år sen så då pratade vi mycket om translanguaging alltså transspråkande [...]. När jag började jobba här, då sa alltid lärarna till barnen när de satt o pratade vid ett bord "prata svenska", "prata svenska", "prata svenska". Men allt eftersom vi började jobba liksom språkutvecklande mer på den här skolan och speciellt det här med translanguaging - att språken bygger på

> varandra liksom att man får prata sitt modersmål, för att ibland så kanske man kan något på sitt eget språk [...] språken bygger på varandra.
> (*Informant 3*)

Informant 3 berättar i citatet att de på deras skola började lyfta flerspråkighet hos elever då språk bygger på varandra. Att Informant 3 påpekar hur språken bygger på varandra och att elevers flerspråkighet började uppmärksammas över tiden upplever vi som direkt kopplat med vad Säljö (2015, s. 93) berättar: att inom den sociokulturella lärandeteorin betraktas språket som "redskapens redskap" och är centralt för människan.

5.1.1 Fantasi eller föreställningsförmåga?

I en av intervjuerna bemötte vi ett sedan tidigare obekant begrepp som inte hade nämnts i kurslitteratur eller den forskning vi bekantats med.

> Så det får jag prata med dem - mycket om att göra egna bilder och jag använder begreppet föreställningsförmåga inte fantasi, utan det är Montessori-tanke då. Maria Montessori gjorde skillnad på dom två begreppen [...]
> (*Informant 2*)

informanten berättar i citatet om begreppet 'föreställningsförmåga'. På engelska blir begreppet föreställningsförmåga 'imagination' och precis som informanten berättade hålls detta separat från fantasin. Föreställningsförmågan: menade Maria Montessori, är en mycket gynnsam kreativ förmåga som är förankrad i verkligheten och växer fram ur den samt att det som skapas med förmågan har både praktiska applikationer och är verklighetstroget (St. Nicholas, 1993, s. 73). Det var denna syn: att föreställningsförmågan var ett kraftigt verktyg, som lade grunden för vad Montessori benämner som en 'sensorisk undervisning' i Montessorimetoden, som använder ytterligare sensoriska intryck i undervisningen (St. Nicholas, 1993, s. 73). Fantasi, till skillnad från föreställningsförmågan sågs av Montessori som en process där icke påtagliga resultat framställs genom en mållös tankeprocess utan någon kontroll (St. Nicholas, 1993, s. 73).

Vygotskij (2016, s. 17) påpekar hur det finns ett samband mellan fantasin och verkligheten i människans beteende och argumenterar för att den syn absolut som skiljer på fantasin och verklighet inte stämmer. Vygotskij (2016, s. 17) lyfter fram en av fyra former av samband mellan fantasi och verklighet där han argumenterar för att fantasin alltid är grundad i verkligheten, då allt som skapas i fantasin hämtas ur verkligheten. De följande formerna inkluderar en individs egna erfarenheter, deras känslor som strävar efter att förverkligas samt även hur fantasin kan skapa något som aldrig tidigare funnits (Vygotskij, 2016, s. 17-25). Dock så läggs det vikt på att även om vad fantasin framställer inte har existerat tidigare, så får fantasin i sig en plats i verkligheten - då den har kristalliserats och blivit verklighet, exempelvis maskiner och teknologier (Vygotskij, 2016, s. 25).

Vi tolkar det som att Vygotskijs syn på fantasi var mycket mer övergripande och att det inte fanns olika former av fantasi - all fantasi var fantasi och att den var gynnsam. Men nu när vi fick höra en annorlunda syn på begreppet blev det mer intressant att se närmare på det som var okänt, då vi inte hade varit i kontakt med det nya begreppet sedan tidigare.

5.2 Vad är det som gör högläsningen språkutvecklande?

Våra Informanter nämnde visserligen inte literacy eller litteracitet i högre grad eller frekvent, men vi kunde ändå få en bild av en grundläggande tanke kopplad till förståelse av texter samt läs- och skrivförståelse. Visserligen så argumenterar både McMillan (1996) och Kalman (2008) för att en enkel definition inte ger en rättvis bild av begreppet, men för våra Informanter kanske det handlar om den mer relevanta kontexten för dem - språkutveckling samt att lära sig läsa och skriva. Om vi blickar tillbaka lite kort på den korta förklaring som Schmidt (2016, s. 16) har fokuserar literacy på sociala aktiviteter kring texter. Den sociala aktiviteten här tolkade vi som högläsning tillsammans i grupp - något som var att förvänta sig med tanke på vår tidigare definition. Det vi inte var beredda på att höra var att de även lekte sagorna ibland och gjorde teater av dem.

> Vi leker sagorna [...] vi läser, vi diskuterar, vi har boksamtal, vi leker sagan så att barnen spelar teater liksom. Vi spelar sagan och byter roller hela tiden, så det utvecklar också [...] empatin, för de tränar på att inta olika roller i sagan.
> (*Informant 1*)

Informant 1 berättar i citatet ovan hur deras högläsning ändras och transformeras. Det är inte svårt att tänka teater och lek som en social aktivitet, vilket blir ett tydligt exempel på Bernsteins (1975, s. 24) osynliga pedagogik, där leken i sig innehar en central roll för ett barns utveckling. Leken är en större del av fritidspedagogiken och är antagningsvis en vanlig form av undervisning som används av lärare i fritidshem.

5.2.1 Språkutveckling

Lärarna i fritidshem menar att språkutveckling är något som sker hela tiden i verksamheten och innefattar mycket mer än bara högläsning. Här fick vi höra om hur olika fritidshem arbetar med språkutveckling på olika sätt men det gemensamma de har är att det något som de jobbar med aktivt hela tiden.

> [...] jag tänker när man läser blir det naturligt att man måste förklara vissa ord fokusera på vissa saker när man läser så märker man också när man läser att måste förklara vissa ord för att alla ska hänga med.
> (*Informant 5*)

> [...] vi använder det mycket för att arbeta med Bornholmsmetodiken, kan man säga. Där satsar vi mycket på– vad heter det… ljud och "vad blir det om vi tar bort första ljudet" och "vad blir det om vi ändrar sista ljudet - hör ni veckans bokstav [...]
> (*Informant 1*)

Informant 5 berättar hur de ibland behöver förklara vissa ord och Informant 1 nämner Bornholmsmodellen i citatet ovan. Vi var inte bekanta med Bornholmsmodellen sedan tidigare och vi hade inte grundat oss i den, så efter en sökning fick vi fram en förklaring. Bornholmsmodellen som informanten nämner: är en modell för språkutvecklande arbetsmetoder som även kallas 'språklekar', där barn i förskoleålder får ta del av lekar och spel som är utformade för att träna upp en fonologisk medvetenhet och ge en mer stabil grund för att de skall lära sig läsa (Bornholmsmodellen, u.å).

> Där tycker jag att passa jättebra in, sen är det så också att vi får in många barn med andra språk där kan det vara en otrolig fördel även om det inte kopplar alla ord så bara att sitta och lyssna på språket - superbra. Men jag tror det är ett väldigt bra sätt att träna empati, att lyssna på situationer som andra människor har varit med om [...]
> (*Informant 4*)

Här berättar Informant 4 om vad som kunde gynnas med hjälp av högläsning. Samtliga informanter tar upp något vi anser är av värde - ett tillfälle att träna upp empatiska förmågor, som vi kan ta upp senare igen i diskussionskapitlet.

> En lek som vi tar mycket till exempel, både på morgonen i förskoleklassen och [...]mycket på eftermiddagarna och som barnen gillar jättemycket, det är den där "Alias" och där beskriver man ett ord och de andra får gissa. Vi satsar inte så mycket på själva spelbrädan, spelbanan - för det kan vi ta i hela gruppen till exempel när förskoleklassen slutar klockan ett och fritids börjar då kan vi kanske börja med en sån lek och de gillar det jättemycket [...]
> (*Informant 1*)

I citatet ovan berättar Informant 1 hur de använder sig av lekar kopplade till språkutveckling. Här fick vi höra ett ytterligare exempel på hur lekar kan användas i språkutvecklande syfte, något vi fann mycket intressant. Vi fick också höra hur Informant 1 hade använt sig av digitala medier som ett hjälpmedel för att underlätta läsning och elevers deltagande:

> För att börja med, vi brukar använda oss av projektorn eller vår dokumentkamera så att bilden blir stor och alla delar på samma bild, skippar bara det här med "jag ser inte, jag ser ingenting!" och bilden är där för allihopa.
> (*Informant 1*)

> [...] de har texten på skärmen samtidigt som vi läser, vi kan peka på orden, vi kan också många gånger säga: "nu ska vi smaka på ordet" [...]
> (*Informant 1*)

Informant 1 berättar i citaten ovan hur de använde sig av digitala medier för att arbeta med högläsningen. Användandet av digitala medier var inte helt oväntat, men vi förväntade oss inte att få höra om projektorer och dokumentkameror utan kanske läsplattor som digitala verktyg. Detta användande av digitala verktyg och hjälpmedel kan vi lyfta fram senare i kapitlet om resultatdiskussion

5.2.2 På vilka sätt kan språkutvecklingen visa sig?

> Högläsning i sig är ju ett sätt att utveckla språk och att man också ibland har diskussioner efteråt frågar barnen vad hände här eller vad jag har läst vad skulle du säga handling var.
> (*Informant 5*)

Här nämner informanten att högläsning är ett sätt att kunna bidra till en språkutveckling. Det informanten i sin tur menar är att med hjälp av boksamtal och diskussioner så bidrar det till en ökad förståelse kring både ord och läsförståelse. Precis som Säljö (2015, s. 98) berättar om

Vygotskijs sociokulturella teori om lärande där en central aspekt är interaktion med andra personer är en del som utvecklas barns språkliga kunskaper.

> Jag tänker det blir språkutvecklande att dom får sätta ord på det dom har hört. Men även genom att man förklarar ord som de inte har hört förut och förklarar dem blir ju även utvecklande och gynnar deras ordförråd.
> (*Informant 5*)

Informant 5 berättar i citatet om att elever utvecklar sitt språk genom att beskriva saker i sin närhet. Detta kan vi sedan koppla till det Säljö (2015, s. 92) argumenterar för: att människan, genom beskrivningen av sin omvärld får en djupare förståelse för den. Elever kan få möjlighet att beskriva saker och ting med flera adjektiv eller adverb som skulle kunna betyda att de gradvis ökar sin förståelse av ord eller begrepp genom appropriering, då genom ökad exponering och användning av ett ord således leder till en ökad förståelse för det (Säljö, 2015, s. 98).

5.2.3 Utmaningar med språkutveckling

Informanterna menar att det finns en utmaning att arbeta med språkutveckling i verksamheten både i elevers beteende och språk, då vissa elever kanske finner det utmanande att sitta still under längre perioder eller saknar svenska språket. Det Informanterna även menar är att språkutveckling är en del av verksamheterna oavsett om man arbetar med det medvetet eller omedvetet. Vi ställde en fråga om informanterna fann några utmaningar i språkutvecklande arbetssätt.

> Några kommer från sitt hem och man får alltid en och annan som inte kan så mycket svenska eller inte kan det alls [...]
> (*Informant 1*)

> Utmanade kan vara i beteende som finns i grupperna då som man måste hantera. Men jag har alltid en vuxen pedagog med i biblioteks stunderna. Ibland kan det bli nästan tuber lant då det har hänt ett fåtal gånger att jag har avbrutit och då tror det blir bättre nästa gång.
> (*Informant 2*)

> Det är utmaningen liksom att- att få någon och erövra ett språk liksom och det kan man ju börja på olika sätt för olika elever för alla är såklart unika individer liksom men helheten…ja.
> (*Informant 3*)

Informanterna berättar i citaten ovan att en större utmaning är när elever inte kan språket sedan tidigare. Vad vi får se här är en bild av språkutveckling som en tidskrävande process där noggrannhet är av stor vikt, snarare än en svår eller utmanande process. Vi fick även höra från samtliga att en språkutvecklande arbetsmetod handlar om ett helhetstänkande snarare än en samling av moment som tränas in var för sig och tar olika mycket plats i undervisningen.

5.3 Högläsning utifrån elevernas språkliga kunskaper

> Där jag jobbar i är ett mångkulturellt område och där många som inte har med sig svenska från början och de har lärt sig det efter några år eller så de alltid vuxit upp med svenska och ett annat språk. Det märks ju liksom vissa barn har

> inte har samma ordförråd som ett barn som kanske bara pratar svenska så det är klart att utmanade att man känner att hela tiden måste arbeta med tydlighet både i vad jag säger men även arbeta med bildstöd och såna saker [...]
> (*Informant 5*)

Här berättar informanten om hur vissa elever med andra modersmål kan ha en del utmaningar såsom att inte ha samma ordförråd som ett barn som vuxit upp med det svenska språket som modersmål. Vygotskij argumenterar för hur språket är det viktigaste redskapet vi har och att det spelar en stor roll i barnens utveckling (Säljö, 2015, s. 92).

> [...] och jag tror någon mer det är någon dem jag tänker på när jag tänker språkutvecklande sen är det ju språkutvecklande för dom andra också men det blir lätt att mitt fokus blir på dem barnen som är i störst behov av det och då så är det klart att utmaning blir att det blir väldigt omfattande och det behövs väldigt mycket [...].
> (*Informant 5*)

Vad informanten berättar här är något vi också hört från andra när det kommer till valet av text - att man väljer en text som är tänkt att utmana på rätt nivå utefter den proximala utvecklingszonen. Vi hade en fråga som handlade om hur lärare i fritidshem och bibliotekarie valde vilken text som skulle läsas och fick liknande svar:

> Det är oftast på den nivå som barnen är - ofta stora bilder, lite text så de hänger med. Färgglada bilder och det där språket som är elevnära
> (*Informant 1*)

> [...] om jag väljer en bok så hittar jag något som kanske utmanar lite mer gener de är vana vid eller ett ämne som inte är så vana vid eller så.
> (*Informant 4*)

Informanterna berättar i citatet ovan om hur de hittar rätt nivå för eleverna. Samtliga informanter sade inte samma sak, men en annan vanlig tanke som lyftes fram var elevnära texter.

> Ofta elevnära texter, [..] till exempel [...] en liten vampyr som börjar skolan och sådana saker. För det pirrar i magen den första dagen [...]
> (*Informant 1*)

> [...] ibland så utgår jag ifrån vad jag tror barnen kan tycka är intressant eller någonting som är populärt för stunden, att man tar någonting som Encanto – någon Disneylåt som man vet att "nu är det här populärt" [...]
> (*Informant 3*)

Informanterna berättar här att elevers intressen tas tillvara på vid valet av texter. Från dessa svar kan vi se två huvudsakliga strategier för att välja 'rätt' text för eleverna, där lärare i fritidshem väljer texter som utmanar elever eller fångar upp elevernas intressen. Vi kan dock inte påstå att lärarna i fritidshem bara använder sig av en av dessa strategier. I och med att fritidshemmet skall både undervisa och tillåta elevers utveckling samtidigt som undervisningen skall enligt

Lgr11 (2019, s. 22) vara grundad i elevers intressen, uppfattar vi det som att lärarna i fritidshem arbetar för att både utveckla, undervisa och fånga intressen.

5.4 Komponenter av högläsning

Samtliga Informanter var eniga om att röstläget och vilken typ av inlevelse den som läser högt hade spelade en stor roll när högläsning sker. Informanterna var även eniga om att de ansåg att högläsning var när en person läste högt för andra och de andra aktivt lyssnande.

> Att man skapar en situation en stund eller avsätter tid, regelbundenhet utifrån mitt perspektiv [...] också regelbundenheten vikigt för det handlar också om barns lärande begrepp och så. [...] Vart ligger röstnivån? Syftet är då är att få till en koncentration som utvecklas det processorienterat under hela läsåret. Koncentration är grunden till allt, all inlärning.
> (*Informant 2*)

Informant 2 berättar i citatet om olika komponenter som de ansåg krävdes för högläsning. Det informanten lyfter här går att koppla med vad Flack m.fl., (2018, s. 1335) skriver att bör lägga vikt på hur man läser men även på vilka ord man vill vidare förklara - något som blir mer relevant att ta upp i diskussionen som kommer närmare slutet av studien. informanten skriver hur viktigt det är för hen att få in alla komponenter gällande just röstläge, koncentration och vad som är viktigaste för barns lärande.

> Vi brukar välja lockande, spännande böcker [...] som rekommenderas av skolbibliotekarien men också i olika forum för förskoleklassare, det som vi tycker att barnen blir intresserade av, som det här med.
> (*Informant 1*).

> Något som kallas för genrepedagogik och det är liksom att man …att texter har olika genrer helt enkelt, att saga är en form av text, beskrivande texter, faktatexter, att det är alla texter har en egen genre och så jobbar man med den typen av genre. “Vad är det som utmärker den typen av texter?”
> (*Informant 3*).

I citaten ovan berättar informanterna om hur de kunde gå tillväga för att välja texter. Vad vi kunde tolka av Informant 3 är att variation av texter är en viktig punkt, att lärare väljer texter så att elever får exponeras för olika genrer av litteratur. Som vi kort nämnde precis innan var röstläge något som många Informanter delade liknande uppfattningar om:

> Man ska ge personerna röster och liv, det skall vara roligt att lyssna på den som läser, det skall vara lockande
> (*Informant 1*)

> [...] om man läser med låg röst, det är då dom lyssnar. De lyssnar inte mer för man skriker utan en låg röstnivå och mycket pauseringar.
> (*Informant 2*)

> [...] jag tänker att jag läser för små barn eller nåt såntdär försöker jag ju såklart vara lite teatralisk emellanåt o sådär och jobba lite med inlevelse och dynamik i rösten [...]

(*Informant 3*)

Informanterna berättar om hur röstläget påverkar situationer i citaten ovan. Här har vi kunnat se ett liknande synsätt på två olika skolor i väldigt olika socioekonomiska förhållanden. Informanterna på Vallmoskolan och Tulpanskolan har gett oss en viktig bit av information om en komponent för högläsning - inlevelse.

5.5 Tid – ett strukturellt villkor

Tid spelade en stor både åt det positiva och negativa hållet då vissa av Informanterna hade högläsning schemalagd och andra inte. Det Informanterna var eniga om var att rätt mängd tid spelade roll för att få ihop en bra högläsningssituation för eleverna. Frågan vi ställde här handlade om Informanterna hade svårt att få tid för högläsning.

> Ja det skulle jag säga just med där med stora barngrupper, som är en utmaning i det mesta vi göra liksom. Det får inte bli ett sån där oöverskådligt hinder det är klart att går att lösa såna grejer.
> (*Informant 4*)

> Nej, för vi har det– för det mesta är det schemalagt.
> (*Informant 1*)

> [...] sen läser varje dag i våran samling som oftast är lite längre. Då har vi tanken att det ska vara mot ett specifikt tema. Sedan har vi även högläsning varje måndag och det kan också vara i temat eller bara en lagom lång bok.
> (*Informant 5*)

I citaten ovan berättar informanterna om huruvida de hade avsatt tid eller ej för högläsning. Brosseuk (2021, s. 76) nämnde tidsramar inom Bernsteins synliga och osynliga pedagogik, där en mer synlig pedagogik har tydligare och mer strikta ramar. Om vi tar detta i sammanhanget av avsatt tid eller spontan aktivitet har vi fått höra båda delarna från olika Informanter, där vissa har arbetat med högläsning moment som något inplanerat medan andra fått ta det mer som ett spontant moment.

Det har även visat sig finnas en utmaning i det strukturella, då Informant 4 berättade följande under sin intervju:

> Så säg att jag erbjuder högläsning som aktivitet och får med mig sex stycken elever, då lämnar jag andra kollegan med resten av barn som är ca 33 stycken - så det blir lite lurigt. Pga av praktiska förutsättningar så blir det mer som en lov-aktivitetet.
> (*Informant 4*)

Här berättar informanten om ett strukturellt förhållande. Det visade sig inte vara svårt att hitta ett intresse, men frågan är hur stort detta intresse var inom barngruppen. Fritidshemmet skall vara elevcentrerat och utgå ifrån elevers intressen, men hur blir det om intressen är för spridda? Vi tolkar detta som att det kan vara svårare att genomföra högläsning under ordinarie fritidstid, särskilt mitt under verksamheten då eleverna ofta kan vara mitt i egna aktiviteter - men det kanske är enklare att genomföra innan man lämnar över till stängning eller precis när

fritidsverksamheten börjar om man har samling. Om vi gör en koppling till begreppet *tid* som Mantei och Kervin (2018, s. 84) nämner förstår vi det som att för denna informant kan högläsning finnas i både synlig och osynlig pedagogik - alltså både med avsatt tid och som spontan aktivitet.

5.6 Boksamtal

Det vi även fick höra under samtliga intervjuer var hur viktigt det var med att få in diskussioner efter en högläsning undervisning. Att eleverna får möjligheten till att reflektera och ställa frågor som har väckts under lässtunden speciellt böcker som innehåller värdegrundsfrågor och dilemman.

> Sen läser jag, ibland kommer det reflektioner eller ofta kommer det reflektioner mitt i också och ibland låter jag dom komma, det ser jag på kroppsspråket beroende på hur akut det är, om nån blir påmind av något.
> (*Informant 2*)

> vi hittade några jättefina böcker där det var liksom moraliska dilemman i sagan, folksagor från hela världen och då har vi gjort det som en frivillig grej i fritids. Det är många som tycker om det och vill sitta ner och lyssna när en vuxen läser för dem. SÅ det har vi gjort och där har det blivit diskussioner.
> (*Informant 4*).

Informanterna berättar i citaten hur det är viktigt att eleverna får möjligheten till att uttrycka sina reflektioner när möjligheten finns. En sammankoppling mellan informantens uttalande och vad Schmidt (2016, s. 60) betonar att bokprat för att kunna främja elevernas läslust som vi kan utveckla i senare diskussionsdel.

5.6.1 Böckernas agenda

Samtliga menar att de väljer böcker utifrån olika behov eller utifrån elevernas behov. Informant 1 utgick verkligen ifrån elvergruppen då det var vikigtet att använda böcker med bilder och språket som ungefär skulle ligga på elevernas nivå.

> Det är oftast på den nivå som barnen är - ofta stora bilder, lite text så de hänger med. Färgglada bilder och det där språket som är elevnära, för det beror mycket på– vi arbetar också med– med mycket rim och ramsor så några
> (*Informant 1*)

> Det är lite både och, ibland kan det vara så att jag snappar upp något i elevgruppen så vet jag direkt liksom här har jag en bra bok som passar till detta men andra gånger så tänker jag eller det är nog mest jag som väljer böckerna
> (*Informant 4*)

> Jag personligen väljer böcker där det finns värderingar i som man kan identifierar sig i och då är det mycket värdegrunden som jag utgår ifrån. Det handlar om den situationen, när man sitter här och lyssnar ska man bli berörd inte underhållen
> (*Informant 2*)

Här säger informanterna att de använder sig av texter där innehållet riktar mycket kring värdegrundsfrågor eller barnens egna intressen för att eleverna ska känna sig berörda och samtidigt för att väcka diskussioner.

Här gör vi en koppling till den synliga pedagogiken i form av Mantei och Kervins (2018, s. 84) begrepp 'resurser', där inom den mer synliga pedagogiken är det pedagoger som avgör vilka resurser som finns till hands och används - i detta fall kan det vara vilken bok man väljer att läsa. Det intressanta vi fann var att valet av text var nästan alltid kopplat till barns intressen och värdegrundsarbete, men texten skulle helst vara relaterbar för eleverna - något de kunde känna igen sig själva i.

5.7 Slutsatser av analysen

I analysavsnittet har vi analyserat resultat med hjälp av teorianknytning samt i några ställen med tidigare forskning. Flera av informanterna hade delade åsikter och erfarenheter gällande högläsning och hur högläsning kan bidra till språkutveckling.

Definitionen av begreppet högläsning har informanterna mer eller mindre liknande åsikt om att högläsning är att man läser högt för någon annan. Men en av informanterna gav oss också tanken om att högläsning inte nödvändigtvis måste använda sig av en skönlitterär bok, då de använde sig av låttexter i större delen av sin undervisning inom musik.

Utmaningar och fördelar med högläsning var informanterna ganska enade om och de var även enade kring att högläsning var en ledande väg för språkutvecklingen. Även om inte alla informanter var grundade i någon teori eller tidigare forskning för sina högläsningsmoment var det en gemensam förståelse för vad som kunde gynnas med högläsningen, bland annat socialt samspel och empati. Informanterna var även eniga om en ytterligare sak - att språkutveckling som en process sågs som en helhet, det gick inte att ge någon aspekt mer plats än den andra.

Det var inte bara gynnsamt för relationsskapandet att använda högläsning, det visade sig även vara ett gyllene tillfälle att närma sig ämnen som etik, moral och träna empati. Förslagsvis skulle högläsningen också kunna användas för att prata om tyngre ämnen som könsidentitet, fördomar baserat på etnicitet osv.

Även om informanterna kanske inte medvetet grundade sig i Bernstein eller Vygotskij, så låg mycket av resultaten i linje med båda dessa teoretiska utgångspunkter. Vi fick höra hur språk och fantasi/föreställningsförmåga var viktiga aspekter för lärare och medpedagoger när de arbetade med högläsningen - vilket vi då ansåg låg mycket nära Vygotskij. När det gällde Bernstein och de olika pedagogikerna fick vi visserligen höra mycket utav den synliga, dock inte lika mycket av den osynliga varianten - men värt är det att nämna hur Bernstein påpekar hur den är bättre lämpad för barn i förskoleålder och yngre (Brosseuk, 2021, s. 76).

Sammanfattningsvis så var informanterna även eniga om att det inte fanns några nackdelar med att arbeta med högläsning samt att det finns en stor möjlighet att använda metoden inom flera olika ämnen. Tid var en aspekt som flera informanter tog upp och var eniga om att i stora barngrupper var det svårt att hitta det, men i vissa fall så hade de avsatt tid för högläsning. Det var inte någon utmaning att hitta tid för det under fritidshemmet, men snarare att storleken på barngruppen kunde försvåra genomförandet någorlunda.

6 Diskussion

I följande del av texten kommer vi att diskutera hur vi upplevde vårt val av metod och vad för tankar vi hade om genomförandet, samt att vi kommer att ta de resultat vi fått fram efter analys och ställer dessa mot den forskning vi grundat oss i. Studien kommer att avslutas med vad för framtida forskning som kan behövas för att kunna bredda ämnet i forskningsvärlden.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka hur lärare i fritidshem och skolbibliotekarier beskriver sin användning av högläsning. Det vi även ville förstå var hur lärare i fritidshem och skolbibliotekarier resonerade kring de strukturella villkor som påverkade genomförandet av högläsningen. I tidigare forskning bekräftas informanternas syn på högläsning som en arbetsmetod för språkutveckling då alla informanter var eniga kring att högläsning kan bidra med ökad ordförråd samt en möjlighet för lärande att utvecklas. Informanternas erfarenheter kring högläsning och vad för möjligheter högläsning kan bidra med till elevernas lärande och utveckling skiljer sig inte markant från tidigare forskning som tas upp i studien.

Forskningen som vi tog del av talade för hur läsning och högläsning med bokprat har visat sig vara gynnsamma för elevers utveckling, samt att det visade sig vara mycket tydligt kopplat till framtida prestationer. Vi hittade även forskning som visade på hur bokprat var viktigt för att kunna göra högläsningsmoment till något lärande, samt att när elever skulle lära sig nya ord visade det sig vara viktigt att välja ord som de skulle exponeras för i högre grad för att ordet skulle få flera chanser att fästa.

Ackesjö & Haglund (2021, s. 84) berättade hur lek är en central del i den fritidspedagogiska undervisningen och vi har fått se hur en av våra informanter har kunnat väva samman det språkutvecklande arbetet och högläsningen tillsammans med leken. Denna informant berättade även hur de kunde använda leken under både skoltid men även under fritidsverksamhet, vilket vi uppfattar vara i linje med vad Ackesjö & Haglund (2021, s. 84) argumenterar för: att lärare i fritidshem har en bra förmåga att röra sig mellan ämnespedagogik och fritidspedagogik.

Som vi presenterade tidigare fanns det ett argument för att osynlig pedagogik var bättre lämpad för barn i förskoleålder, men då lek är en central del i både osynlig pedagogik och i fritidspedagogik bör dessa kanske ses som att de ligger mycket nära varandra. I och med att en av våra informanter berättade hur de kunde skapa lekar av sagor eller lekar för språkutveckling upplever vi det som att argumentet för hur osynlig pedagogik ‘är mer lämpligt för barn i förskoleålder’ tappar trovärdighet då fritidsverksamhet arbetar med elever från årskurserna F-6.

Mantei & Kervin (2018, s. 82) lyfte fram högläsning i skolan som en hörnsten eller grundpelare för literacypedagogik och argumenterade för att det var väldokumenterat och hade universellt stöd. Både svaren vi fick och resultaten som togs fram via analys stödjer detta till fullo, då både lärare i fritidshem och medverkande skolbibliotekarie hade en varierande medvetenhet om högläsningens gynnsamma effekter och samtliga använde eller hade använt någon form av högläsning av texter i grupp med en variation av bokprat efteråt.

Vidare enligt forskningen fanns det mycket för lärare att ta i beaktning som kunde påverka elevers deltagande i lärandet som sker inom högläsningsmoment på både gott och ont - nämligen lärarens egna förväntningar, agerande och deras handlingar (Mantei & Kervin, 2018, s. 92). Våra informanter gav nästintill eniga svar då de var överens om att hur man läser var av

stor vikt, samt hur man är mot barngruppen. En av informanterna gav ett fördjupat svar om att skapa en grupp och en annan informant påpekade hur de ibland tillät eleverna komma in med reflektioner mitt i berättelsen efter att de sett på elevernas kroppsspråk som kunde visa hur viktigt det var för dem att få sitt sagt.

Koda (2007, s. 12) tar upp den alfabetiska principen för språkinlärning: där det läggs ett fokus på att lära in hur en bokstav låter. Detta fick vi höra från en av våra informanter i form av fonologisk medvetenhet, som vi uppfattar vara synonymt med den alfabetiska principen, då båda fokuserar på att fastställa hur en bokstav låter. En annan punkt som Koda (2007, s. 3) lyfte fram var olika synsätt på läsning och språkutveckling - varav den ena var ett helhetstänkande, som innebär att läsningen inte kunde brytas ned i mindre segment för individuellt studerande. När informanterna har tillfrågats om språkutveckling var en helhetsprocess eller en segmenterad process var svaren enhälliga - det var absolut en helhetsprocess enligt dem. Visserligen syftade Koda (2007, s. 3) mer på läsning än språkutveckling, men som vi citerade i avsnittet om forskningen påpekas de ligga så pass nära - så vi upplever att helhetstänkandet kan mycket väl appliceras på språkutveckling likaså.

Neuman & Merchant (2021, s. 515) tog upp delad läsning med just digitala verktyg som läsplattor eller iPads, vilket vi fick höra om från en av våra informanter dock inte i lika hög grad från resterande. En informant berättade om hur de hade använt dokumentkameror och överfört många sagor till Powerpoint-format, för att alla elever skulle kunna få se både text och bild i stort format på tavlan.

Flack m.fl. (2018, s. 1334) och Nordenstam & Widhe (2017, s. 109) talar både om att det är av stor vikt att läsa tillsammans. De sistnämnda lyfte fram hur läsningen möjliggör en dialog mellan lärare och elev och hur högläsningen kan vara ett viktigt verktyg i relationsskapandet (Nordenstam & Widhe, s. 109). Flack m.fl. (2018, s. 1334) stärker detta argument om relationsskapande med egna argument om hur banden mellan vårdnadshavare och barn blir starkare genom högläsningen - något som bör kunna tillämpas även på relationen mellan lärare och elev.

Inom högläsningsmomenten är det även viktigt att elevernas synpunkter och reflektioner släpps fram och ges utrymme efter, men även under läsningen - som en av våra informanter påpekade. Dessa reflektioner - i form av bokprat, är mycket viktiga för att vidare främja läslust och sociala rum som främjar lärande och deltagande menar Schmidt (2016, s. 50) och den stora majoriteten av våra informanter uppfattade vi ha något tillvägagångssätt för att öppna upp för dessa reflektioner. Informanter berättade om hur de ställde frågor för att väcka tankar, valde texter som elever kunde relatera till och ibland släppte in reflektioner - som vi nämnde tidigare i diskussionen.

Tjäru (2021, s. 54) nämnde bilderböcker, vilket var något som en av våra informanter poängterar som viktigt då de undervisar i förskoleklass: att man valde böcker med mycket bilder och liten mängd text. Dock så var den studiens fokus på lärares agenda, eller mål med högläsning - som visade sig vara att arbeta med just språkutveckling, något som skiljde sig från det mål studien ansåg barnen hade under stunderna (Tjäru, 2021, s. 65). Våra informanter nämnde inte något med barnens agenda för högläsningen och våra egna frågor var inte riktade mot ett sådant ämne, utan handlade mer om användande, synsätt på högläsning och tillvägagångssätt.

Ett gemensamt tema som börjar visa sig här verkar vara att högläsning är en metod som fungerar oerhört bra som en språkutvecklande metod då exempelvis elever blir exponerade för nya ord som de får hjälp av sin lärare att lära in. Högläsningen blir också ett starkt verktyg för bland annat det relationsarbete som genomsyrar fritidshemmets verksamhet och arbetsmetoder, då en stund med högläsning kan mycket möjligen bjuda in elever som kanske riskerar hamna utanför gemenskapen och främja ett lugn för hela barngruppen. Läsningen uppfattar vi att även informanterna menade fungerar som ett värdefullt medium för att tackla ämnen som kanske kan vara svåra att lyfta fram annars, som till exempel etik, moral, könsidentitet eller fördomar - listan kan säkerligen göras lång. Både informant 1 och 4 nämnde båda två att empati är någonting som ges utrymme att utvecklas genom att använda sig av sagor och högläsning, något som vi anser reflekteras i läroplanen Lgr11, i form av: "Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på." (Lgr11, 2019, s. 5).

6.2 Metoddiskussion

Vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer och en intervjuguide där frågor som skulle ställas för information fanns med. Vi valde även inspelning som en metod av materialinsamling för att spara informationen och senare kunna transkribera intervjuerna. Vi tyckte att semistrukturerade intervjuer fungerade bra för vår studie då vi valde att göra en kvalitativ studie. Intervjuerna gav oss möjligheten att ge utrymme för följdfrågor men även utrymme för våra informanter att väcka andra tankar och åsikter.

Enkäter hade kunnat genomföras i vår studie men hade inte gett lika mycket utrymme till synpunkter och följdfrågor, samt att i enkäterna hade informanterna behövt hålla sig väldigt fåordig och punktlig. Hade vi valt att genomföra observationer hade vi även behövt få skriftligt intyg till samtycke från båda vårdnadshavare för varje elev som hade närvarat under observation. En enkät kunde också ha medfört en risk att vi ställer mer ledande frågor till deltagande och kan då få skeva svar eftersom vi behöver göra vissa förgivettagande när vi formulerar frågorna. Eneroth (1984, s. 81) argumenterar för att enligt den kvantitativa metoden så måste kvaliteter inom ett ämne redan fastställas innan de kan mätas. I vårt fall kunde detta innebära att vi redan behövt veta i vilken utsträckning högläsning kan ha använts och hur den kan ha tillämpats på undervisningen.

En anledning till att vi valde att genomföra studien med hjälp av en kvalitativ metod är för att det passade bäst in med vårt syfte som studien bygger på. Ahrne & Svensson (2018, s. 21) argumenterar för att det är viktigt att hitta en eller flera metoder som finner svar på de forskningsfrågor som studien har. Vissa metoder kan vara lämpligare för andra studier, därför lyfter författarna fram vikten av att välja metod utifrån forskningsfråga och vilken data som fångar just den problemformuleringen (Ahrne & Svensson, 2018, s. 21).

En annan anledning är att vi inte ville gå in med något förgivettagande utan ville undersöka och förstå om och hur lärarna i fritidshem kunde använda högläsning. En kvantitativ metod för studien kunde möjligen ha gett oss liknande svar, men som vi påpekade innan - vi hade inte kunnat ställa följdfrågor eller få höra informanternas passion för arbetet.

Ahrne & Svensson (2018, s. 25) berättar att det finns flera olika sätt att öka trovärdigheten i en kvalitativ forskning genom att diskutera tre viktiga begrepp: transparens, triangulering och återkoppling. I vår studie finns det en transparens där läsaren kan läsa kring hur tillvägagångssättet har skett, men även begreppet triangulering syns tydligt genom att det finns

en koppling mellan analysen och metod. Genom intervjuerna kunde vi få en bättre inblick kring studiens syfte och genom att koppla intervjun med tidigare forskning fick vi möjligheten att förstå informanternas åsikter och erfarenheter.

6.3 Fritidspedagogisk tillämpning

I läroplanen står det att fritidshemmets verksamheter ska erbjuda eleverna en möjlighet till att utveckla ett intresse och förmåga för tal och skriftspråk genom att de ska för möjligheten att läsa, lyssna samt skriva och samtala av skönlitteratur samt andra texter och händelser (Lgr11, 2019). Genom att arbeta med högläsning i fritidshemmets kan eleverna få en större chans att kunna få just en möjligheten att få utveckla sin förmåga gällande tal och skriftspråket som ska vara en del av verksamheten.

Denna undersökning har gett oss en större inblick kring hur i vår kommande yrkesroll kan arbeta med högläsning som en språkutvecklande arbetsmetod och ser det hela som en positiv arbetssätt att ta med sig in i sin arbetsroll som lärare i fritidshem. Genom intervjuerna och andra pedagogernas erfarenheter och synsätt gällande högläsning har gett oss ett bredare perspektiv kring ämnet som gav oss ännu mer verktyg för att kunna applicera detta i fritidshemmets verksamheter.

6.4 Framtida forskning

Det finns mycket forskning om de gynnsamma effekter läsning har, men det finns ingen forskning just nu kring specifikt högläsning och boksamtal som kan användas i fritidshemmets verksamheter, något vi upplever är ett område som vi anser behöver undersökas och utvecklas och forskas kring. Högläsningen är en viktig del av lärandet och vi ansåg att det inte fanns så mycket forskning kring det både i fritids och i skolvärlden. Genom vår uppsats har vi gett ett visst bidrag, men vedertagen forskning krävs för att metoden ska få större genomslag.

Det vore intressant att se ny forskning kring området och vilka arbetsmetoder fungerar för olika barngrupper exempelvis. Det hade även vara intressant se forskning kring hur man kan arbeta med högläsning med digital verktyg eftersom digitaliseringen tar mer eller mindre plats i samhället just nu. Vår första tanke med vårt ämne högläsning var att se hur man kan arbeta med det som språkutveckling för nyanlända elever men fanns ingen forskning gällande det, så även där hade de varit intressant att se ifall det ses språkutveckling och vad för metoder inom högläsning som skulle bli aktuella.

Till en början anser vi nog att forskning om detta ämne bör använda sig av en kvalitativ metod, då vi funnit att högläsning har använts i olika former och har använts på olika sätt. Detta skulle kanske kunna försvåra fördjupad forskning, men om tillräckligt mycket kvalitativ forskning görs kan kvantitativa metoder tillämpas lättare utan att kanske endast mäta hur många lärare

Referenslista

Ackesjö, H. & Haglund, B. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situationsstyrning och inbäddning. *Utbildning & Lärande, 15*(1), 69–87.

Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne, & P. Svensson, (Red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 8–16). Liber.

Bartholo, R., Tunes, E., & Tacca, M. (2010). Vygotsky's and Buber's Pedagogical Perspectives: Some Affinities. *Educational Philosophy and Theory*, *42*(8), 867–880.

Bernstein, B. (1975). Class and Pedagogies: Visible and Invisible. *Educational Studies, 1*(1), 23–41. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/0305569750010105

Brosseuk, D. (2021). Potential of crossing the pedagogic midline to advance understanding of Bernstein's visible and invisible pedagogic practices. *The Australian Journal of Language and Literacy*, *44*(3), 74–85.

Bornholmsmodellen. (u.å). https://www.bornholmsmodellen.se/bornholmsmodellen/

Ekman, J. (2022). Ygeman: *Kan komma upp till 300 000 flyktingar från Ukraina.* SVT Nyheter. https://www.svt.se/nyheter/ygeman-kan-komma-upp-till-300-000-flyktingar-fran-ukraina

Eneroth, B. (1984). Kvalitativ metod — kunskapsmodell och 'mätproblem'. *Sociologisk Forskning*, *21*(3/4), 81–87.

Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne, & P. Svensson, (Red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 34–54). Liber.

Fast, C. (2019) *Literacy - i familj, förskola och skola* (andra upplagan). Studentlitteratur.

Flack, Z., Field, A., & Horst, J. (2018). The Effects of Shared Storybook Reading on Word Learning: A Meta-Analysis. *Developmental Psychology*, *54*(7), 1334–1346. doi:http://dx.doi.org/10.1037/dev0000512

Göteborg & Co. (2022). *Staden där vi läser.* https://www.goteborg2023.com/jubileumsprojekt/staden-dar-vi-laser/

Jaramillo, J. (1996). Vygotsky's sociocultural theory and contributions to the development of constructivist curricula. *Education (Chula Vista)*, *117*(1), 133.

Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6567cc/1553959843197/pdf1839.pdf

Koda, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language Reading Development. *Language Learning*, *57*(S1), 1–44. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/0023-8333.101997010-i1

Kalman, J. (2008). Beyond definition: Central concepts for understanding literacy. *International Review of Education, 54*(5/6), 523–538.

Ljungkvist, M. & Jilder, A. (2020). *BVC larmar: barn lär sig inte svenska.* Sveriges Radio. https://sverigesradio.se/artikel/7593671

Logopedförbundet. (2021). *Språk i förskolan: bristande språkkunskaper hos personal*. Logopeden. https://logopeden.se/sprak-i-forskolan-bristande-sprakkunskaper-hos-personal/

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Reviderad 2019. (2019). Skolverket. https://www.skolverket.se/getFile?file=4206

Mahn, H. (1999). Vygotsky's Methodological Contribution to Sociocultural Theory. *Remedial and Special Education*, *20*(6), 341–350. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/074193259902000607

Mantei, J., & Kervin, L. (2018). Examining literacy demands for children during teacher-led episodes of reading aloud across the transition from Preschool to Kindergarten. *The Australian Journal of Language and Literacy*, *41*(2), 82–93.

McMillan, S. (1996). Literacy and computer literacy: Definitions and comparisons. *Computers and Education, 27*(3), 161–170.

Neumann, M., & Merchant, G. (2021). "That's a Big Bad Wolf!": Learning through Teacher-Child Talk During Shared Reading of a Story Book App. *Early Childhood Education Journal, Early childhood education journal,* 2021-03-17.

Newman, S. (2018). Vygotsky, Wittgenstein, and sociocultural theory. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, *48*(3), 350–368.

Nordenstam, A., & Widhe, O. (2017). Högläsning för äldre elever. En mötesplats för teori och praktik. *LIR. Journal*, (8), 97.

Opoku-Amankwa, K., & Brew-Hammond, A. (2011). 'Literacy is the ability to read and write English': Defining and developing literacy in basic schools in Ghana. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 14*(1), 89–106. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13670051003692857

Rönnerman, Karin (2014) *Aktionsforskning i praktiken: Förskola och skola på vetenskaplig grund*. Lund: Studentlitteratur.

Schmidt, C. (2016). *Fakirerna och vi [Elektronisk resurs]: en studie om bokprat som läsfrämjande insats.* Landskrona: Kultur Skåne.

SFS 2010:800. Skollag. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Skolverket. (2019. *Statistik över elever i förskoleklassen läsåret 2018/19*. https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/arkiverade-statistiknyheter/statistik/2019-03-28-statistik-over-elever-i-forskoleklassen-lasaret-2018-19

Smederöd, C. (2021). *Göteborg har utsetts till litteraturstad av FN-organet Unesco*. Vårt Göteborg. https://vartgoteborg.se/kultur-o-fritid/goteborg-har-utsetts-till-litteraturstad-av-fn-organet-unesco/

SOU 2020:67. *Förskola för alla barn: för bättre språkutveckling i svenska*. https://www.regeringen.se/4ad046/contentassets/73de9759ac8a41548fe7a7a7e3641b73/forskola-for-alla-barn--for-battre-sprakutveckling-i-svenska-sou-202067

SPSM. (9 mars 2021). *Strukturerad fonem- grafemkoppling.* https://www.spsm.se/stod/specialpedagogiskt-stod/lasa-och-skriva/strukturerad-fonem--grafemkoppling/

Montessori St. Nicholas Centre. (1993). *Foundation Course Manual.*

Tjäru, S. (2021). Upprepningar och glada utrop – pedagogers och barns agenda under tre bokstunder i språkbad. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom I Norden, 38*(4), 53–68. https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/article/view/3994

Vetenskapsrådet. (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

Vygoskij, L. (2016). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Daidalos.

Wang, L., Bruce, C., & Hughes, H. (2011). Sociocultural Theories and their Application in Information Literacy Research and Education. *Australian Academic and Research Libraries, 42*(4), 296–308. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/00048623.2011.10722242

Bilagor

Intervjuguide
De frågor som kommer ställas under intervjun är följande:

- Använder du högläsning i din undervisning?
    - Finns det rum för diskussion efteråt?
    - Väljer du ibland ord som eleverna skall lära sig?
    - Hur vet du vilken bok du skall välja - utgår du ifrån något som t. ex. elevers intressen eller behov? Finns det något tema?

- Vad anser ni definierar högläsning? Vilka komponenter är det som krävs?

- Arbetar ni på ett språkutvecklande sätt? Hur?
    - Ges någon aspekt mer plats än den andra?
    - Kan fler ämnen använda sig av högläsning som metod? ex. matematik, miljö, hållbar utveckling
    - Har ni stött på någon utmaning med att arbeta språkutvecklande?

- (Om informanten inte arbetar med detta) Vad finns det för faktorer som möjliggör eller försvårar detta arbetssätt?

- Ser ni några särskilda för- eller nackdelar med högläsning som metod?
    - Är det svårt att få tid för detta?
    - Finns det något som är mer utmanande med högläsningen?
    - Vad finns det för aspekter som kan gynnas med högläsning som metod?

- Är detta någonting ni vill utveckla?
    - (Om ja) Vad har ni möjlighet att utveckla det till, på lång sikt?
    - (om nej) Vad skulle du säga detta beror på?