GÖTEBORGS UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR DIDAKTIK
OCH PEDAGOGISK PROFESSION

”BARNEN SER LITE MED HÄNDERNA OCKSÅ”

Förskollärares gestaltande i högläsning för att stärka flerspråkiga barns språkutveckling.

Lisa Hylén

Masteruppsats:	30 hp
Program/kurs:	DIM70Ä
Nivå:	Avancerad
Termin/år:	Våren 2026
Handledare:	Djamila Fatheddine
Examinator:	Anna Maria Hipkiss

Abstract

Title:	“CHILDREN SEE A LITTLE WITH THEIR HANDS TOO” Preschool teachers' role in reading aloud to strengthen multilingual children's language development.
Master’s thesis:	30 hp
Programme/course:	DIM70Ä
Level:	Second cycle
Term/year	Spring 2026
Supervisor:	Djamila Fatheddine
Examiner:	Anna Maria Hipkiss
Keywords:	Enactment, read-aloud, second language acquistion, embodied cognition, multimodality

---

Aim: The purpose of this master’s thesis is to explore preschool teachers’ perspectives on how enactment in connection with read-aloud sessions may influence multilingual children’s second language development, and how these perspectives affect the ways in which preschool teachers use enactment during read-aloud activities.

Theory: The study is based on two theoretical perspectives: multimodality and embodied cognition. Both theories suggest that meaning-making and understanding require more than spoken and written language alone. The study discusses how different modalities can interact to create meaning and how we understand and interpret the world through all our senses.

Method: Five preschool teachers participated in the study, all of whom work with groups of children with a high proportion of multilingual children. The empirical material was collected through unstructured observations and semi-structured interviews and was analyzed using thematic analysis.

Results: The preschool teachers in the study demonstrated a broad understanding of enactment, in which body language, voice, materials, and space are used as expressive resources. They use enactment in connection with read-aloud sessions to enhance children’s vocabulary, language comprehension, and ability to retell stories. Enactment is also used to increase children’s engagement, interest, and ability to remain attentive throughout the entire read-aloud session.

Förord

För snart tio år sedan började jag arbeta på en förskola i ett socioekonomiskt utsatt område. Alla barn i barngruppen var flerspråkiga. Det var en stor kontrast från den förskola jag kom ifrån där de flesta barnen var enspråkiga, talade en god svenska och de flesta föräldrar var högutbildade. Efter ett halvår på min nya förskola kände jag mig som en ganska dålig förskollärare. Inga av de didaktiska knep jag förfinat under mina första tio år som förskollärare fungerade. Det absolut svåraste var högläsningen. Hur engagerat och inspirerande jag än läste så lyckades jag inte fånga barnens intresse. En dag valde jag att läsa en bok som var skriven för ett- och tvååringar för en grupp med femåriga barn. Plötsligt satt barnen med under hela högläsningen och lyssnade. De kommenterade till och med innehållet i boken. Denna händelse blev starten på flera år av testande av metoder för att utveckla högläsningen så att även de barn med lite förståelse för språket kan få tillgång till den otroliga källa av magi, fantasi och kunskap som finns i litteraturens värld. När jag nu skriver min masteruppsats vill jag bidra med tankar, metoder och teorier kring hur vi genom gestaltning kan skapa förutsättningar för barnen att förstå, ta till sig ny kunskap, utveckla sitt språk och berätta. Och kanske det viktigaste av allt; hur gestaltning kan skapa ett intresse hos barnen för böcker och den magiska värld som öppnar sig när vi läser.

Jag vill rikta det största av tack till min man som under fyra år stöttat mig och sett till att jag fått tid till mina studier. Utan dig hade det inte varit möjligt. Tack till mina barn, som ibland haft en mer grinig och stressad mamma än vad som kanske varit tvunget. Jag vill även rikta ett tack till min handledare Djamila Fatheddine som kommit med kloka tankar och hjälpt mig att hitta riktning i den teoretiska djungeln. Min syster och svägerska som tagit sig tid att läsa och kommentera trots fullspäckade scheman. Bara vetskapen av att ni läst har gjort mig säkrare på att uppsatsen duger.

Slutligen vill jag tacka de förskollärare som ställt upp att medverka i studien. Tack för er tid och era tankar!

Innehållsförteckning

1. Inledning 1
2. Syfte och frågeställningar 2
3. Bakgrund 2
   3.1 Flerspråkiga barns språkutveckling 2
      3.1.1 Vardags- och kunskapsrelaterat språk 3
      3.1.2 Läsandets betydelse för språkutveckling 3
   3. 2 Högläsning och förskolans läroplan 4
   3. 3 Centrala begrepp 5
      3.3.1 Flerspråkighet 5
      3.3.2 Svenska som andraspråk, modersmål och första språk 5
      3.3.3 Gestaltning 6
      3.3.4 Gester 7
4. Forskningsöversikt 8
   4.1 Gestaltning och barns språkutveckling 8
   4.2 Pedagogers gestaltande vid högläsning 11
   4.3 Syn på högläsning ur ett nordiskt perspektiv 12
5. Teori 14
   5.1 Multimodal teori 14
   5.2 Embodied cognition 17
6. Metod & material 18
   6.1 Pilotstudien 18
   6.2 Metodval 19
      6.2.1 Observation 20
      6.2.2 Intervju 21
   6.3 Urval 21
   6.4 Genomförande 22
      6.4.1 Observationerna 22
      6.4.2 Intervjuerna 23
   6.5 Analysmetoder 23
      6.5.1 Observationerna 24
      6.5.2 Intervjuerna 24
   6.6 Validitet och tillförlitlighet 25
   6.7 Forskningsetiska överväganden 26
7. Resultat 26
   7.1 Observationerna 27

7.1.1 Kropp 27
7.1.2 Röst 28
7.1.3 Material 29
7.1.4 Rum 30
7.1.5 Sammanfattning av observationerna 31
7.2 Intervjuerna 31
7.2.1 Gestaltning som multimodal praktik i högläsning 32
7.2.2 Gestaltning som stöd för språk, minne och förståelse 36
7.2.3 Gestaltning som ett sätt att skapa delaktighet, engagemang och intresse 38
7.2.4 Gestaltning som stöd för flerspråkiga barn 40
7.2.5 Sammanfattning av intervjuerna 41
8. Diskussion 42
8.1 Hur använder sig förskollärarna av gestaltning när de högläser? 42
8.2 Hur beskriver förskollärare sina upplevelser av att använda gestaltning i högläsning? 44
8.3 Hur resonerar förskollärare kring metoden gestaltning i relation till specifikt flerspråkiga barns andraspråksutveckling? 45
8.4 Metoddiskussion 46
9. Avslutande tankar och vidare forskning 47
Referenslista 49
Bilaga 1. Sammanställning av undervisningsplaneringar 54
Bilaga 2. Intervjuguide 55
Bilaga 3. Formulär för samtycke 56
Bilaga 4. Informationsbrev till vårdnadshavare. 58

1. Inledning

Skillnaderna mellan elevers läsförmåga ökar idag i Sverige. De barn som lever i socioekonomiskt utsatta områden och har ett annat modersmål än svenska har ofta sämre förutsättningar att lära sig läsa och skriva (Skolverket, 2023). Detta medför att de riskerar att halka efter i alla ämnen i skolan (Cummins, 2017). För barn med sämre socioekonomisk bakgrund blir en högkvalitativ förskola viktig genom att främja deras kunskapsutveckling och stärka deras möjligheter att lyckas i vidare utbildning (Cummins, 2017). Förskolan är en viktig arena i barnens förberedande läs- och skrivutveckling. Samtidigt finns det en tradition av högläsning på förskolan där högläsning används som en omsorgsrutin snarare än som en planerad undervisning (Alatalo & Westlund, 2021). Flera studier visar att kvalitén på högläsning i svensk förskola är låg eller ojämn (Nasiopoulou m.fl., 2023; Alatalo & Westlund, 2021) Vi på förskolan behöver utveckla våra arbetsmetoder kring hur vi arbetar med barnens förberedande läs- och skrivutveckling. De barn som bara möter svenska på förskolan behöver möta språket konkret så att de kan skapa sig en uppfattning av vad ord och begrepp betyder.

Mycket av den forskning som finns kring förberedande läs- och skrivutveckling, där högläsning är en viktig del, fokuserar på det verbala språket och hur förskolläraren kan utveckla barnens språk genom att samtala om och ställa frågor kring texten. För barn med litet ordförråd i svenska blir det svårt att förstå innehållet i en berättelse, vilket är en förutsättning för att kunna återberätta en berättelse (Wank, 2021). Det kan även vara svårt att svara på frågor och att samtala kring en text när du inte kan tillräckligt många svenska ord. Förskolan behöver skapa förutsättningar för barnen att förstå innehållet och att kunna återberätta även då det verbala språket inte räcker till. Här blir den kroppsliga interaktionen viktig då den ofta föregår de verbala handlingarna (Wank, 2021). Genom att gestalta ett begrepp eller en händelse med sin kropp skapar vi en djupare förståelse för betydelsen (Glenberg, 2010). Det finns flera internationella studier kring hur språket kan utvecklas genom gestaltning men få studier i Norden som visar hur förskollärare använder sig av det i praktiken. Jag är intresserad av hur gestaltande och förkroppsligande inom högläsning kan stärka barnens språkförståelse och därmed öka deras möjligheter att lära sig läsa och skriva. Därför vill jag i denna studie titta närmare på hur förskollärare använder sig av gestaltning i sina planerade högläsningsstunder.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att belysa förskollärarnas perspektiv på hur gestaltning i samband med högläsning kan påverka flerspråkiga barns andraspråksutveckling och hur dessa tankar påverkar hur förskollärarna använder sig av gestaltning i högläsningen. Följande forskningsfrågor undersöks:

1. Hur använder sig förskollärarna av gestaltning när de högläser?
2. Hur beskriver förskollärare sina upplevelser av att använda gestaltning i högläsning?
3. Hur resonerar förskollärare kring metoden gestaltning i relation till specifikt flerspråkiga barns andraspråksutveckling.

3. Bakgrund

Kapitlet bakgrund inleds med en genomgång av flerspråkiga barns språkutveckling och läsandets betydelse för barns språk- och kunskapsutveckling. Sedan kommer en kort historisk tillbakablick på hur högläsning som tradition i svensk förskola förändrats och hur framskrivningen av högläsning i förskolans läroplan påverkat synen på högläsning. Kapitlet avslutas med att några, för studien, centrala begrepp förklaras.

3.1 Flerspråkiga barns språkutveckling

Barn utvecklar sitt språk och andra kommunikativa färdigheter genom att delta i meningsfulla sociala sammanhang och i samspel med mer språkkunniga vuxna och barn (Björk-Willén, 2022). Många barn lär sig idag flera språk samtidigt där majoritetsspråket inte alltid är det som talas i hemmet. För några av dessa barn kan förskolan och skolan vara den plats där de möter landets majoritetsspråk för första gången. Majoritetsspråket blir då barnets andraspråk. Inom flerspråkighetsforskningen nämns *simultant språklärande* och *succesivt språklärande* som två olika sätt att lära sig flera språk. Simultant språklärande sker när ett barn lär sig flera språk samtidigt. Detta sker till exempel i hem där föräldrarna har olika modersmål som de talar med sitt barn. Barnet lär sig då båda språken samtidigt (Björk-Willén, 2022). För barn som börjar förskolan redan vid 1 års ålder och där möter ett nytt språk, majoritetsspråket, kan detta bli ett simultant språklärande (Håkansson, 2019). Succesivt språklärande sker när barnet redan har utvecklat ett språk och ska lägga till ett till. Detta kan ske först efter 3–4 års ålder (Håkansson, 2019). Barnet kan då ta hjälp av de språkkunskaper hen redan tillägnat sig på sitt

modersmål (Björk-Willén, 2022). Det kan handla om kunskaper kring hur ett språk är uppbyggt men också kunskapen kring olika begrepp. Enligt Cummins (2017) utvecklar barn en begreppslig förmåga, eller kunskapsbas som även gäller för andra språk. Genom denna förmåga kan olika inlärningsstrategier och begrepp överföras från ett språk till ett annat.

3.1.1 Vardags- och kunskapsrelaterat språk

Vardagsspråk och kunskapsrelaterat språk är två begrepp som används i språkutvecklande sammanhang. Vardagsspråket handlar om det språk som du använder i det vardagliga samtalet och är konkret och kontextberoende (Björk-Willén, 2022). Eftersom vanliga samtal ofta innehåller många icke-verbala ledtrådar, som till exempel ansiktsuttryck och gester, kan det räcka med en kunskap om 2000 ord för att du ska fungera väl i en samtalssituation (Cummins, 2017). Det kunskapsrelaterade språket är mycket mer abstrakt, formellt och självbärande (Björk-Willén, 2022). Det innehåller också många fler lågfrekventa ord och en mer avancerad grammatik än vardagsspråket (Cummins, 2017). För att ett barn ska kunna uttrycka sina tankar och kommunicera i olika sammanhang behöver hen utveckla både sitt vardagsspråk och sitt kunskapsrelaterade språk (Björk-Willén, 2022). Ett utvecklat kunskapsrelaterat språk är också en förutsättning för att förstå och kunna vara med och resonera kring olika ämnesinnehåll i skolan. Cummins (2017) menar att barn som har ett annat modersmål än majoritetsspråket riskerar att halka efter i skolan på grund av att de inte hinner utveckla sitt kunskapsrelaterade språk i samma takt som de barn som har majoritetsspråket som modersmål. Barn med svenska som andraspråk behöver få uppgifter som är kognitivt krävande men med det stöd som krävs för att lyckas. Uppgifter som är både kontextbundna och kognitivt krävande är de mest effektiva för att barn, som är nya i det svenska språket och som inte behärskar svenska tillräckligt väl, inte ska riskera att halka efter ännu mer kunskapsmässigt (Cummins, 2017).

3.1.2 Läsandets betydelse för språkutveckling

Att vara en läsande människa ger dig goda förutsättningar att utvecklas både språkligt och kunskapsmässigt. Flera studier visar på att exponering för skrift redan tidigt i åldrarna gynnar barns språkutveckling och litteracitet. Barn som utvecklat en god läsförmåga läser ofta mer än andra barn, vilket leder till att dessa barn utvecklar sin läsförmåga ännu mer och får tillgång till ett mer avancerat språk genom den litteratur de läser. Effekten av att exponeras för skrift

ökar alltså med tiden (Cummins, 2017). Det är därför viktigt att barn redan i tidig ålder får positiva upplevelser av böcker så att deras läsengagemang stärks. Elevernas läsengagemang har större påverkan på elevernas prestationer inom läsning och skrivning än vad deras socioekonomiska bakgrund har (Cummins, 2017).
Det finns en risk att språket förenklas i samtal med barn som har svenska som andraspråk. Den språkliga input som barnen exponeras för utarmas och barnen får inte möjlighet att utveckla ett mer avancerat språk (Björk-Willén, 2022). I litteraturen får barnen möta ett mer innehållsrikt språk med fler begrepp och mer avancerad grammatik än vad vi använder i talspråket. Litteraturen blir också en plats där barnet får möta ett mer kunskapsrelaterat språk (Cummins, 2017).

3. 2 Högläsning och förskolans läroplan

Högläsning har alltid varit en frekvent förekommande aktivitet i förskolan men dess syfte har förändrats med tiden. Under tidigt 1900-tal läste man främst i ett konfessionellt och fostrande syfte. På 60-talet handlade det om rekreation och fantasi. Det fanns även en tanke om att högläsning kunde stötta barn i behov av särskilt stöd och barn med annat modersmål än svenska. Under 80-talet växte ett pedagogiskt syfte med högläsningen fram där barnen skulle introduceras i skriftspråket. Högläsning användes även för att bredda barns erfarenheter och för att lugna barn vid vila (Delblanc & Valberg Roth, 2025). Trots att högläsning länge betraktats som en central del i barns språkutveckling är det först i och med revideringen av ”Läroplan för förskolan” (2018) som högläsning skrivs in i läroplanen. Vid nästa revidering, 2025, betonas vikten av högläsning ännu mer (Läroplan för förskolan [Lpfö18], 2025). Även om förskollärares tolkning av läroplanens formuleringar alltid kan skilja sig åt är det nu reglerat i läroplanen att barnen ska få tillgång till högläsning i syfte att främja barnens språkutveckling. Det framgår även i läroplanen att barnen ska få möjlighet att samtala om det lästa (Lpfö18, 2025).

För några år sedan kom ett par studier som visade på brister i högläsningen på förskolorna i Sverige. Studierna visade att kvalitén på högläsningen inte var likvärdig i Sveriges förskolor och att högläsningen ofta inte skedde systematiskt eller som en del av undervisningen (Nasiopoulou m.fl., 2023) utan att det fortfarande ofta skedde i disciplinerande syfte eller för att få barnen att vila (Alatalo & Westlund, 2021). Båda dessa studier har samlat in sin empiri

innan revideringen av läroplanen som gjordes 2018. Frågan är om högläsningen förändrats på förskolorna sedan dess? Lindström m.fl. (2024) har undersökt just detta och sett att det sker en förändring i hur förskolorna använder sig av högläsning. De såg att högläsning går från att vara ett medel för disciplinering till ett medel för undervisning. Det går även från läsvila till bokplantering, där böcker idag inte bara finns i en boklåda utan i lärmiljöerna, vilket bidrar till mer spontan bokläsning. Det har även gått från en förmedlande till gemensam högläsning där barnen får möjlighet att samtala om innehållet i boken (Lindström m.fl., 2024). Förutom förändringarna i läroplanen har det även varit stort fokus på högläsning och dess betydelse genom olika utbildningsinsatser, som läslyftet för förskolan, och ett stort utbud av pedagogisk litteratur med fokus på främst dialogisk högläsning. Förskolor runt om i landet har även haft möjlighet att utöka sitt bibliotek genom bidrag på barnlitteratur från staten.

3. 3 Centrala begrepp

I detta avsnitt definieras hur begreppen flerspråkighet, svenska som andraspråk, modersmål och gestaltning används i studien. Olika typer av gester presenteras där främst deiktiska och ikoniska gester används i denna studie.

3.3.1 Flerspråkighet

I Nationalencyklopedin (u.å) definieras begreppet flerspråkighet som användning eller behärskning av flera språk och är principiellt samma fenomen som begreppet tvåspråkighet. I denna studie används flerspråkighet som ett samlingsnamn för alla de olika språkkombinationer som förekommer hos barn som omges av flera språk på förskolan och/eller i hemmiljön. Ett barn som har ett annat modersmål än svenska kan vara enspråkigt när det börjar på förskolan och blir flerspråkig i takt med att hen utvecklar sin svenska. Ett annat barn kanske är flerspråkigt redan när hen börjar förskolan och behärskar svenska väl. Det finns inget likhetstecken mellan flerspråkighet och svårigheter i det svenska språket.

3.3.2 Svenska som andraspråk, modersmål och första språk

I denna studie använder jag mig av begreppet svenska som andraspråk vilket är ett begrepp med olika betydelser. Svenska som andraspråk är ett ämne i grund- och gymnasieskolan som ersätter ämnet svenska för vissa elever som har ett annat modersmål eller förstaspråk än

svenska (Skolverket, 2022). Det är upp till rektor på varje skola att bedöma vem som ska läsa svenska som andraspråk.

Begreppen modersmål och första språk används ofta synonymt även om begreppet första språk skulle kunna ses som en utveckling av begreppet modersmål (Siekkinen, 2021). Modersmål kan betyda både det språk som lärdes först och det språk som hen identifierar som sitt språk. Modersmål är också det begrepp som används i de svenska läroplanerna. Idag använder dock många forskare termen första språk för att tydligare visa vilket språk det gäller (Sandell Ring, 2021). Växer barnet upp med två språk i hemmet kan barnet få två första språk.

Det kan verka problematiskt när Skolverket väljer att använda sig av både modersmål och andraspråk som begrepp men utgår vi från begreppet första språk och inte modersmål blir det lättare att förstå. Svenska som andraspråk blir då det språk som barnet exponeras för när de redan exponerats för ett (eller flera) språk. En kritik som riktas mot uppdelningen av första och andra språk är att det utgår från en linjär syn på språkinlärning (Siekkinen, 2021). Skolverket utgår från en succesiv (linjär) språkinlärning där eleverna lär sig det nya språket genom att använda sig av tidigare kunskaper i språk (Skolverket, 2022). För barn som börjar förskolan tidigt kan det snarare handla om ett simultant språklärande där alla barns språk utvecklas samtidigt (Björk-Willén, 2022). I denna studie har jag valt att använda mig av begreppet svenska som andraspråk för att definiera de barn som inte primärt pratar svenska i hemmet. Detta är ingen homogen grupp. För några av dessa barn talas svenska även utanför förskolan, för andra är det bara i förskolan som de möter det svenska språket. För några kommer svenska bli det starkare språket, för andra kommer första språket alltid vara det starkaste. Det finns alltid svårigheter i att gruppera individer och att namnge dessa grupper och jag önskar att du som läsare inte fastnar vid mina grupperingar utan försöker tänka kring alla de variationer av barn och språk som finns i en barngrupp.

3.3.3 Gestaltning

Söker man på ordet gestalta får man upp att det betyder att forma, dana (Svenska Akademins ordlista, u.å), att ge form åt en idé, litterär figur eller dylikt (Svensk ordbok, u.å). Gestaltning kan användas på olika sätt som litterär gestaltning, konstnärlig gestaltning och kroppslig

gestaltning. I denna studie handlar gestaltning om att på olika sätt förstärka innebörden av begrepp, händelser, karaktärer och stämningar som förekommer under högläsningen. Det kan vara genom gester, att gå in i en karaktär, att förställa sin röst eller att visa ett skeende genom fysiskt material eller sin egen kropp. Gestaltningen sker i kombination med det verbala språket.

3.3.4 Gester

En typ av kroppslig gestaltning är gester. En gest är en rörelse som du ofta gör i kombination med talet. Under tiden du pratar kan du synkroniserat gestikulera med din kropp, oftast med hand och arm (McNeill, 1992). I denna studie används begreppen deiktiska gester och ikoniska gester.

Deiktiska gester är när uppmärksamhet riktas mot något eller förstärker ett ord genom att peka (McNeill, 1992). Vid högläsning innebär det att läsaren pekar på en bild eller text i en bok för att visa ett ting eller en handling från texten. Läsaren kan även peka på något i rummet, till exempel en lampa samtidigt som hen läser lampa i boken.

Vid ikoniska gester gestaltas en form eller en rörelse i kombination med talet (McNeill, 1992). Det kan vara att flaxa med armarna för att låtsas flyga samtidigt som man läser att någon flyger. Det kan även vara att man gör en cirkel i luften samtidigt som man säger cirkel. McNeill (1992) skriver också om metaforiska gester. De liknar ikoniska gester men representerar en abstrakt idé snarare än ett konkret objekt eller händelse. I denna studie görs ingen åtskillnad mellan dessa två typer av gester utan begreppet ikoniska gester används både till det konkreta och det abstrakta gestikulerandet.

I kapitlet tidigare forskning förekommer även begreppet representativa gester vilket är ett samlingsnamn för deiktiska, ikoniska och metaforiska gester. Det förekommer även att ikoniska gester används synonymt med representativa gester. Jag har valt att använda mig av begreppet representativa gester i de fall det förekommit i de studier som finns beskrivna i tidigare forskning.

4. Forskningsöversikt

I detta kapitel redovisas tidigare forskning som är relevant för denna studie. Kapitlet inleds med internationella studier kring hur gestaltning kan påverka barns ordförråd, språkförståelse, förmåga att återberätta, förstå känslor och minnas, samt öka barnens engagemang vid högläsning. Vidare presenteras några studier som undersökt hur personal i förskolan använder sig av gestaltning i samband med högläsning. Kapitlet avslutas med några nordiska studier där personals tankar och agerande vid högläsning berörs.

4.1 Gestaltning och barns språkutveckling

Det finns många internationella studier som visar att gestaltning i samband med högläsning ger positiv effekt på barns språkutveckling. Flera av dessa grundar sig i teorin om embodied cognition (förkroppsligad kognition). Studierna visar på att det förkroppsligade skapar förutsättningar för barnen att förstå, minnas, återberätta och till att göra lässtunden meningsfull (t.ex. Bernstein m.fl., 2024; Ionescu & Ilie, 2018; Tjäru, 2020; Wall m.fl., 2022).

De flesta studier som är gjorda för att undersöka gestaltnings påverkan på barns lärande är interventionsstudier där barn får ta del av högläsning samtidigt som läraren använder sig av olika typer av gestaltning, eller högläsning utan annan yttre förstärkning än bilder och verbala förklaringar. Ionescue & Ilie (2018) såg i sin studie att när lärarna använde sig av visuellt och kroppsligt stöd, i form av handdockor, figurer, gester och bilder, lärde sig barnen nya ord i högre utsträckning än de barn som endast fick se bilder och höra verbala förklaringar på orden. Vid användning av gester verkar det främst vara gester som förstärker ordets mening som ger effekt på barnens ordinlärning (Barnes m.fl., 2023) Det handlar främst om deiktiska, ikoniska och representativa gester. Däremot verkar atypiska gester som inte förstärker ordets mening (Dargue & Sweller, 2020; Lewis & Kirkhart, 2020) eller takt-gester som följer språkets rytm (Kartalkanat & Göksun, 2020) inte ha någon effekt på barnens ordinlärning. Även när ordinlärning sker utanför en berättande kontext stödjer gester vår möjlighet att memorera nya ord (Kosmas & Zaphiris, 2020; Lake & Evangelou, 2019).

Flera studier visar att barn blir hjälpta i sin förståelse av berättelser och deras förmåga att återberätta, både genom att observera när andra gestaltar i samband med högläsning och när

de själva får gestalta i samband med högläsning (Bernstein m.fl., 2024; Guilbert m.fl., 2021; Kartalkanat & Götksun, 2020). Störst effekt i barnens förmåga att återberätta ses när läraren bjuder in barnen att själva gestalta genom sin kropp och röst (Bernstein m.fl., 2024; Ionescu & Illie, 2018). Bernstein m.fl. (2024) studie visar att barn som fått dramatisera samtidigt som de fått en saga berättad för sig använder sin kropp mer när de själva ska återberätta sagan. Genom sin kroppsliga upplevelse har barnen lättare att minnas berättelsen och att sätta ihop berättelsens olika delar i rätt ordning (Ionescu & Ilie, 2018). Även Pihl (2022) såg att barnen själva använde sig av gestaltning i form av gester, ansiktsuttryck och ljud när de berättade. Vid återberättande kunde hon se att de strategier som läraren använt sig av vid berättandet även återanvändes när barnet skulle återberätta. Att kroppsligt bearbeta sagan efter själva högläsningen kan ge effekt på barnens förmåga att återberätta. I Lake & Evangelous (2019) studie fick två grupper barn höra en bok där läraren använde sig av gestaltning på olika sätt under högläsningen. Den ena gruppen fick sedan, efter ett par dagar, tillsammans med forskaren leka rollekar som var inspirerade av innehållet i boken. Barnen som deltog i lekgruppen utvecklade sitt ordförråd mer och ökade längden på sitt återberättande i jämförelse med barnen i kontrollgruppen (Lake & Evangelou, 2019). Det tyder på att leken gav barnen ytterligare möjlighet att lära sig de okända ord som fanns i sagan. Samtidigt fick lekgruppen bearbeta innehållet en gång till genom leken vilket kontrollgruppen inte fick möjlighet till.

Återberättande kräver att du både minns och förstår det du ska återberätta. Wall m.fl. (2022) genomförde en intervention med tre grupper. Den första gruppen fick en bok uppläst för sig utan andra tillägg. Den andra gruppen fick först delta i dialogisk högläsning, där läraren ställde frågor till barnen och sedan fick de delta i högläsning där de själva fick gestalta boken med hjälp av figurer under tiden läraren läste. Den tredje gruppen började med att gestalta sagan med figurer innan de deltog i den dialogiska högläsningen. Resultatet visade att de barn som först fick gestalta boken hade lättare att delta i den dialogiska läsningen än de som gjorde tvärtom. Wall m.fl. (2022) menar att barnens förståelse ökar genom att de får uppleva med kroppen. När någon berättar något som du sedan tidigare har en kroppslig erfarenhet av, som gestaltningen med figurerna, blir det lättare att föreställa sig detta i sitt inre vilket leder till ökad förståelse. Wall m.fl. (2022) utmanar tidigare forskning kring dialogisk läsning och frågar sig om det inte är först när den dialogiska läsningen skapar förutsättningar för förkroppsligande som det ger verklig effekt på språkinlärningen. Det är en intressant tanke

som kanske kan understrykas av resultaten i de andra studierna som presenterat här. De flesta studierna i denna översikt är gjorda på barn i förskoleåldern och man kan fråga sig om det ger samma effekt i alla åldrar.

Något vi visar tydligt med våra kroppar är känslor. Förkroppsligande spelar en viktig roll för att identifiera, tänka på och förstå känslor (van Huisstede m.fl., 2026). Att få se känslor gestaltas stöttar barnen i att förstå och återberätta känslor (Guilbert m.fl., 2021). van Huisstede m.fl. (2026) såg att de barn som använde sig av sina kroppar, särskilt ansiktsuttryck och röstförändringar, när de återberättade en berättelse i större utsträckning kunde återge karaktärernas känslor. De använde även fler känsloord vid återberättandet. En intressant iakttagelse gjordes i Guilbert m.fl. (2021) studie där barnen i studien hade lättare att återberätta när det var ett negativt känslouttryck än när karaktärerna visade ett positivt eller neutralt känslouttryck. Forskarna hade inget svar på orsak till detta men negativa känslouttryck har ofta ett tydligare kroppsligt uttryck vilket skulle kunna vara en orsak.

Gestaltning kan även vara ett sätt att öka barns engagemang i lässtunden. Detta kan visa sig genom att barnen lyssnar uppmärksamt och upprepar rörelser och ord (Cekaitea & Björk-Willén, 2018). Tjäru (2020) såg att barnens engagemang vid lässtunden visade sig genom entusiasm, fantasier och förutsägelser. Hon menar att detta kan vara ett tecken på att de lever sig in i sagans värld. Genom kroppslig rörelse kan barnen även bli känslomässigt engagerade i det som berättas (Kosmas & Zaphris, 2020).

För barn med begränsad kunskap i svenska språket kan gestaltning ge ledtrådar som ökar förståelsen. Att endast använda det verbala språket kan därför leda till en missad möjlighet för barns språkinlärning (Barnes m.fl., 2023). Studierna i denna översikt visar att barn som får ta del av gestaltning i samband med högläsning själva använder sig av gestaltning i högre utsträckning när de ska berätta. Detta skapar möjligheter även för de barn som av olika anledningar har svårt att uttrycka sig verbalt att berätta så att andra förstår (Pihl, 2022).

Det finns få nordiska studier som undersöker vilken effekt gestaltning i samband med högläsning har på barns språkutveckling. I denna del av forskningsöversikten har jag därför endast med en svensk doktorsavhandling. En orsak till att det inte gjorts så många nordiska

studier kan vara att det är svårt ur ett etiskt perspektiv att utföra denna typ av forskning på barn i förskoleåldern. Även i denna studie har jag valt bort att undersöka hur barnen påverkas av gestaltning i högläsning och förlitar mig helt på tidigare forskning kring detta.

4.2 Pedagogers gestaltande vid högläsning

I denna studie har jag tittat på hur fem förskollärare använder sig av gestaltning i samband med högläsning. Tidigare forskning visar att gestaltning nästan alltid förekommer vid högläsning men på olika sätt och med varierad frekvens och kvalitet. Schmidt m.fl (2024) såg att pedagogerna använde sig av olika strategier vid högläsning som att variera sin röst, olika frågetekniker, ansiktsmimik och deiktiska gester. Detta är strategier som återkommer i fler studier. Barnes m.fl (2023) såg att lärarna använde sig av gester under högläsningen relativt ofta. Här var det främst deiktiska gester men det förekom även ikoniska och representativa gester. I en svensk studie (Cekaitea & Björk- Willén, 2018) använde förskollärarna gester, ansiktsmimik, pantomim, blick och rekvisita för att förstärka innehållet i berättandet. Rösten användes för att markera stämningar i berättelsen, genom att förändra tonhöjd och lägga in pauser, eller för att förstärka en karaktär. De pedagoger som använder gestaltning mer frekvent under högläsningen gör detta med högre kvalitet än de som använder sig av gestaltning mindre frekvent (Schmidt m.fl., 2024). Detta stämmer överens med Barnes m.fl (2025) där lägre frekvens av gestaltning korrelerade med den grad av stöd för ordinlärning och meningsskapande som gestaltandet utgjorde. Vid mer avancerade böcker minskar frekvensen av gester under högläsningen (Barnes m.fl., 2023) vilket kan bero på ett behov av att ge mer information till mindre avancerade böcker med korta meningar.

Under en högläsning av en bilderbok på förskolan finns det tre informationskällor som hjälper barnen att förstå innehållet i boken (van Huisstede m.fl., 2026). Det första är bilderna, som ofta ger oss mer information än den skrivna texten. Det andra är den lästa texten eller andra verbala ledtrådar som frågor eller beskrivningar som inte står i texten. Det tredje är de icke-verbala ledtrådar som pedagogerna ger. Alltså ansiktsmimik, gester, kroppshållning, röstförändring och så vidare. van Huisstede m.fl (2026) menar att den tredje informationskällan, alltså det icke-verbala, är avgörande för att barnen ska förstå berättelsen och kunna dra egna slutledningar. När Schmidt m.fl. (2024) undersökte förskollärares användande av gestaltning under högläsning såg de dock att förskollärarna sällan

uppmuntrade barnen att själva använda sina kroppar för att gestalta. Detta gällde främst dramaliknande gestaltningar som pantomim. Däremot verkar det som att barnen i högre utsträckning uppmuntras att delta verbalt genom att pedagogerna ställer frågor (Barnes m.fl., 2025; Cekaitea & Björk-Willén, 2018; Schmidt m.fl., 2024). Tjäru (2020) såg att pedagogerna inte tog fasta på barnens initiativ till inspel under högläsningen utan pedagogerna kontrollerade de inspel som gjordes. Cikaitea & Björk-Willén (2018) såg ändå att pedagogerna bjöd in barnen genom blickar, rekvisita, pauser och genom att spegla de kroppsliga reaktioner som barnen har. De beskriver ett exempel där ett barn reagerade på något som var spännande genom att ändra sin ansiktsmimik och lyfta händerna. Läraren upprepade den kroppsliga reaktionen samtidigt som hen verbalt bekräftade att det var spännande.

4.3 Syn på högläsning ur ett nordiskt perspektiv

För att ta reda på hur forskning kring högläsning och gestaltning ser ut, i den kontext som förskollärarna i min studie befinner sig i, har jag valt att titta på artiklar som är skrivna ur ett nordiskt perspektiv. Jag har valt att titta på artiklar från Norden och inte bara Sverige för att få tillgång till fler studier och för att de nordiska förskolorna har stora likheter. I en av studierna (Hofslundsengen m.fl., 2023) deltar förskollärare från Finland, Norge och Sverige. Axelsson & Lundqvist (2025) har gjort en forskningsöversikt där de tagit fram elva kategorier att tänka på för att högläsningen ska bli kvalitativ. Utifrån min studie är fyra kategorier extra intressanta. Den första kategorin *Choose place, book, and extra material* handlar om de förberedelser som behöver ske innan högläsningen (Axelsson & Lundqvist, 2025). Att fundera kring hur högläsningen påverkas av den fysiska miljön, vilken bok som väljs och om innehållet i boken kan förstärkas av något material. Kategorin *Support transition and create a routine* talar om vikten av förberedelse för barnen innan högläsningen och att skapa en rutin (Axelsson & Lundqvist, 2025). Kategorin *Read in an appealing way and provide explanations* handlar om konsten att läsa högt. Att kunna läsa på ett tilltalande sätt och ge förklaringar genom att justera röst och språk, peka, förklara ord, använda gester och ansiktsuttryck, använda kompletterande material och att dramatisera. Den sista kategorin jag vill nämna är *Incorporate movement and play* som helt enkelt handlar om att plocka in rörelse och lek till läsandet (Axelsson & Lundqvist, 2025). Forskningsöversikten visar på hur

komplext högläsning kan vara och hur många olika delar som behöver samspela för att det ska bli kvalité på högläsningen.

Högläsning kan genomföras på många olika sätt och med olika syften. Tjäru (2023) såg att förskollärarna i hennes studie såg högläsning som ett sätt att utveckla barns språkkunskaper genom att stärka deras ordförråd och introducera nya ord. Men också som en metod för att ta till sig ny kunskap och nya erfarenheter, utveckla föreställningsförmåga, minne, social kompetens och empati. Vidare nämner några förskollärare att högläsning kan göras i syfte att få barnen att lära sig om böckers struktur och uppbyggnad samt utveckla barns intresse för tidig läsning. Att genom högläsning utveckla barns förmåga att berätta och återberätta nämndes bara i förbifarten av några få. Förutom att på olika sätt utveckla barns förmågor och kunskaper nämndes även högläsning med syfte att få barnen att vila (Tjäru, 2023). Även Lindström m.fl (2024) såg att förskollärarna använde läsning med syftet att få barnen att vila. Samtidigt såg de en större medvetenhet hos förskollärarna kring hur högläsning kan användas i undervisande syfte. Mängden olika syften som på något sätt handlar om utveckling och lärande tyder på en medvetenhet hos förskollärarna kring vikten av högläsning. I Alatalo & Westlunds (2021) studie pekades högläsning ut som viktigt för barns språkutveckling men det fanns ingen enighet kring dess funktion vad gäller språk- och läsutveckling. Förskollärarna vittnade om att högläsningen sällan prioriterades utan fick ofta göra plats åt undervisning kring andra ämnen som matematik och NO. De beskrev att det var svårt att få till dialogiska eller planerade högläsningsstunder och mängden läsning verkar bero på förskollärarnas eget intresse för läsning. Den dagliga högläsningen blir ett sätt att samla en stor grupp barn för att kunna lösgöra personal (Alatalo & Westlund, 2021).

En del i denna studie handlar om att försöka ta reda på vad förskollärare tänker kring gestaltning och högläsning i relation till flerspråkiga barns andraspråksutveckling. Ett vanligt sätt att anpassa sin läsning för flerspråkiga barn kan vara att välja enklare böcker med fler illustrationer. I en enkätstudie (Hofslundsengen m.fl., 2023), där alla förskollärare som deltog hade flerspråkiga barn i gruppen, svarade förskollärarna att de ofta valde enklare böcker och att de i större utsträckning pratade runt bilderna och innehållet istället för att läsa texten i boken. De förklarar och förenklar texten genom att byta ut svåra ord till något som barnen redan kan. Den gestaltning de nämner i sina svar är att de använder sig av deiktiska gester där

de pekar på bilderna för att göra orden begripliga. Hofslundsengen m.fl. (2023) menar att det kan vara bra att välja enkla böcker till barn som är helt nya i språket men att det riskerar att missgynna de barn som kommit lite längre språkligt då språket under läsningen blir mindre komplext. Ett sätt att ge barnen möjlighet att leva sig in i en bok och bidra till deras språkutveckling är att lägga till fler modaliteter (Tjäru, 2020) där det inte endast är bilderna, texten och förskollärarnas verbala förklaringar som ger ledtrådar till vad ord och handling betyder. Samtidigt som böcker är en viktig källa till ett rikare ordförråd finns det fler fördelar med högläsning som vi riskerar att missa om vi bara läser enkla böcker. I böckernas värld kan vi ta del av andras erfarenheter, förstå hur andra tänker, resa till platser vi aldrig varit och kliva in i fantasins magiska värld. Genom att använda vårt kroppsspråk och andra typer av gestaltning under högläsningen kan lässtunden bidra både till språkutveckling och till en estetisk upplevelse (Tjäru, 2020). Samtidigt som barn med svenska som andraspråk riskerar att missgynnas av för enkla böcker kan det finnas en risk för barn med svenska som förstaspråk att den planerade högläsningen inte prioriteras då barnen inte anses ha samma behov av att utveckla sitt ordförråd (Alatalo & Westlund, 2021).

5. Teori

Denna studie grundar sig i två teoretiska perspektiv, *multimodalitet* och *embodied cognition* eller förkroppsligad kognition. Det finns många likheter mellan de två perspektiven och båda utgår från att det behövs något mer än det verbala eller skrivna språket för att skapa mening och förståelse. I det multimodala perspektivet samverkar olika resurser som bild, ljud, kroppsspråk och digitala medier för att skapa en helhetsförståelse. Fokus ligger dock på hur dessa resurser eller modaliteter samverkar för att skapa mening. Då denna studie tittar mycket på hur förskollärarna använder sin kropp som resurs för att skapa mening fanns behov av ett större fokus på hur kropp, språk och tanke samspelar för att skapa mening och förståelse. Därför valdes även förkroppsligad kognition som ett teoretiskt perspektiv. Nedan presenteras de två perspektiven var för sig men perspektiven samspelar i analysarbetet.

5.1 Multimodal teori

Multimodalitet grundar sig i socialsemiotiken och ser kommunikation och meningsskapande som något som inte bara sker genom det talade eller skrivna språket utan formas av flera olika

modaliteter (Jewitt, 2014; Kress, 2010; Ledin & Machin, 2020). Modaliteter är olika semiotiska resurser eller uttryckssätt som används för att kommunicera. De är formade utifrån ett socialt och kulturellt sammanhang för att skapa mening (Jewitt, 2014; Kress, 2010). New London Group (Cazden m.fl, 1996) formulerade fem centrala modaliteter som används för att kommunicera och skapa mening. Lingvistisk modalitet som handlar om det talade och skrivna ordet. Visuell modalitet som rör bilder av olika slag, både rörliga och stilla bilder men även fysiska material. Auditiv modalitet som rymmer musik, tonläge, rytm och ljudeffekter. Gestuell modalitet som handlar om vårt kroppsspråk och hur vi använder gester, ansiktsuttryck, blickar och rörelser. Samt rumslig modalitet som kan handla om ett rums inredning, arkitektur eller layout på en hemsida. Här hamnar även förskolans lärmiljöer och hur personalen i förskolan arbetar med rumslighet för att stärka barnens lärande och nyfikenhet.

Inom multimodalitet har varje modalitet en mening i sig själv och så länge den står för sig själv så skapas en viss mening (Kress, 2010). I samspel med andra modaliteter omformas denna mening till något annat (Jewitt, 2014; Kress, 2010; Ledin & Machin, 2020). Färgen grön har en viss mening för dig när du bara ser färgen. Men ser du färgen grönt i ett trafikljus så ändras färgens mening för dig och betyder något annat. På samma sätt kan en bild på en blixt betyda att det ska bli åskoväder om det sker i samband med en väderpresentation men den kan också betyda att något är strömförande om den återfinns på ett elskåp. När flera modaliteter samverkar för att skapa mening kallas det för multimodal ensemble (Kress, 2010; Jewitt, 2014). Ett exempel på när olika modaliteter samverkar för att öka förståelsen kan vara när du ska lära någon att göra en kullerbytta. Om du bara instruerar verbalt hur en kullerbytta ska göras till någon som aldrig har sett en kullerbytta tidigare är det nog lätt att personen misslyckas. Om du samtidigt visar bilder på de olika stegen i en kullerbytta så blir chansen större att personen kan slå en kullerbytta. Lägger du även till att du själv visar hur man gör en kullerbytta ökar personens möjligheter att utföra en kullerbytta ännu mer. Även när du läser högt ur en bilderbok samverkar olika modaliteter för att skapa mening. Samtidigt som du läser texten i boken kanske du förstärker handlingen genom att förändra din röst när du läser. Bilderna i boken är också en viktig del i att skapa förståelse och mening till innehållet och kan också bidra till information som inte framkommer i texten.

Vid många tillfällen kopplas olika modaliteter ihop slumpmässigt men om vi utgår från exemplet med högläsningen av en bilderbok så kan den också vara orkestrerad (Kress, 2010) på så sätt att texten och bilderna är skapade för att skapa en gemensam mening och du kanske även medvetet väljer att använda din röst för att förstärka denna mening.

Jewitt (2014) presenterar fyra teoretiska antaganden som ligger till grund för multimodalitet. För det första utgår multimodalitet från att kommunikation alltid använder sig av flera modaliteter och att dessa har en potential att bidra lika mycket till mening. Språk är en del av den multimodala ensemblen men behöver inte vara överordnad andra modaliteter i ensemblen. Du kanske har mött någon som inte pratar samma språk som dig men som ändå fick dig att förstå genom gester och mimik. Eller förstått en monteringsinstruktion skriven på ett för dig okänt språk genom att titta på bilderna i instruktionen. För det andra utgår multimodalitet från att alla modaliteter formas utifrån sitt kulturella, historiska och sociala användningsområde för att förverkliga sociala funktioner. Olika modaliteter ställer olika krav på mottagaren och skapar olika möjligheter för lärande. De val av modaliteter en lärare gör i ett klassrum påverkar elevernas möjlighet att ta till sig kunskap och formar också hur eleven tolkar innehållet i det som ska läras. För det tredje är vi människor med och orkestrerar mening genom våra val av modaliteter. Meningsskapandet påverkas av de modaliteter som ingår i ensemblen och det är i samspelet mellan de olika modaliteterna som mening skapas. För det fjärde bygger multimodalitet på antagandet att mening från modaliteter skapas i en social kontext. Betydelsen av modaliteten formas av de normer, regler, motivationer och intressen som gäller i det specifikt sociala sammanhanget och vi människor kan välja, anpassa och omforma betydelsen av de olika modaliteterna.

Multimodal teori har till viss del växt fram som ett svar på den sociala och kulturella förändring som i modern tid skett kring hur vi kommunicerar. Behovet av att vidga synen på språk och hur vi tar till oss kommunikation i ett alltmer globaliserat och digitalt samhälle gav under sent 90-tal och tidigt 00-tal upphov till en stor mängd pedagogisk forskning och en rad pedagogiska modeller inom vilka multimodalitet var en nyckelfaktor (Jewitt, 2014). En stor del av forskningen inom multimodal teoribildning handlar därför om olika digitala resurser och hur de bidrar till meningsskapande. Denna studie tittar inte alls på digitala resurser utan vänder sig i stället mot det kroppsliga och rumsliga inom det multimodala.

5.2 Embodied cognition

Embodied cognition, eller förkroppsligad kognition, är en teori inom kognitionsvetenskapen som utgår från att människans tankar även formas av icke-kognitiva element som en persons kropp, miljö och sammanhang (Ionescue & Illie, 2018). Teorier om förkroppsligad kognition menar att människor inte bara möter den fysiska världen med sina sinnen, utan att de även minns, reflekterar över och förstår världen med sina sinnen (Bernstein m.fl., 2024). Den kognitiva och den sociala utvecklingen påverkas av den fysiska utvecklingen. För det lilla spädbarnet blir varje ny form av kroppslig aktivitet ett nytt sätt att tolka världen och det påverkar barnets känslomässiga och sociala reaktioner (Glenberg, 2010). När barnet blir äldre ökar barnets kroppsliga erfarenheter och därmed möjlighet att tolka och förstå olika innehåll och sammanhang. Barnet förvärvar och förstår språk genom kroppen och den kontext kroppen befinner sig i (Ionescue & Illie, 2018). Genom att vi vinkar och samtidigt säger hej då lär sig barnet efter några tillfällen att koppla ihop rörelse och ord till förståelsen att någon ska gå därifrån. Eller när barnet säger ”plaska” samtidigt som hen stampar med foten i en vattenpöl. För att lära sig betydelsen av ett begrepp på ett sätt som gör att det blir användbart för vidare förståelse krävs att begreppet förankras i kroppen (Glenberg, 2010). Det är svårt att förstå begreppet springa om du inte själv har sprungit, känt farten och hur kroppen reagerar när du springer. Det är först när du förstår begreppet springa som du kan förstå sagan om sköldpaddan och haren som skulle springa i kapp. Även vår förmåga att minnas och att kunna återberätta påverkas av att fler sinnen samspelar (Bernstein m.fl., 2024). Minnet återspeglar de interaktioner som skett mellan olika modaliteter (Glenberg, 2010). Det är lättare att minnas ordningen och att återberätta sagan om Bockarna Bruse samtidigt som du spelar upp den med figurer. Det har även visat sig att sensomotorisk information kan spela roll för språkinlärning då till exempel inlärning av synonymer kan underlättas när du samtidigt får hålla i föremål som är relaterade till ordet du ska lära dig (Reggin m.fl., 2023).

Enligt teorin om förkroppsligad kognition påverkas vårt sätt att förstå och interagera med andra människor av vårt eget kroppsliga tillstånd. Som exempel kan kroppslig värme öka den sociala värmen och göra dig mer vänligt inställd. På samma sätt påverkas vår förståelse av det känslotillstånd vi har (Glenberg, 2010). Det är lättare att förstå att någon är glad om du själv

känner dig glad. Då vi människor speglar andra människors känslouttryck (Glenbert, 2010) blir det lättare att förstå någon som berättar om något ledsamt samtidigt som hen ser ledsen ut.

Glenberg (2010) menar att den kroppsliga erfarenheten även är viktig vid tidig läsutveckling. Genom att ge barnen möjlighet att sätta in orden i ett fysiskt sammanhang, till exempel genom att spela upp ett innehåll med figurer eller genom att själva spela teater utifrån en läst text, får barnen möjlighet att koppla ihop ord till objekt eller handling vilket stärker deras ordförståelse. Han menar att barnen behöver förstå behovet av att skapa en koppling mellan symbol och referent för att läsningen ska bli meningsfull (Glenberg, 2010). Våra kroppsliga erfarenheter gör det sedan möjligt för oss att förstå en text eller en verbal berättelse i tanken (Glenberg, 2011). Språkförståelse kan alltså liknas med att man återupplever de fysiska upplevelser genom vilka språket lärdes in (Bernstein m.fl., 2024). Om jag har lärt mig ordet plaska samtidigt som jag fått möjlighet att plaska i en vattenpöl är det min referens när någon sedan läser plaska i en bok.

Den kroppsliga förståelsen hänger ihop med situation och miljö. Reggin m.fl (2023) menar att kognition blir kroppslig på grund av den situation och i det sammanhang som lärandet sker. De menar att förkroppsligad och situerad kognition i sin natur är beroende av varandra och att kognition blir kroppslig på grund av dess situering i specifika sammanhang. För att språket ska bli förankrat måste det vara situationsbundet.

6. Metod & material

I kapitlet presenteras först pilotstudien *Förskollärares gestaltande under högläsning* som genomfördes våren 2025. Under pilotstudien testades både kvalitativa och kvantitativa metoder och analysverktyg som påverkat de metodval jag gjort i denna studie. Därefter presenteras och motiveras de metodval som gjorts i denna studie. Även studiens reliabilitet och validitet diskuteras.

6.1 Pilotstudien

Syftet med pilotstudien var att undersöka om det finns något samband mellan förskollärares syn på gestaltning vid högläsning, hur de ser på gestaltningens påverkan av barnens

språkutveckling och deras eget gestaltande. Studien använde en konvergent mixed methods-design (Creswell & Creswell, 2018) med ett litet urval av deltagare. Tre förskollärare från samma förskola var involverade i studien.

För att undersöka hur och i vilken utsträckning förskollärarna använde sig av gester och kroppslig gestaltning under högläsningstillfällena genomfördes en systematisk observation. Observationsprotokollet baserades på fem olika typer av gester: deiktiska gester, representativa gester, kroppslig karaktärförstärkning, röst och fysiskt material. Efter observationen ombads sedan förskollärarna att svara på en kvalitativ enkät där de beskrev sina synpunkter på gestaltning i relation till högläsning. Resultaten från enkäten analyserades genom tematisk analys och svaren sorterades i teman. Resultaten från både den systematiska observationen och enkäten analyserades sedan genom triangulering för att få syn på om det fanns någon korrelation mellan lärarnas syn på gestaltning och hur de faktiskt betedde sig under observationerna.

Studien visade att förskollärarnas beskrivning av gestaltning korrelerade med hur de faktiskt betedde sig i praktiken. Resultaten tydde också på att lärare som har en större bredd i hur de beskriver gestaltning tenderar att använda en större variation av gestaltande strategier under sin högläsning. De verkar också mer benägna att bjuda in barnen att själva delta i gestaltandet.

6.2 Metodval

Inledningsvis användes tre olika metoder för att samla in data. Undervisningsplaneringar, ostrukturerade observationer och semistrukturerade intervjuer. Syftet med undervisningsplaneringarna var att få syn på vilken typ av gestaltning som skedde medvetet och planerat och vad som skedde omedvetet. När undervisningsplaneringarna samlats in såg jag att det var svårt att läsa ut hur förskollärarna planerat sitt gestaltande under högläsningen. Utifrån avsaknaden av gestaltning i planeringarna skulle jag kunna dra slutsatsen att all gestaltning under observationerna skedde spontant. Detta stämmer dock inte med det som framkom under intervjuerna. Jag har därför valt att inte använda mig av undervisningsplaneringarna i min analys utan de har använts som ett underlag för att lära känna respondenterna bättre. En sammanställning av undervisningsplaneringarna ligger som en bilaga (bilaga 1) i studien.

Nedan presenteras och motiveras de två återstående metoder som använts i studien, genomförandet och hur analysarbetet framskridit.

6.2.1 Observation

Mycket av vår kunskap sitter i kroppen och vi är inte alltid medvetna om vad vi gör. Det vi säger att vi gör stämmer inte alltid överens med det vi faktiskt gör. För att få syn på människors reella beteende räcker det inte med att ställa frågor utan vi måste observera vad de faktiskt gör (Denscombe, 2018; Lindstedt, 2019). I pilotstudien genomförde jag strukturerade observationer för att ta reda på hur förskollärarna använde sig av gestaltning under högläsning. Under observationerna registrerades förskollärarnas gestaltande utifrån några utvalda kategorier av gestaltning i ett observationsprotokoll. Jag upplevde då att det fanns fler kategorier av gestaltning som jag inte visste hur jag skulle registrera då de inte fanns i mitt observationsprotokoll. Det var även stundtals svårt att skilja de olika kategorierna åt. Gestaltning är ett brett begrepp och kan göras på många olika sätt och i denna studie ville jag inte låsa mig vid några fasta kategorier. Jag är heller inte intresserad av hur många gånger förskollärarna utför en viss kategori av gestaltning. Jag har därför valt att utföra ostrukturerade observationer så att jag under observationerna kan vara mer öppen för hur förskollärarna agerar än vad som var möjligt under pilotstudien. En ostrukturerad observation innebär att observatören inte använder sig av något observationsprotokoll. Observatören försöker att på ett så detaljerat sätt som möjligt skriva ner det som händer (Bryman m.fl. 2025). Det innebär att jag för fältanteckningar utifrån hur förskollärarna använder sig av gestaltning under observationstillfället. Fördelen med denna typ av observation är att den är öppen för alla typer av händelser som kan ske. Observationen sker också i den naturliga miljön och den enda utrustning som krävs är papper och penna (Denscombe, 2018). En nackdel med observation är att allt som sker inte kommer att registreras. Den som observerar är påverkad av olika element som den omgivande miljön, trötthet, känslotillstånd och så vidare. Även observatörens minne och tolkning av det som sker påverkar det som registreras (Denscombe, 2018). Ett alternativ hade kunnat vara videoobservationer. Då kan man återgå till observationen flera gånger och titta på olika detaljer i det som händer. Det finns dock svårigheter ur ett etiskt perspektiv då det hade krävts tillstånd från alla som hade synts på filmen (Eidevald, 2022). I det här fallet hade det krävts tillstånd från barnens vårdnadshavare.

6.2.2 Intervju

Genom observationerna kan jag få syn på hur förskollärarna använder sig av gestaltning under högläsningen men det säger inget om deras tankar kring gestaltning och dess påverkan på barns andraspråksutveckling. För att få svar på det behöver jag ge förskollärarna möjlighet att berätta om sina tankar. I pilotstudien använde jag mig av en kvalitativ enkät där deltagarna fick svara på öppna frågor som de kunde resonera kring. Fördelen med detta var att jag ganska enkelt fick svar på mina frågor utan att behöva hantera information som inte hörde till ämnet. Samtidigt var det en begränsning att det inte fanns möjlighet att ställa fördjupande frågor eller be förskollärarna att förklara om något var otydligt eller svårtolkat. För att få fram förskollärarnas tankar kring hur gestaltning i samband med högläsning kan påverka flerspråkiga barns andraspråksutveckling har jag därför valt en semistrukturerad intervju som metod. Den semistrukturerade intervjun har en intervjuguide med några fasta frågor men det finns även utrymme att ställa följdfrågor eller fördjupande frågor (Bryman m.fl., 2025). En kvalitativ intervju söker efter intervjupersonernas beskrivningar och eftersträvar att dessa ska vara så fullständiga som möjligt (Kvale & Brinkmann, 2014). Det blir därför viktigt att kunna ställa följdfrågor så att intervjupersonerna får möjlighet att utveckla och förklara sina tankegångar. För att underlätta analysen kommer alla frågor att ställas men det finns en flexibilitet i hur och när frågorna ställs.

6.3 Urval

För att kunna uppfylla syftet med studien och få svar på dess frågeställningar har ett målstyrt urval använts (Bryman m.fl, 2025). Då jag i studien vill få fram förskollärarnas tankar kring gestaltningens påverkan på barns andraspråksinlärning har jag valt att vända mig till förskolor med hög andel flerspråkiga barn. Samtliga förskolor ligger i socioekonomiskt utsatta områden. Efter att jag kontaktat fem rektorer skickade jag ut en förfrågan om att delta till samtliga förskollärare på fem förskolor. Av dessa svarade tre att de ville delta. Jag tog då kontakt med två andra rektorer och fick rekommendationer att fråga två av deras förskollärare som båda ställde upp i studien. I ett sent läge valde en förskollärare att hoppa av. Jag frågade då ytterligare en förskollärare som tackade ja. Totalt har 51 förskollärare fått frågan om att delta och fem har svarat ja. Förskollärarna kommer från tre olika förskolor som ligger i två

olika städer i Västsverige. De har arbetat som förskollärare i 11–36 år. Utifrån förskollärarnas svar i intervjuerna uppskattar jag att andelen barn som har svenska som andraspråk i studiens barngrupper är 80–100%. Det är endast en uppskattning men indikerar ändå att den största andelen barn i barngrupperna har svenska som andraspråk.

6.4 Genomförande

Nedan beskrivs hur observationer och intervjuer gick till. Komplikationer som uppstod och hur de hanterats presenteras också.

6.4.1 Observationerna

Observationerna utfördes vid ett tillfälle för varje förskollärare som deltog i studien. Totalt fem observationer. Antal barn och ålder på de barn som deltog skiljde sig åt i de olika observationerna. Som mest deltog 11 barn i åldrarna 3–5 år och som minst deltog två barn i åldrarna 1–2 år. Förskollärarna fick själva välja när, var och hur högläsningsstunden skulle genomföras. Detta för att det skulle bli ett så naturligt högläsningstillfälle som möjligt. Min ambition var att jag skulle vistas i barngruppen en stund innan det var dags för högläsning så att barnen skulle vänja sig lite med att jag var där. Vid två observationer blev det inte så då högläsningen startade strax efter jag kommit. Jag upplevde dock inte att barnen påverkades så mycket av att jag var där, kanske att detta hade varit viktigare om barnen deltagit i studien. Då jag behövde se förskollärna som läste fick jag anpassa min placering efter det. Det gjorde att jag vid några tillfällen satt tillsammans med barnen som en del av åhörarna och vid några tillfällen fick sätta mig vid sidan av.

Förskollärarna var informerade om att jag ville observera ett högläsningstillfälle som ingick i den dagliga planeringen. De hade även lämnat in en undervisningsplanering innan observationen startade. Två förskollärare gjorde några förändringar i tid och vilka barn som deltog utifrån att jag skulle komma men övriga tre observationer gjordes vid ett tillfälle där högläsning brukar ske.

Under observationerna gjordes fältanteckningar utifrån hur förskollärarna gestaltade under högläsningen. Detta gjorde att jag hade allt fokus på förskollärarna och såg inte mycket av

barnens reaktioner, vilket inte heller var syftet med observationerna. Stundtals skedde många olika kombinationer av gestaltningar vilket gjorde att det var svårt att hinna anteckna utan att missa om det gjordes några nya gestaltningar. Detta gjorde att anteckningarna stundtals blev ganska enkla. Efter varje observation satte jag mig och skrev rent fältanteckningarna och beskrev vad som hände runtomkring. Jag kunde även förtydliga de enkla anteckningarna som gjorts innan händelserna försvann ur minnet. Redan här började analysarbetet.

6.4.2 Intervjuerna

Intervjuerna skedde i nära anslutning till att observationerna avslutats på den förskola vi befann oss på. Intervjuerna inleddes med att jag repeterade syftet med studien och hantering av data. De fick även skriva på en samtyckesblankett (bilaga 3). Förskollärarna informerades om att jag hade några fasta frågor att ställa men att de följs upp av följdfrågor och att det gärna fick bli ett samtal. Intervjuerna följde en intervjuguide (bilaga 2) och inleddes med några allmänna frågor kring antal år de arbetat som förskollärare och hur länge de arbetat med flerspråkiga barn. Sedan följde de primära frågor som sökte svar på studiens forskningsfrågor. Intervjuerna avslutades med en fråga om hur vetskapen kring studiens syfte påverkat förskollärarnas agerande under observationerna. Intervjuerna spelades in genom min smartphone som låg på bordet mellan mig och förskolläraren. För att skapa ett klimat som bjöd in till samtal valde jag att inte föra några anteckningar under intervjuerna. Detta gjorde att jag kunde vara mer närvarande och engagerad i det förskollärarna berättade. Direkt efter intervjuerna satte jag mig och skrev ner anteckningar som jag hade i huvudet. Intervjuerna varade i 24–38 minuter. Vid två intervjuer blev vi avbrutna genom att en person klev in i det rum som vi satt i. Intervjuerna kunde dock återupptas så fort vi var själva igen.

6.5 Analysmetoder

Både observationerna och intervjuerna har analyserats med tematisk analys. Tematisk analys kan användas på olika sätt men handlar alltid om att analysera, tolka och beskriva teman (Alvinius m.fl., 2023). Då syftet med studien var att belysa förskollärarnas tankar kring gestaltning och hur de använder sig av gestaltning vid högläsning kändes det viktigt att inte låsa fast sig vid bestämda ramar utan att söka gemensamma mönster och teman ur den empiri som framkommit. Därför valdes inledningsvis en induktiv ansats på de båda tematiska analyserna. En induktiv ansats innebär att empirin analyserats förutsättningslöst för att sedan

koppla ihop de teman som hittats i analysen med etablerade teorier. Detta skiljer sig från en deduktiv ansats där empirin tematiseras utifrån etablerade teorier och idéer (Alvinius m.fl., 2023).

6.5.1 Observationerna

Analysen av observationerna har skett genom abduktiv tematisk analys, vilket innebär att analysarbetet pendlat mellan en induktiv och en deduktiv ansats (Alvinius m.fl., 2023). På ett sätt kan man säga att analysarbetet började redan när fältanteckningarna skrevs då det omedvetet skedde en gallring av det som noterades. Fältanteckningarna lästes induktivt flera gånger och texten färgmarkerades i olika färger för att urskilja mönster. När detta var gjort skrevs en sammanfattning av varje observation. Även här skedde en analys av data då jag i sammanfattningen gjort tolkningar och val kring vad som ska stå i sammanfattningen. Under det inledande analysarbetet visade sig två olika sätt att förhålla sig till gestaltning i samband med högläsning. Jag valde att gruppera dessa i två grupper *Enkel gestaltning* och *Varierad gestaltning.* Den induktiva analysen av fältanteckningarna visade även att förskollärarnas gestaltande kunde delas upp utifrån de centrala modaliteterna som presenteras i teoridelen. Det fortsatta analysarbetet hade en deduktiv ingång då fältanteckningarna analyserades utifrån de två grupperna och de fyra modaliteterna kropp, röst, material och rum samt teorin om förkroppsligad kognition.

6.5.2 Intervjuerna

Analysen av intervjuerna började med att de inspelade intervjuerna transkriberades med hjälp av transkriberingsverktyget i Word. Transkriptionerna korrekturlästes för att stämma med inspelningarna vilket gav mig chansen att verkligen lära känna mitt material (Denscombe, 2018). För att skapa en begriplig transkribering som är bättre anpassat till skriftspråket (Kvale m.fl., 2014) har småord, upprepningar och pauser tagits bort. Vissa grammatiska ändringar har också skett. Transkriberingen lästes sedan igenom flera gånger och lades in i en tabell. I tabellen markerades citat och ur citaten plockades sedan koder ut. Koderna skrevs så likt originaltexten som möjligt för att inte tolkningen av koder skulle börja för tidigt (Alvinius m.fl., 2023). När kodningen var gjord grupperades koderna i olika kategorier. Här gjordes sedan en bortsållning då några koder och kategorier inte berörde studiens syfte och frågeställningar. Under arbetets gång har koder och kategorier omstrukturerats flera gånger.

Kategorierna grupperades i olika teman. Analysen har flera gånger återgått till koder och citat för att kontrollera att meningen med koderna inte ändrats på vägen. Kopplingen mellan koder, kategorier och teman har också granskats flera gånger så att de hänger ihop (Alvinius m.fl., 2023). Inledningsvis fanns det många kategorier och teman men efter flera granskningar, där kategorier flyttats och teman strukturerats om, kunde det trattas ner till fyra teman: *Gestaltning som multimodal praktik i högläsning, Gestaltning som stöd för språk, minne och förståelse, Gestaltning som ett sätt att skapa delaktighet, engagemang och intresse* och *Gestaltning som stöd för flerspråkiga barn*. Analysarbetet avslutades när resultatdelen skrevs och där resultatet kopplades till teorin.

6.6 Validitet och tillförlitlighet

Tidigare i metodkapitlet har jag redogjort vilka metodologiska val jag gjort. Där har även för och nackdelar med dessa val skrivits fram. För att stärka pålitligheten av studien (Bryman m.fl., 2025) har jag försökt skapa en fullständig redogörelse av alla steg i processen. Jag har även vid flera tillfällen under analysarbetet gått tillbaka till mina fältanteckningar och transkriberingar för att säkerställa att jag inte tolkat om meningen av de koder och kategorier som skrivits fram. Att materialet har kodats av en och samma person bidrar till att koderna tolkas på ett liknande sätt vilket stärker den interna validiteten.

Det går inte att uppnå en fullständig objektivitet i kvalitativ samhällelig forskning (Denscombe, 2018). All data som samlas in tolkas och analyseras utifrån val som forskaren gör. Då jag själv arbetar på en förskola i ett socioekonomiskt utsatt område har jag erfarenheter som formar hur jag tolkar det som framkommer i observationer och intervjuer. Det kan vara en fördel då jag bättre förstår den kontext som förskollärarna i studien befinner sig i. Samtidigt har jag under processens gång ansträngt mig för att inte låta mina värderingar styra för mycket när jag tolkar resultaten.

I kvalitativ forskning är det inte ovanligt att data hämtas från en liten grupp respondenter (Denscombe, 2018) vilket även är fallet i denna studie. Respondenterna i denna studie är på inget sätt representativ för alla förskollärare som arbetar inom socioekonomiskt utsatta områden.

6.7 Forskningsetiska överväganden

Under hela studien har God forskningsed (Vetenskapsrådet, 2024) följts. Deltagarna har vid flera tillfällen informerats om studiens syfte, tillvägagångssätt och hur insamlad data hanteras. Förskollärarna fick information om studien via mail innan de anmälde sitt intresse för att delta. Efter det skickades samtyckesblanketten (Bilaga 3) ut så att de kunde läsa den i lugn och ro innan vi sågs. Innan intervjuerna informerades förskollärarna muntligt om syftet med studien, hur insamlad data hanteras och att de närsomhelst kan avbryta sin medverkan i studien. De fick även skriva på samtyckesblanketten.

I denna studie har endast förskollärarnas gestaltande vid högläsning registrerats. Hur barnen reagerat och agerat finns inte registrerat i någon fältanteckning. Det behövdes därför inget samtycke från vårdnadshavare. Innan mitt besök på förskolorna skickade jag, via de deltagande förskollärarna, ut ett informationsbrev (Bilaga 4) till alla vårdnadshavare på de avdelningar där observationerna skulle ske. I informationsbrevet stod information om studien, att barnen inte ingick i studien utan att detta bara var information och min mailadress om de hade frågor kring observationerna.

All insamlad data har förvarats på ett säkert sätt. Deltagarna har avpersonifierats då varken förskollärarnas ålder, kön eller arbetsplats nämns i texten. Då jag arbetar i samma kommun som några av förskollärarna i studien har vi också träffats några gånger i professionella sammanhang. Det kan vara en fördel att i förväg känna till varandra. Samtidigt har jag försökt upprätthålla en distans och opartiskhet mot deltagarna för att inte påverka deras intervjusvar. Det har även varit viktigt att tolkningen av insamlad data skett så opartiskt som möjligt.

7. Resultat

Empirin i denna studie består av fem ostrukturerade observationer och fem semistrukturerade intervjuer. Resultatet av dessa kommer att redovisas var för sig. Observationerna redovisas först dels för att de kronologiskt genomfördes först i studien, dels för att det ger ett sammanhang inför läsningen av intervjuerna. I diskussionen kommer sedan resultaten av observationer och intervjuer diskuteras tillsammans.

7.1 Observationerna

I detta avsnitt kommer resultatet av de observationer som gjordes vid fem olika högläsningsstunder att redovisas. Observationerna bidrar till svar på studiens första forskningsfråga: Hur använder sig förskollärarna av gestaltning när de högläser?

Begreppen kropp, röst, material och rum har varit vägledande i analysarbetet av det empiriska materialet, i det här fallet de fältanteckningar som förts under observationerna. Begreppen är tagna ur fyra av de fem centrala modaliteter (Cazden m.fl, 1996) som presenterades i teoriavsnittet. Det teoretiska begreppet kropp kan här bidra med en fördjupad förståelse för hur förskollärarna använder sin kropp under högläsningen och grundar sig i gestuell modalitet. Det kan vara hur de använder sig av sin kroppshållning eller ansiktsmimik. Det kan även vara hur de använder sig av olika typer av gester som deiktiska och ikoniska gester. Röst kommer från den auditiva modaliteten och menas här hur förskollärarna använder sin röst under högläsningen. Det kan vara att läsa med inlevelse eller att ändra rösten utifrån olika karaktärer. Det kan även vara ljud som görs med rösten för att förstärka en händelse. Material handlar om det material som förskollärarna har med sig in i högläsningen och hur de använder sig av den och grundar sig i visuell modalitet. Begreppet rum har hämtats ur rumslig modalitet och menas här den lärmiljö som högläsningen utspelas i och hur förskollärarna använder sig av miljön.

Under analysarbetet utkristalliserades två olika sätt att förhålla sig under högläsningen där två förskollärare använde gestaltning lite mer stramt och där det största fokuset var på bilderna i boken och tre förskollärare använde gestaltning på ett mer mångfacetterat sätt där gestaltningen stundtals fick större fokus än boken och dess bilder. Det ena har jag valt att kalla *enkel gestaltning* och det andra *varierad gestaltning*. Resultatet kommer att redovisas dels genom begreppen kropp, röst, material och rum, dels genom enkel gestaltning och varierad gestaltning.

7.1.1 Kropp

De förskollärare som använder enkel gestaltning använder sig till stor del av deiktiska gester vilket innebär att de återkommande förstärker innehållet i boken genom att peka på bilderna i boken. En av förskollärarna använder även ikoniska gester och TAKK (tecken som alternativ

och kompletterande kommunikation) för att förstärka innehållet i boken. Till exempel gör hen tecknet för buss samtidigt som hen läser ordet buss. Ansiktsmimik används hos båda förskollärarna för att visa känslor. Däremot sitter en av förskollärarna bredvid barnen vilket gör att de inte ser förskollärararens ansiktsmimik.

Förskollärarna som använder varierad gestaltning använder sin kropp på ett sätt som skapar en känsla av engagemang. Det visar sig genom att de lutar sig fram mot barnen när de berättar något spännande eller viktigt, söker ögonkontakt med barnen och använder sig av ansiktsmimik i stor utsträckning. De använder sig också av deiktiska gester som ett sätt att knyta den lästa texten till bilderna i boken. Ikoniska gester används på ett varierat sätt för att förstärka en handling, en känsla eller en form. Som exempel visar förskolläraren en stor fyrkant i luften med sina händer samtidigt som hen berättar att bio är som en jättestor TV. Eller när förskolläraren visar att karaktären i boken fryser genom att föra händerna över armarna och skaka med kroppen. Ansiktsmimik används för att förstärka en känsla som att se förvånad ut genom att forma munnen som ett o samtidigt som händerna förs mot munnen. Genom sin ansiktsmimik skapar förskollärarna förutsättningar för barnen att spegla olika känslouttryck vilket ökar deras förståelse för berättelsen (Glenberg, 2010).

Alla förskollärare använder på något sätt sina kroppar för att förstärka meningen med orden men förskollärarna i kategorin varierad gestaltning använder kroppen mer varierat och med större rörelser.

7.1.2 Röst

Alla förskollärare läser med inlevelse genom att förändra sitt röstläge när de läser. För att förstärka känslor som förekommer i boken kan de prata med ett lägre och lite släpigt tonläge när något är ledsamt eller med ett högre och mer hurtigt tonläge när något är glatt. Olika stämningar i boken kan också illustreras genom att förskollärarna viskar när något är lite spännande eller ropar till om något händer plötsligt. Rösten används även för att visa att någon av karaktärerna säger något genom att karaktärerna får olika röster.

En av förskollärarna använder rösten för att göra ljud som kan kopplas till handlingen. Det kan vara ett pussljud när två karaktärer pussas eller ett svischande läte när en figur kommer flygande.

Det som skiljer förskollärarna åt i hur de använder sig av rösten under högläsningen är hur de kombinerar användandet av rösten med användandet av kroppen. Förskollärarna som använder varierad gestaltning använder sin röst tillsammans med kroppen, vilket förstärker handlingen, i större utsträckning än de som använder enkel gestaltning. Genom att kombinera flera modaliteter, i det här fallet röst och kropp, skapas andra förutsättningar till meningsskapande än om de två modaliteterna används för sig (Jewitt, 2014).

7.1.3 Material

Förskollärarna som använder enkel gestaltning har inget annat material än boken med sig under högläsningen.

Förskollärarna som använder varierad gestaltning använder sig av fler material än boken. Detta sker på lite olika sätt. En förskollärare har med sig två läsmaskotar under läsningen. Dessa är inte kopplade till innehållet i själva boken utan används för att locka barnen till läsningen. Förskolläraren introducerar boken med hjälp av maskotarna och under läsningen kliver maskotarna vid några tillfällen in och ställer frågor till barnen eller svarar på frågor som förskolläraren ställer.

En annan förskollärare använder sig av en ficklampa under högläsningen. Förskolläraren tar fram ficklampan när strömmen går i boken och hen släcker läslampan så att det blir mörkt. Den används sedan för att belysa viktiga detaljer i boken. Genom att peka med ljuskäglan mot bilderna i boken eller på någon detalj i rummet riktas uppmärksamheten mot det ljuset pekar på. På detta sätt använder sig förskolläraren av ficklampan när hen utför sina deiktiska gester. Förskolläraren lyser även med ficklampan under hakan när någon ska skrämmas i boken och pekar med ficklampan mot barnen när de pratar. När boken är slut tar hen fram en handdocka som visar känslan rädd som ett verktyg när de pratar om vad boken handlade om.

En tredje förskollärare har med sig ett stort utbud av figurer och material när hen läser boken. Genom materialet gestaltar hen handlingen i boken. Nya figurer presenteras när de framträder i boken och handlingen i boken spelas upp som en liten dockteater samtidigt som förskolläraren läser handlingen i boken. Genom att använda sig av figurer för att gestalta innehållet i boken får barnen möjlighet att koppla ihop ord till handling vilket skapar förutsättningar för barnen att förstå kopplingen mellan symbol och referent (Glenberg, 2010). Efter högläsningen plockar förskolläraren fram allt material så att barnen får känna och leka med det vilket stärker barnens möjligheter att senare förstå berättelsen i tanken utan materialet (Glenberg, 2011).

Gemensamt för de tre förskollärarna som använder varierad gestaltning är att materialet används för att visuellt samspela med det verbala ordet och på så sätt skapa mening (Cazden m.fl, 1996; Jewitt, 2014).

7.1.4 Rum

Förskollärarna med enkel gestaltning använder miljöer som inte är specifikt uppbyggda för läsning. En av förskollärarna sitter på en samlingsmatta med barnen i en halvcirkel framför sig. På detta sätt ser barnen både boken och förskolläraren. En annan förskollärare sitter i en soffa med barnen bredvid sig. Barnen ser boken bra men kan inte se förskollärarens ansikte vilket gör att de inte ser den ansiktsmimik som förskolläraren gör under läsningen.

Förskollärarna med varierad gestaltning bjuder in barnen till läsmiljöer som är anpassade för läsning. Läsmiljön blir en rumslig modalitet som bidrar till meningsskapandet (Cazden m.fl, 1996) genom att miljön tydliggör vilken aktivitet som ska ske och bidrar till barnens nyfikenhet. Ett rum är inrett för läsning med bilder från böcker på väggarna, bokhylla med böcker, en mjuk matta och behagligt ljus från flera ljuskällor. En läshörna i förskolans bibliotek med låga soffor, draperier som kan användas för att stänga om sig och filtar som läggs på barnens ben. En samlingsmatta mitt i avdelningen där förskolläraren dukat upp en liten scenografi som tydligt visar att det ska berättas en saga.

De förskollärare som använder varierad gestaltning bjuder in barnen till högläsningsstunden på sätt som skapar en förväntan inför lässtunden. En av förskollärarna samlar ihop barnen

utanför och frågar vad de tror ska hända där inne idag, ”Kan det vara något spännande?”, innan de går in i rummet tillsammans. En annan förskollärare hämtar upp barnen tillsammans med deras läsmaskotar. Barnen får varsin läsbiljett och sedan går de tillsammans till läshörnan. En tredje förskollärare sätter på mystisk musik som barnen brukar höra när det är dags för lässtund på mattan. När barnen hör musiken lämnar de genast det de håller på med och sätter sig på mattan.

7.1.5 Sammanfattning av observationerna

I vilken utsträckning förskollärarna använder sig av de fyra modaliteterna kropp, röst, material och rum skiljer sig mellan grupperna enkel gestaltning och varierad gestaltning. Förskollärarna i gruppen enkel gestaltning använder främst kropp och röst. Material används i form av boken och bilderna i boken används för att förstärka det textuella innehållet. Rum används inte som en del i meningsskapandet.

De förskollärare som ingår i gruppen varierad gestaltning använder sig av en större variation av modaliteter i sitt berättande och de kombineras också i större utsträckning. De använder sig av en bredare multimodal ensemble (Jewitt, 2014; Kress, 2010) där både kropp, röst, material och rum används som medel för att skapa mening. De olika modaliteterna får på så sätt ett mer jämställt värde (Jewitt, 2014) än i gruppen enkel gestaltning där språket har ett överordnat värde. Förskollärarna med varierad gestaltning förkroppsligar mycket av det de läser och deras kroppar är nästan ständigt i rörelse. De uppmanar barnen till egen rörelse i större utsträckning än förskollärarna med enkel gestaltning vilket ökar barnens chanser att även förstå och tolka innehållet med sin kropp (Glenberg, 2010).

7.2 Intervjuerna

Här presenteras resultatet från de fem semistrukturerade intervjuer som gjordes efter varje observation. Resultatet är uppdelat i fyra olika teman: *Gestaltning som multimodal praktik i högläsning, Gestaltning som stöd för språk, minne och förståelse, Gestaltning som ett sätt att skapa delaktighet, engagemang och intresse* och *Gestaltning som stöd för flerspråkiga barn*. Resultaten exemplifieras med utdrag ur de transkriberade intervjuerna.

7.2.1 Gestaltning som multimodal praktik i högläsning.

I det första temat beskriver förskollärarna hur de använder sig av gestaltning när de högläser. Det handlar om deras beskrivningar om vad de gör, hur de planerar och hur de genomför sitt gestaltande. Temat bidrar till svar på forskningsfråga ett och två: Hur använder sig förskollärarna av gestaltning när de högläser? och Hur beskriver förskollärare sina upplevelser av att använda gestaltning i högläsning?

Förskollärarna är positiva till gestaltning vid högläsning och säger att de alltid använder sig av gestaltning vid högläsning i någon form och i olika grad. De har en bred syn på gestaltning och beskriver hur de använder kroppsspråk, mimik, röst, ljud och material i sitt gestaltande.

Ansiktsmimik och kroppsspråk beskrivs som medel att förstärka känslor och handling. I citatet nedan beskriver förskolläraren hur hen använder sig av flera modaliteter i sitt berättande för att öka meningsskapandet och förståelsen hos barnen (Jewitt, 2014; Kress, 2010).

> Men jag använder ju mycket kroppspråket. Är någon ledsen så visar man ju det och man visar på kinden så där med fingret att det rinner tårar och är det någon som klipper så klipper man med fingrarna i luften och man gör sig större på något sätt när man är arg och så kan man krympa ihop. Så att alltså kroppsspråket är ju verkligen med. F5

En förskollärare beskriver hur hen använder sig av mimik och kropp för att gestalta karaktärerna och skapa en mer levande berättelse som kan stötta barnen att leva sig in i berättelsen. I observationerna visade denna förskollärare hur hen bjöd in barnen till att härma den gestaltning som hen utförde. Utifrån teorin om förkroppsligad kognition blir det kroppsliga tillägget till berättelsen ett sätt för barnen att utveckla sin tankevärld (Ionescue & Illie, 2018).

> Jag vill gärna gå in och även spegla den mimiken som också karaktärerna har för att ytterligare skaka hand i vilken lekvärld man går in i. Att det ska inte bara vara att sitta rakt upp och ner och lyssna på en bok från pärm till pärm utan att det blir …det blir alltså…Det är en lek fast den sker i pratform och i mimik och sådär. F3

Alla förskollärare berättar om olika material i samband med gestaltning. Sagopåsar och figurer som är anpassade till sagan nämns av alla förskollärare. En förskollärare berättar att hen ibland kan ta med sig en sak som på något sätt knyter an till innehållet i boken. En annan hur hen använder materialet för att spela upp innehållet samtidigt som hen läser boken för att skapa förståelse även då det är mycket text i boken. Materialet blir ett tillägg av en modalitet som bidrar till meningsskapande (Jewitt, 2014; Kress, 2010).

> Där kan jag ju ha med mig typ tejprullen bara för att det handlar om att de tejpar i boken. F5

> …ibland har jag även att jag har material så att jag kan gestalta den samtidigt som jag läser boken. Så jag kan visa om det kanske är mer text och så. Då kan man ju använda figurer som är till boken så de barn som inte har svenska förstår. F4

En tredje förskollärare berättar om hur material kan symbolisera något annat och att gestaltning med material kan ske spontant. Här omformas meningen med en modalitet, i det här fallet en legokloss, till något annat i samspel med andra modaliteter (Jewitt, 2014; Kress, 2010; Ledin & Machin, 2020).

> Använda sina resurser man har, om det är ögon eller händer eller om man bara snabbt plockar något man har nära sig som får symbolisera en sak till exempel. Om det är så att någon ska ringa i en telefon i berättelsen så kanske man bara tar en legokloss i närheten så kanske man medagerar som den karaktären också. F3

Mycket av det som förskollärarna berättar om sitt gestaltande handlar om hur de gestaltar samtidigt som de läser boken. Teater nämns dock av några förskollärare som ett sätt att tillsammans med kollegor eller tillsammans med barnen gestalta innehållet i boken utan att de läser den. Det kan vara som ett sätt att introducera en bok i ett projekt eller för att bearbeta boken tillsammans med barnen.

> Ja, men om det är så att det ska vara en start av ett projekt så kanske en teaterföreställning är en grej och när man liksom har planerad högläsning där man liksom ska få de här små pratstunderna då kommer sin typ av gestaltning fram. F3

> Då har vi tillsammans med barnen dramatiserat hela boken och de har varit med. Först var det vi som dramatiserade, pedagogerna, sen fick de härma oss. Och så sjöng vi samtidigt hela sången när de gjorde det så att det blir lättare för dem också vilket steg som kommer efter. F1

Förskollärarna beskriver även andra sätt, förutom drama, som kan användas för att bearbeta innehållet i boken efter själva högläsningsstunden. Ett par förskollärare nämner att barnen kan använda figurerna för att återberätta eller leka innehållet i boken. Även att rita eller arbeta med lera nämns som sätt att bearbeta boken. Genom dessa uttryckssätt blir innehållet i boken förkroppsligat genom att barnen använder sina kroppar i drama, lek eller för att flytta figurer. Detta ger barnen möjlighet att koppla ihop ord med handling vilket stärker deras ordförståelse (Glenberg, 2010). Handrörelserna när barnen ritar eller arbetar med lera blir ett sätt att använda kroppen samtidigt som innehållet bearbetas.

> Det här med gestaltning att man kan kanske också gör något med lera om boken. Det har vi gjort en gång kommer jag ihåg. Att vi gestaltat på det sättet. Att vi har gjort figurer från boken tillsammans med barnen. F1

Även om alla förskollärare har en bred syn på begreppet gestaltning så skiljer sig till viss del deras beskrivning av hur de använder gestaltning vid högläsning. En förskollärare berättar om olika sätt hen har gestaltat högläsning på tidigare men att hen idag mest använder sig av en mer avskalad gestaltning i form av tecken och frågor. Här får språket som modalitet en överordnad ställning (Jewitt, 2014) där innehållet främst bearbetas verbalt genom frågor till barnen.

> Men just kopplat till ren bokläsning så har jag landat i att gestaltning inte behöver vara ett uttryck för att det måste ske något enormt i samband med läsningen. F2

Samma förskollärare återkommer ofta till hur hen använt sig av olika digitala verktyg för att gestalta en bok. Det handlar om att projicera boken på väggen, interaktiva appar och Polyglutt som är en app med bilderböcker inlästa på olika språk. De digitala verktygen bidrar i den multimodala ensemblen med bild och ljud (Cazden m.fl., 1996). De kan även bidra med kroppslig interaktion genom att barnen kan bläddra på skärmen, peka på bilderna eller peka på skärmen för att få något att hända, som att en dörr öppnas när de knackar på dörren. Bilden får en hög ställning och är främst den modalitet som samspelar med språket. Digitala verktyg nämns av ett par förskollärare till men då bara i förbifarten.

Förskollärarna beskriver hur de förbereder sig inför högläsningen. Här är alla eniga om att det är viktigt att läsa igenom boken innan så att de känner sig trygga i berättelsen. Några

förskollärare säger att de under genomläsningen funderar kring hur de ska gestalta under högläsningen med kropp, röst, material och rum. Det verkar finnas en medvetenhet kring att fler modaliteter som samspelar ökar barnens chanser till lärande. Genom denna medvetenhet orkestrerar förskollärarna den multimodala ensemblen så att de tillsammans skapar en gemensam mening (Kress, 2010).

> Om det är så att man ska läsa en bok, att man kan ha satt sig in i den lite grann på förhand. Så att man vet det här, hur…vilka röster ska jag ta till? Hur ska jag dramatisera den här berättelsen så att det både blir konsekvent och att man jobbar på variationen i läsandet också. F3

> Att vi redan förberett lite, att vi gör om lite i rummet. Vilka hjälpmedel jag kommer använda, så lägger jag fram det i skåpet. F1

Trots att förskollärarna är positiva till gestaltning nämner de flesta att det ibland kan leda till att barnen blir för uppspelta och tappar fokus på själva berättelsen. Det kan vara att materialet blir mer intressant än berättelsen eller att olika gester blir så roliga att det blir för stojigt. Utifrån ett multimodalt teoretiskt perspektiv där varje modalitet formas av sitt sociala sammanhang och utifrån de motivationer och intressen som finns i gruppen (Jewitt, 2014) kan barnen ha omformat betydelsen av de modaliteter som förskolläraren försökt orkestrera. Även maktbalansen mellan de olika modaliteterna verkar ändras då material och gester får en överordnad ställning (Jewitt, 2014).

> Att figurerna blir så intressanta så att det tar bort berättelsen. Där är det ju en balansgång såklart. F5

En förskollärare resonerar också kring om de barn som är duktiga på att leva sig in i en text i sitt huvud kan bli störda av för mycket gestaltande. Här använder sig förskolläraren av ett mer traditionellt sätt att tänka kring kognition där kroppen inte blir en del i att forma våra tankar.

Flera förskollärare nämner att de upplever att gestaltning i samband med högläsning inte alltid används i förskolan. De menar att det till stor del hänger på pedagogens vilja att gestalta. Här nämns orsaker som erfarenhet, förståelse, lust och kunskap.

> Jag tror man ska tycka om att läsa. Jag tror inte det blir bra om du inte tycker om att läsa. F4

> Man är ju också olika som personer, hur mycket man kan känna sig bekväm i att vara utagerande och kan man inte leva sig in i det då blir det ju liksom inte…då blir det inget magiskt eller vad man ska säga. Då blir det inte den här leken tillsammans. Det bli inte det här kontraktet om att vi går in i den här lekvärlden nu. Utan då blir det…ja, kan bli platt. F3

> Alltså, jag skulle ju önska att förståelsen kring det ökade och då tänker jag inte bara kopplat till bokläsning egentligen utan överhuvudtaget vad någon form av gestaltning eller stöd till språket, hur mycket det kan gynna barnet. För jag upplever ju fortfarande att många inte ser vinsterna med det. F2

Ingen nämner de deiktiska gesterna, att de pekar på en bild eller ett ting, när de pratar om gestaltning. Det kan bero på att förskollärarna inte ser detta som gestaltning eller att det är något de gör omedvetet.

7.2.2 Gestaltning som stöd för språk, minne och förståelse

Nästa tema handlar om förskollärarnas tankar kring hur gestaltning i samband med högläsning kan bidra som stöd för barnens språkutveckling och förståelse för det lästa men även hur gestaltning kan stötta barnens minne av både ord och handling. Detta tema bidrar till att besvara forskningsfråga två och tre: Hur beskriver förskollärare sina upplevelser av att använda gestaltning i högläsning? och Hur resonerar förskollärare kring metoden gestaltning i relation till specifikt flerspråkiga barns andraspråksutveckling?

Förskollärarna beskriver i intervjuerna att de använder gestaltning för att stärka barnens ordförråd och förståelse för begrepp. Bilder, tecken och material kan hjälpa barnet att koppla till det verbala ordet. De beskriver hur de tänker att barn får lättare att lära sig och förstå nya ord när fler sinnen än hörseln aktiveras. Här överensstämmer förskollärarnas tankar med teorin om förkroppsligad kognition där människan minns och förstår världen genom sina sinnen (Bernstein m.fl., 2024). I ett av citaten nedan säger förskolläraren att barnen ser lite med händerna också och att hen upplever att begreppen befästs starkare när barnen får hålla i något som är förknippat med ordet vilket Reggin m.fl. (2023) också nämner som ett exempel på att sensomotorisk information spelar roll för språkinlärningen.

> Jag tänker att har man svårt med svenska språket så blir ju bara ord kanske ganska intetsägande, så det är väl en del att man får jobba med olika sinnen. F2

> Det är som att de ser lite med händerna också. De måste få känna hur Tummelisas blanka fågel, den här svalan känns…ord och begrepp och meningar kan befästas starkare om man också kan hålla i ordet. Alltså till exempel jag säger paddan, men de kan också hålla i paddan, leka med paddan. Jag tror det fastnar starkare. F5

Även om barnen inte själva använder sin kropp under högläsningen kan förskollärarnas kroppsliga gestaltande bidra till att barnen får en större förståelse för olika begrepp genom att förskollärarnas kroppsliga gestaltning skapar rörliga bilder för barnen av vad som sker (Cazden m.fl., 1996). En förskollärare beskriver hur ikoniska gester kan användas för att gestalta begreppen liten, mellan och stor.

> Att dom får ser det också, vad det är för begrepp. Nu pratar vi om liten och mellan och stora Bocken Bruse. Vem är stor och vem är mellan och vem är liten? Att man visar det och kanske visar själv också. Om man sätter sig på huk och är liten och så blir man större och så blir man stor. Att på olika sätt visa barnen. F4

Enligt teorin om förkroppsligad kognition förstår vi ett innehåll bättre om vi befinner oss i samma känslotillstånd som till exempel karaktären i den bok vi läser. Vi människor är också bra på att spegla känslouttryck som andra visar (Glenberg, 2010). Förskollärarna beskriver hur de använder sig av röst och ansiktsmimik för att stärka barnens förståelse för de känslor som utspelar sig i boken. På detta sätt stärks barnens möjligheter att spegla förskollärarnas känslouttryck och närma sig det känslotillstånd som boken vill förmedla.

> Ja, och att man är arg när man är arg…som när Lilla Gumman kommer in och skäller på katten. Då hoppar barnen också. Men jag tycker ju det är roligt att de ska kunna få se alla känslor. F4

Förskollärarna beskriver att de använder gestaltning för att ge barnen möjlighet att förstå innehållet i berättelsen genom att de också får se handlingen gestaltad. Genom att orkestrera olika modaliteter i den multimodala ensemblen kan förskollärarna påverka hur barnen tolkar innehållet och därmed även påverka vilken kunskap de har möjlighet att lära sig (Kress, 2010; Jewitt, 2014). Det kan till exempel ge barnen förutsättningar att förstå hur en saga är uppbyggd. En av förskollärarna uttrycker att barnens förståelse för den gestaltade sagan leder till att barnens intresse för själva boken ökar. En ökad förståelse verkar leda till ett större intresse.

> Men jag tänker ju som det att barnen får förståelse för vad det är boken handlar om. Att det är det de får och vad som är innehållet, att de får innehållet om man gestaltar. Och så förstår det här med början och slut och… F4

> Ja, men förståelsen blir ju mycket större. Och blir förståelsen större så blir intresset starkare och då blir fokuset starkare. De vill höra boken igen eller se sagan igen och till slut så blir bara boken rolig utan figurerna för att de kan tänka tillbaka kring det och kanske hämta något eget. F5

En viktig del i barns språkutveckling är deras förmåga att uttrycka sig verbalt. Några förskollärare berättar i intervjuerna om hur de upplever att barnen får lättare att uttrycka sig verbalt när de även får vara med och gestalta själva. Enligt teorin om förkroppsligad kognition ökar både förståelse och minne när fler sinnen aktiveras (Bernstein m.fl., 2024). Genom att själva få gestalta ökar barnens möjligheter att förstå och minnas nya ord vilket i sin tur ökar möjligheten att uttrycka sig verbalt (Bernstein m.fl., 2024; Glenberg, 2010). Finns det material till berättelsen ökar det barnens möjligheter att återberätta innehållet i boken.

> Det är lättare att börja prata för att man också använder kroppen… F3

> Jag tror det gynnar språkutvecklingen att du vågar visa eller säga något annat ord. F4

Gestaltning blir ett stöd för barnen att minnas ord och handling. Förskollärarna upplever att barnen får lättare att minnas i vilken ordning händelser i berättelsen sker.

> Alltså att det hjälper att komma ihåg och sätt ihop språket utifrån berättelser för man vet, man hänger upp det på gestaltningen, i vilken ordning… F3

7.2.3 Gestaltning som ett sätt att skapa delaktighet, engagemang och intresse

Det tredje temat handlar om förskollärarnas tankar kring gestaltning som ett verktyg för att skapa delaktighet, engagemang och intresse hos barnen. Även detta tema försöker bidra till att besvara forskningsfråga två och tre: Hur beskriver förskollärare sina upplevelser av att använda gestaltning i högläsning? och Hur resonerar förskollärare kring metoden gestaltning i relation till specifikt flerspråkiga barns andraspråksutveckling?

Förskollärarna beskriver i intervjuerna att en anledning till att de använder sig av gestaltning vid högläsning är att de lättare kan fånga barnens intresse och motivation till att lyssna under högläsningen. De menar att det behöver hända något mer än att man bara läser boken för att barnen ska kunna hålla fokus. Ett centralt begrepp i den multimodala teorin är meningsskapande. Det är när något känns meningsfullt som motivation, intresse och lärande ökar. Genom att använda olika modaliteter i sitt berättande ökar chansen till att fler barn ska känna sig motiverade att delta. Det ökar även barnens möjligheter att förstå vilket ökar känslan av att det är meningsfullt och därmed motivationen till att delta (Jewitt, 2014; Kress, 2010; Ledin & Machin, 2020).

> Sätt att kunna fånga barns intresse, deras nyfikenhet, något som gör att de inte blir uttråkade. F1

> Och att förstärka ibland med ljud också kan ju vara roligt bara för att hålla kvar dem vid fokuset hela tiden. Typ att göra något litet plums eller knacka och sånt där. Ja, men för att faktiskt hålla kvar fokus och kunna ge berättelsen en chans behöver man såna saker. F5

Några förskollärare pratar om att barnens engagemang och intresse i den gestaltande högläsningen kan leda till att barnen intresserar sig för den fysiska boken och att det kan skapa ett större intresse hos barnen för tryckt text. Här kan gestaltningen leda till att innehållet i boken känns meningsfullt och därmed även själva boken som artefakt.

> Knacka på (*en barnbok som i det här fallet läses genom en interaktiv app*), den typen av gestaltning för att det är det som jag upplever har lockat barnen att successivt sen intressera sig för att ta sig an ren text på ett annat sätt i en bok. Så det blir ett medel för att skapa vidare intresse också för att kunna ta till sig en text helt enkelt. F2

De förskollärare som i observationerna använder sig av varierad gestaltning uttrycker också i intervjuerna att gestaltningen blir ett sätt för barnen att leva sig in i boken. Att de genom gestaltning kan kliva in i en sagovärld eller föreställningsvärld och bli förundrade. De pratar om sagovärlden som något magiskt. Det breda utbudet av modaliteter (Jewitt, 2014; Kress, 2010; Ledin & Machin, 2020) och barnens möjlighet att själva använda sin kropp och sina sinnen (Bernstein m.fl., 2024; Glenberg, 2010) under högläsningen bidrar till att öka barnens föreställningsförmåga.

> För då har barnen också blivit uppmärksamma. Oj, böcker behöver inte bara läsas igenom. Vi kan göra nåt mycket mer av det. Böcker är inte bara böcker med text. F1

> Härligt med berättelser och böcker. Det är liksom en underbar värld bara så. Ja, jag vill att de…ja, men det ska vara roligt och lite…något mer…ja, förundrande, lite så här, ååh. F5

Förskollärarnas känsla av att det är magiskt och spännande kommer, enligt teorin om förkroppsligad kognition, spegla av sig till barnen vilket i sig ökar barnens chanser att få uppleva denna magiska värld (Glenberg, 2010).

7.2.4 Gestaltning som stöd för flerspråkiga barn

Under intervjuerna är det tydligt att förskollärarna utgår från den kontext de befinner sig i och att barngrupperna består av en majoritet av barn med svenska som andraspråk. Förskollärarnas fokus är barnens språkförståelse och möjlighet att lära sig fler ord och begrepp. Detta tema har växt fram från de svar på frågor som ställdes i intervjuerna kring hur gestaltning kan påverka barnens andraspråksutveckling och om de tror att det finns en skillnad i hur gestaltning används utifrån hur barngrupperna ser ut. Temat försöker besvara forskningsfråga tre: Hur resonerar förskollärare kring metoden gestaltning i relation till specifikt flerspråkiga barns andraspråksutveckling?

Förskollärarna är överens om att gestaltning är ett viktigt verktyg i arbetet med flerspråkiga barn. De tror också att det används mer frekvent i dessa barngrupper. Samtidigt är de tydliga med att gestaltning gynnar alla barn och borde användas mer frekvent för alla barngrupper.

> Jag tycker att det ska vara en självklarhet att arbeta så med flerspråkiga barn. Sen så tror jag att det också får även barn med svenska som första språk att ta till sig en berättelse och innehåll också eftersom att det har mycket med intresse och fokus att göra och liksom att hålla kvar sig i berättelsen. F5

> Och sen tror jag att det är viktigt för alla barn, för det beror ju på var de befinner sig i språkutvecklingen…Men jag tänker ju att alla barn i olika faser av sin utveckling behöver någon form av stöd för att kunna utvecklas optimalt i form av att man använder bilder, använder tecken, alltså att det blir ett förtydligande men att det kan se ut på olika sätt. F2

Några förskollärare lyfter också att gestaltning vid högläsning kan vara ett sätt att arbeta med det kompensatoriska uppdraget som förskolan har. Här handlar det främst om upplevelsen av

att barnen inte är vana vid att läsa böcker och att gestaltningen kan hjälpa barnen att fokusera och på så sätt ta till sig innehållet.

> Och sen så kanske inte alla är vana med att just läsa bok, men de är vana att leka med leksaker. F5

> Sen upplever jag ju också att många barn kanske inte är så vana vid att sitta och lyssna på en bok att sitta still och fokusera på någonting. F2

En förskollärare pratar om att gestaltning blir ett verktyg för att barnen ska kunna delta i högläsningen och att de genom gestaltning kan läsa lite mer avancerade böcker. Genom gestaltningen kan olika modaliteter samspela för att skapa mening och genom att fler sinnen blir aktiverade kan barnen förstå ett mer avancerat innehåll än om de bara hade haft tillgång till det verbala språket (Jewitt, 2014; Kress, 2010).

> Ibland kan jag känna att, när man jobbar med flerspråkiga barn, att man inte utmanar. Att man kanske ibland läser för lätta böcker. Att man inte utmanar barnen. Att bara för att de inte har språket så kanske man läser böcker med bara två ord eller…istället för att kanske ta till lite svårare böcker och prata om det sen. F4

7.2.5 Sammanfattning av intervjuerna

Förskollärarna beskriver gestaltning som något positivt och som de tycker är roligt. De använder olika modaliteter som kropp, röst, material och rum för att utveckla barnens tankevärldar och meningsskapande (Cazden ,m.fl., 1996; Jewitt, 2014; Kress, 2010). Barnen får chans att själva uppleva innehållet i boken genom att på olika sätt bearbeta innehållet med sina kroppar vilket kan kopplas till teorin om förkroppsligad kognition där förståelsen för nya begrepp behöver förankras i kroppen (Glenberg, 2010). Gestaltningen blir ett sätt att förstå genom kroppen men även ett sätt att öka barnens föreställningsförmåga och möjlighet att leva sig in i berättelsen. Förskollärarna menar att gestaltning ökar barnens förståelse för språket, ordförråd och chanser att uttrycka sig verbalt. De använder också olika känslouttryck för att öka barnens förståelse för känslor. Glenberg (2010) skriver att vi människor speglar andra människors känslouttryck och att vår förståelse påverkas av det känslotillstånd vi befinner oss i vilket stärker förskollärarnas upplevelse av att deras gestaltning av känslor ökar barnens förståelse.

En orsak till att förskollärarna använder sig av gestaltning i samband med högläsning är att de upplever att barnens intresse för berättelsen ökar och att de har lättare att hålla fokus under högläsningen. Genom att använda sig av olika modaliteter som samspelar för att skapa mening blir berättelsen begriplig och meningsfull för barnen (Kress, 2010; Jewitt, 2014). De ser också ett ökat intresse för böcker hos barnen när deras förståelse ökar. Förskollärarna ser sitt gestaltande som ett sätt att arbeta med läsning för barn som inte är vana vid att läsa böcker. Genom gestaltningen ökar barnens förståelse och meningsskapande och det skapar en möjlighet att läsa mer avancerade böcker trots att barnen inte kan så många ord på svenska.

8. Diskussion

Syftet med denna studie är att belysa förskollärares perspektiv kring hur gestaltning i samband med högläsning kan påverka flerspråkiga barns andraspråksutveckling och hur dessa tankar påverkat förskollärarna i sitt eget gestaltande. Resultaten av både observationer och intervjuer diskuteras här tillsammans och utifrån tidigare forskning. Diskussionen använder de tre frågeställningarna som rubriker.

8.1 Hur använder sig förskollärarna av gestaltning när de högläser?

I denna studie används begreppet gestaltning som något som förtydligar och förstärker en handling, karaktär, stämning eller enskilda begrepp i samband med högläsning. Förskollärarna visade i observationerna en bredd på gestaltning som även överensstämmer med tidigare forskning. Precis som i tidigare studier använde de sig av olika gester som deiktiska och ikoniska gester (Barnes m.fl., 2023; Cekaitea & Björk-Willén, 2018; Schmidt m.fl., 2024), ansiktsmimik, röst (Cekaitea & Björk-Willén, 2018; Schmidt m.fl., 2024), pantomim och rekvisita (Cekaitea & Björk-Willén, 2018). Det skiljde sig dock i hur och i vilken utsträckning gestaltning användes. De förskollärare som använde sig av varierad gestaltning, använde fler gester och större variation på gestaltandet än förskollärarna som använde enkel gestaltning. Högläsningen hos kategorin varierad gestaltning verkar mer genomtänkt och de har gjort förberedelser som stämmer överens med flera av Axelsson & Lundqvists (2025) kategorier för kvalitativ högläsning. Det visar sig genom att förskollärarna innan högläsningen planerat läsmiljön, val av bok, hur boken kan gestaltas och hur den ska

läsas, vilket material som kan användas och hur rörelse och lek kan inkorporeras i högläsningen. De har även funderat innan kring hur barnen ska bjudas in och förberedas inför högläsningen genom att ge barnen läsbiljetter eller spela en viss musik. Resultatet i denna studie stämmer överens med både Schmidt m.fl. (2024) och Barnes m.fl. (2023) studier där frekvens av gestaltning korrelerade med högre kvalitet och stöd för ordinlärning och meningsskapande.

I intervjuerna nämner förskollärarna erfarenhet, förståelse, lust och kunskap som orsaker till att vissa använder gestaltning i större utsträckning än andra. De är överens om att gestaltning är viktigt för barns språkutveckling och att de själva tycker det är lustfyllt att använda gestaltning. Ändå skiljer sig frekvensen av gestaltning när de fem förskollärarna högläser. Det kan finnas olika orsaker till detta. För det första gjordes observationerna en gång för varje förskollärare vilket betyder att förskollärarna som använde enkel gestaltning kan använda sig av en mer varierad gestaltning vid andra tillfällen. För det andra tenderar vi att göra mer av det vi är bra på och vi blir bättre på det vi gör ofta. De förskollärare som ofta använder gestaltning kommer därför höja kvaliteten på det de gör (Schmidt m.fl., 2024). Förskollärarna med varierad gestaltning utförde gestaltningarna med större engagemang och större rörelser än förskollärarna med enkel gestaltning. För det tredje kan förskollärarnas förståelse och kunskap skilja sig åt vilket kan påverka hur gestaltning används för att stärka språkutvecklingen. Högläsning skrevs in i läroplanen för förskolan först vid revideringen 2018 (Lpfö18, 2018) och har kanske av den anledningen inte alltid varit en del av den planerade undervisningen utan något som prioriterats bort till hänsyn för undervisning i andra ämnen (Alatalo & Westlund, 2021). Pedagogers utbildning och professionella tolkning spelar in på hur högläsning tillämpas på våra förskolor (Delblanc & Valberg Roth, 2025). I denna studie framgår inte vilken förskollärarutbildning förskollärna gått eller i vilken utsträckning de fått fortbildning i dialogisk högläsning eller i hur gestaltning kan stärka högläsningen. Det går därför inte att dra några slutsatser om tidigare utbildning påverkar frekvensen av gestaltning vid högläsning eller om det i första hand handlar om intresse från förskollärarna.

Att bjuda in barnen till att själva gestalta under högläsningen stärker barnens möjligheter att förstå och återberätta det de hört (Bernstein m.fl., 2024; Inoescu & Illie, 2018). Även här skiljde sig de två kategorierna enkel gestaltning och varierad gestaltning åt. De två

förskollärarna i kategorin enkel gestaltning bjöd in barnen genom att ställa frågor vilket i andra studier visat sig vara vanligt förekommande (Barnes m.fl., 2025; Cekaitea & Björk-Willén, 2018; Schmidt m.fl., 2024). Förskollärarna i kategorin varierad gestaltning bjöd även in barnen till kroppslig gestaltning genom att be barnen härma en gest, uppmuntra till ansiktsmimik eller känna på materialet. Utgår vi från Glenbergs (2010) tankar där den kroppsliga gestaltningen kan bli en första förståelse för kopplingen mellan referent och symbol blir barnens gestaltande inte bara ett medel för ökad ordförståelse utan även för deras tidiga läsutveckling. För barn med svenska som andraspråk kan detta bli extra viktigt.

8.2 Hur beskriver förskollärare sina upplevelser av att använda gestaltning i högläsning?

Förskollärarnas tankar kring vad barnen får förutsättningar att utveckla genom gestaltning kan bekräftas av flera tidigare studier. Genom gestaltning utvecklar barnen sitt ordförråd (Barnes m.fl., 2023; Ionescue & Ilie, 2018; Kosmas & Zaphiris, 2020; Lake & Evangelou, 2019), sin förståelse (Wall m.fl., 2022), förmågan att minnas ord och berättelser (Ionescu & Ilie, 2018; Kosmas & Zaphiris, 2020; Lake & Evangelou, 2019), förmågan att återberätta (Bernstein m.fl., 2024; Guilbert m.fl., 2021; Pihl, 2022) och förmågan att förstå och leva sig in i känslor (Guilbert m.fl., 2021; van Huisstede m.fl., 2026). Få eller inga studier har gjorts där pedagogers tankar kring gestaltning vid högläsning har undersökts. I Tjärus (2023) studie fick pedagogerna frågor kring högläsning och svaren liknade i stort sett det som förskollärarna i denna studie svarat. Barns förmåga att återberätta nämndes dock bara i förbifarten (Tjäru, 2023) medan förskollärarna i denna studie beskriver hur gestaltningen ökar barnens chanser att återberätta det de hört. När fler sinnen samspelar, som att vi involverar kroppsliga rörelser, ökar vår förmåga att minnas och återberätta (Bernstein m.fl., 2024).

Trots skillnader i hur förskollärarna gestaltar i observationerna talar de ungefär på samma sätt om gestaltning och dess betydelse i intervjuerna. Det som skiljer de båda grupperna enkel gestaltning och varierad gestaltning åt är att förskollärarna inom varierad gestaltning pratar om att gestaltning blir ett verktyg för barnen att leva sig in i sagans värld och att förundras av berättelsen. Kanske gör det skillnad i agerandet när du även ser berättandet som en estetisk, emotionell upplevelse och inte bara som ett medel för språkutveckling? Samtidigt resonerar en av förskollärarna inom enkel gestaltning kring hur de barn som är duktiga på att leva sig in

i en text kan bli störda av för mycket gestaltande. Bernstein m.fl (2024) menar att den kroppsliga erfarenheten kan hjälpa oss att senare föreställa oss händelsen i tanken. Med hjälp av den kroppsliga erfarenheten får alltså barnen möjlighet att kliva in i en fiktiv föreställningsvärld. Utifrån de teoretiska tankarna borde behovet av gestaltning minska i takt med att barnen erövrar fler kroppsliga erfarenheter som kan kopplas till språk och förståelse. Gestaltning blir ett viktigt språkligt stöd för barn som lär sig ett nytt språk på förskolan.

8.3 Hur resonerar förskollärare kring metoden gestaltning i relation till specifikt flerspråkiga barns andraspråksutveckling?

Förskollärarna i denna studie arbetar i barngrupper med hög andel barn som har svenska som andraspråk. I ett försök att ta reda på om den flerspråkiga kontext som förskollärarna befinner sig i påverkar hur de arbetar med gestaltning ställdes några frågor kring detta i intervjuerna. Det är endast förskollärarnas tankar och studien undersöker inte om det finns några faktiska skillnader i hur förskollärare arbetar med gestaltning i barngrupper med hög andel barn med svenska som förstaspråk. Förskollärarna är överens om att gestaltning är gynnsamt för barn med svenska som andraspråk och några tror även att de använder gestaltning i högre utsträckning än pedagoger på andra förskolor. Detta kan jämföras med Alatalo & Westlunds (2021) studie där pedagogerna ansåg att barn med svenska som förstaspråk inte behövde utveckla sitt ordförråd genom böcker i samma utsträckning som barn med svenska som andraspråk.

Förskollärarna i studien pratar om gestaltning som något som ingår i deras kompensatoriska uppdrag. Förutom språkutveckling, nämns att gestaltning används för att väcka ett intresse för böcker och att hålla barnen kvar i aktiviteten. Då barn som växer upp i socioekonomiskt utsatta områden har sämre förutsättningar att utveckla sina exekutiva funktioner (Björk-Willén, 2022) kan högläsning på förskolan vara en utmaning för både barn och pedagoger. Förskollärarnas upplevelse av gestaltning i samband med högläsning är att de har lättare att fånga barnens intresse, engagemang och motivation att delta. Genom att lägga till fler modaliteter till högläsningen ökar meningsskapandet av aktiviteten (Glenberg, 2010) och det blir meningsfullt för barnen. Lyckas pedagogerna inte med att skapa mening för barnen att delta i högläsning försämras deras förutsättningar att utveckla sitt språk. Förskollärarna i denna studie såg att barnens intresse för den fysiska boken ökade när de läst böckerna med

förstärkning av gestaltning. Även i Tjäru (2023) studie läste förskollärarna för barnen för att öka deras intresse för tidig läsning. Då förmågan att läsa och skriva påverkas mer av intresse för läsning än av den socioekonomiska bakgrunden (Cummins, 2017) blir ett viktigt kompensatoriskt uppdrag, för förskolor i dessa områden, att motivera barnen till att vilja läsa. Genom gestaltning kan barnen få värdefulla ledtrådar som ökar deras förståelse av det verbala språket (Barnes m.fl., 2023) och bidra till att högläsningen känns meningsfull.

Det finns en risk att pedagoger i förskolan väljer enklare böcker till barn med svenska som andraspråk för att barnen ska få möjlighet att förstå innehållet (Hofslundsengen m.fl., 2023). En förskollärare i denna studie nämner att gestaltning gör att hen kan välja mer avancerade böcker att läsa. Det bidrar till att barnen får möjlighet att utveckla sitt kunskapsrelaterade språk vilket är en nödvändighet för att senare kunna förstå och resonera kring olika ämnesinnehåll i skolan. Böcker används ofta på förskolor som ett verktyg för att ta till sig ny kunskap (Tjäru, 2023) och barn som inte förstår innehållet riskerar att halka efter ännu mer kunskapsmässigt (Cummins, 2017). Man kan fråga sig vad det gör med ett barns möjlighet att ta till sig ny kunskap om en femåring alltid får lyssna på böcker som är anpassade för en två-, tre-åring?

8.4 Metoddiskussion

De två metoderna observation och intervju som valts i denna studie har bidragit till svar på de tre forskningsfrågorna. I pilotstudien användes strukturerade observationer vilket snarare mätte mängden gestaltningar än hur förskollärarna utförde gestaltningarna. Att använda fältanteckningar vid observationerna gav en större frihet och möjlighet att notera detaljer som jag inte tänkt på innan observationerna utfördes. Samtidigt var det svårare att hinna med allt när anteckningar skrevs i stället för att dra streck i ett observationsprotokoll.

Det fanns en förhoppning om att fler förskollärare skulle ingå i studien. Det var dock svårt att få förskollärare att ställa upp. Man kan fundera på orsakerna kring detta men brist på tid och en osäkerhet kring att bli observerad kan vara några orsaker. Från en av förskolorna som jag kontaktade fick jag ett gemensamt svar från alla förskollärare att de inte arbetade med gestaltning just nu och därför inte ville delta. Här kanske jag hade behövt ge exempel på vad gestaltning i samband med högläsning kan innebära. Samtidigt ville jag inte ge för tydliga

exempel då det skulle kunna påverka hur förskollärarna agerade under observationerna och svarade under intervjuerna.

Förskollärarnas medvetande om att det var just deras gestaltande som skulle observeras borde påverkat hur de agerade under observationerna men förskollärarna svarade under intervjuerna att de inte upplevde att min medverkan påverkat deras agerande. De förskollärare som ingår i studien har själva anmält sitt intresse för att delta i studien vilket kan betyda att de redan är intresserade av gestaltning. Detta kan ha påverkat deras agerande under observationerna och gett alltför positiva svar i intervjuerna.

I en liten studie kan det vara svårt att dra generella slutsatser av resultatet. Förskollärarnas gestaltande vid observationerna stämde dock väl överens med tidigare studier vilket stärker trovärdigheten i resultatet. Däremot skiljde sig hur förskollärarna med enkel gestaltning använde sig av gestaltning under observationerna med hur de beskrev gestaltning i intervjuerna. Det kan vara så att resultatet sett annorlunda ut om det gjorts fler observationer på varje förskollärare och inte bara vid ett tillfälle.

9. Avslutande tankar och vidare forskning

I denna studie har fokus varit på hur förskollärare använder sig av gestaltning i samband med högläsning. Deras tankar kring hur det påverkar barnens språkutveckling har lyfts fram. Studien visar att orsakerna till att förskollärarna använder sig av gestaltning är att de anser att det leder till ökat ordförråd, språkförståelse och förmåga att återberätta hos barnen. Förskollärarnas tankar styrks av tidigare forskning vilket redovisas i diskussionen. De använder även gestaltning som en metod för att öka barnens intresse och motivation för högläsning. En utmaning för skolan är de sjunkande resultaten i barns läsförmåga (Skolverket, 2023). Ett sätt att utveckla sin läsförmåga är såklart att läsa mycket. Förskolan har ett viktigt uppdrag i att ge barnen förutsättningar att utveckla ett intresse för litteratur. Till denna studie har jag hittat internationella studier som visar hur barns språkförmåga kan utvecklas genom gestaltning. Få studier berör hur gestaltning kan bidra till ett intresse för litteratur hos barnen. Det skulle vara intressant att forska mer kring hur gestaltning kan öka barns engagemang i läsningen och genom det skapa ett intresse för böcker och egen läsning vilket är en viktig

faktor i barns läs- och skrivutveckling. Det kan även vara intressant att studera hur barns exekutiva funktioner kan stöttas genom gestaltning vid högläsning. Samtidigt är det komplext att forska på barn i förskoleåldern. Det kan vara svårt att ta reda på om barnen fått ett förändrat kunnande och vad det i så fall är som skapat förutsättningar för detta. Det är inte säkert att man kan se ett förändrat kunnande i direkt anslutning till högläsningen utan det kanske visar sig vid andra tider och i andra sammanhang. För att kunna studera yngre barns kunskaper, engagemang, kognitiva utveckling och exekutiva funktioner kan en kombination av flera olika metoder vara nödvändigt för att kunna fånga gestaltningens inverkan på deras förståelse, deltagande och lärande.

Förskollärarnas beskrivning av de språkliga kunskaper som barn utvecklar genom gestaltning vid högläsning liknar de beskrivningar som förskollärare sagt i tidigare studier (Tjäru 2023; Alatalo & Westlund, 2021) om dialogisk högläsning. Samtidigt använder sig förskollärarna i studien av dialogisk högläsning där gestaltning har lagts till som förstärkning. För att ta reda på om gestaltning i högläsning verkligen ger effekt hade en jämförelse mellan dialogisk högläsning och dialogisk högläsning med förstärkning av gestaltning behövts studeras.

Denna studie undersöker hur förskollärarna resonerar kring gestaltning och barns andraspråksutveckling som i det här fallet är svenska. Ett komplext uppdrag som förskolan har är att ge barnen förutsättningar att utveckla sitt modersmål (Lpfö18, 2025). Gestaltning skulle kunna användas som en brygga mellan olika språk då betydelsen av orden förstärks av den kroppsliga gestaltningen. Mer forskning kring detta krävs för att undersöka om och i så fall hur gestaltning kan gynna alla de språk som barnen talar och vilka metoder som ger bäst effekt på barns flerspråkighetsutveckling.

Ofta är det en kombination av faktorer som påverkar våra förutsättningar att ta till oss ny kunskap. Min förhoppning är att denna masteruppsats kan bidra till att vidga förskollärares syn på högläsning och vikten av att kombinera det verbala och det kroppsliga språket. Genom gestaltning kan vi skapa lustfyllda högläsningstillfällen där vi tillsammans med barnen kan kliva in i böckernas magiska värld. Min förhoppning är att högläsning är en prioriterad och rolig del av språkundervisningen på alla förskolor.

Referenslista

Alatalo, T., & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy*, *21*(3), 413–435. https://doi.org/10.1177/1468798419852136

Alvinius, A., Borglund, A., & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys: din handbok till fascinerande vetenskap*. Studentlitteratur

Axelsson, A., & Lundqvist, J. (2025). Early language development and reading aloud with children: A scoping review and content analysis. *International Journal of Educational Research Open*, *9*, 100508. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100508

Barnes, E. M., Hadley, E. B., & Dickinson, D. K. (2025). Black Female Head Start Teachers' Multimodal Meaning-Making in Prekindergarten Read-Alouds. *The Elementary School Journal*, *125*(3), 367–391. https://doi.org/10.1086/734319

Barnes, E. M., Hadley, E. B., Lawson-Adams, J., & Dickinson, D. K. (2023). Nonverbal supports for word learning: Prekindergarten teachers' gesturing practices during shared book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, *64*, 302–312. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.04.005

Bernstein, K. A., van Huisstede, L., Marley, S. C., Gao, Y., Pierce-Rivera, M., Ippolito, E., Restrepo, M. A., Millinger, J., Brantley, K., & Gantwerker, J. (2024). Gesture like a kitten and you won't forget your tale: Drama-based, embodied story time supports preschoolers' narrative skills. *Early Childhood Research Quarterly* 2024. Vol *66*, 178–190. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.10.004

Björk-Willén, P. (2022). *Språkutvecklande förskola: en kunskapsöversikt om språkutvecklande arbete i förskola*. Ifous.

Bryman, A., Nilsson, B., Clark, T., Foster, L., & Sloan, L. (2025). *Brymans samhällsvetenskapliga metoder* (4 uppl). Liber.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., & Gee, J. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60–92. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Cekaite, A., & Björk-Willén, P. (2018). Enchantment in storytelling: Co-operation and participation in children's aesthetic experience. *Linguistics and Education*, *48*, 52–60. https://doi.org/10.1016/j.linged.2018.08.005

Creswell, J. W., & Creswell. J. D. (2018). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* SAGE Publications, Inc.

Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: effektiv undervisning i en utmanande tid* (P, Wadensjö. övers). Natur & kultur.

Dargue, N., & Sweller, N. (2020). Learning Stories Through Gesture: Gesture's Effects on Child and Adult Narrative Comprehension. *Educational Psychology Review*, *32*(1), 249–276. https://doi.org/10.1007/s10648-019-09505-0

Delblanc, Å., & Valberg Roth, A.-C. (2025). Flerstämmig högläsningsdidaktik i förskola. *Nordisk Barnehageforskning*, *22*(3), 56–78. https://doi.org/10.23865/nbf.v22.792

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl). Studentlitteratur.

Eidevald, C. (2022). Videoobservationer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (3 uppl.) (s. 139–152). Liber.

Glenberg, A. M. (2010). Embodiment as a unifying perspective for psychology. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, *1*(4), 586–596. https://doi.org/10.1002/wcs.55

Glenberg, A. M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 5–18.

Guilbert, D., Sweller, N., & Van Bergen, P. (2021). Emotion and gesture effects on narrative recall in young children and adults. *Applied Cognitive Psychology*, *35*(4), 873–889. https://doi.org/10.1002/acp.3815

Hofslundsengen, H., Magnusson, M., Norling, M., Tjäru, S., Hjetland, H. N., & Alatalo, T. (2023). ECEC Teachers' Reported Practices and Attitudes Toward Read-Alouds in Nordic Multilingual Classrooms. *Nordic Journal of Literacy Research*, *9*(2). https://doi.org/10.23865/njlr.v9.4035

Håkansson, G. (2019). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige* (2 uppl). Studentlitteratur.

Ionescu, T., & Ilie, A. (2018). Language learning in preschool children: an embodied learning account. *Early Child Development and Care*, *188*(1), 4–15. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1189419

Jewitt, C. (2014). *The Routledge handbook of multimodal analysis* (2 uppl.). Routledge.

Kartalkanat, H., & Göksun, T. (2020). The effects of observing different gestures during storytelling on the recall of path and event information in 5-year-olds and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, *189*, 104725. https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104725

Kosmas, P., & Zaphiris, P. (2020). Words in action: investigating students' language acquisition and emotional performance through embodied learning. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *14*(4), 317–332. https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1607355

Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203970034

Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S.-E. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3 uppl). Studentlitteratur.

Lake, G., & Evangelou, M. (2019). Let's Talk! An interactive intervention to support children's language development. *European Early Childhood Education Research Journal*, *27*(2), 221–240. https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1579549

Ledin, P., & Machin, D. (2020). *Introduction to Multimodal Analysis* (2 uppl.). Bloomsbury Academic.

Lewis, T. N., & Kirkhart, M. (2020). Effect of iconic gestures on second language vocabulary retention in a naturalistic setting. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, IRAL*, *58*(3), 263–287. https://doi.org/10.1515/iral-2016-0125

Lindstedt, I. (2019). *Forskningens hantverk* (2 uppl). Studentlitteratur.

Lindström, C., Pramling, N., & Simonsson, M. (2024). Professionell högläsning i förskolan: förskollärares resonemang om en samtida didaktisering. *Nordisk barnehageforskning*, *21*(3), 143. https://doi.org/10.23865/nbf.v21.481

Läroplan för förskolan. (2018). Skolverket

Läroplan för förskolan: Reviderad 2025. (2025). Skolverket

McNeill, D. (1992). *Hand and Mind. What gestures reveal about thought.* The University of Chicago Press.

Nasiopoulou, P., Mellgren, E., Sheridan, S., & Williams, P. (2023). Conditions for Children's Language and Literacy Learning in Swedish Preschools: Exploring Quality Variations with ECERS-3. *Early Childhood Education Journal*, *51*(7), 1305–1316. https://doi.org/10.1007/s10643-022-01377-4

Nationalencyklopedin. (u.å). Flerspråkighet. I *Nationalcyklopedin.* Hämtad 2026, 22 maj från https://www-ne-se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/flerspråkighet

Pihl, A. (2022). *Children retelling stories. Responding, reshaping, and remembering in early childhood education and care*. [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. http://hdl.handle.net/2077/73699

Reggin, L. D., Franco, L. E. G., Horchak, O. V., Labrecque, D., Lana, N., Rio, L., & Vigliocco, G. (2023). Consensus Paper: Situated and Embodied Language Acquisition. Journal of Cognition, 6(1): 63, pp. 1–16. DOI: https://doi.org/10.5334/joc.308

Sandell Ring, A. (2021). *Mångfaldens förskola. Flerspråkighet, omsorg och undervisning*. Studentlitteratur.

Schmidt, A. C., Pierce-Rivera, M., van Huisstede, L., Marley, S. C., Bernstein, K. A., Millinger, J., Kelley, M. F., & Restrepo, M. A. (2024). What's the Story with Storytime?: An Examination of Preschool Teachers' Drama-Based and Shared Reading Practices During Picturebook Read-Aloud. *Early Childhood Education Journal*, *52*(7), 1525–1543. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01554-z

Siekkinen, F. (2021). *Att vara och inte vara – Elevpositioner(ingar) i spänningsfältet mellan svenska och svenska som andraspråk.* [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. http://hdl.handle.net/2077/66916

Skolverket. (2022). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk – grundskolan. https://www.skolverket.se/publikationer?id=9862*

Skolverket. (2023). *PIRLS 2021 – Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv.* https://www.skolverket.se/getFile?file=11490

Svenska Akademiens ordböcker. (u.å). *Svenska Akademiens ordlista.* Hämtad 2026-05-08 från https://svenska.se/?activeTab=saol&q=gestalta&id=27623&exactMatch=true

Svenska Akademiens ordböcker. (u.å). *Svensk ordbok*. Hämtad 2026-05-08 från https://svenska.se/?activeTab=so&q=gestalta&id=169331&exactMatch=true

Tjäru, S. (2020). 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://doi.org/10.5324/barn.v38i4.3994

Tjäru, S. (2023). Bolstering and Bridging - Pre-Primary Teachers' Purposes and Views of Reading Aloud. *Nordic Journal of Literacy Research*, *9*(2), 1–19. https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.23865/njlr.v9.5107

van Huisstede, L., Marley, S. C., Bernstein, K. A., Pierce-Rivera, M., Schmidt, A., Millinger, J., Kelley, M. F., Restrepo, M. A., & Vargas Cesario, C. (2026). Drama during story time supports preschoolers' understanding of story character feeling states. *Journal of Early Childhood Literacy*, *26*(1), 83–110. https://doi.org/10.1177/14687984241240413

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningsed*. https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html (hämtad 2026-05-01)

Wall, D., Foltz, S., Kupfer, A., & Glenberg, A. M. (2022). Embodied Action Scaffolds Dialogic Reading. *Educational Psychology Review*, *34*(1), 401–419. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09617-6

Wank, A-C. (2021). *Meningsskapande samtal. En studie om barns meningsskapande med fokus på processer och innehåll relaterat till förskolans praktik.* (Doctoral thesis, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 456). Tillgänglig: http://hdl.handle.net/2077/66880

Bilaga 1. Sammanställning av undervisningsplaneringar.

Förskollärare 1 skriver i sin undervisningsplanering att hen ska genomföra en dialogisk högläsning med fokus på läsförståelse och språk. Barnen ska få möjlighet att tänka, ställa frågor, skapa egna bilder i huvudet, utveckla sitt språk, sin fantasi och sin förståelse för världen. Hen vill också att de ska känna igen sig i berättelsen och samtidigt lära sig nya ord. Högläsningen ska vara ett tillfälle där barnen får öva sig på att samtala och lyssna på varandra. Förskollärare 1 planerar att använda sig av olika hjälpmedel för att göra högläsningen mer spännande. Hen vill även göra den mer dramatisk genom att använda sig av kroppsspråk, mimik och att variera rösten. En levande läsning samtidigt som hen vill bjuda in barnen till dialog.

Förskollärare 2 har som mål att öka barnens intresse för högläsningen. Hen skriver i sin undervisningsplanering att hen under högläsningen kommer omformulera vissa ord och meningar så att innehållet ska blir begripligt för barnen. Om barnen lyfter egna tankar kommer dessa mötas upp i möjligaste mån. Tecken (TAKK) kommer eventuellt att användas beroende på vilket bok som ska läsas. I övrigt finns ingen gestaltning med i planeringen.

Förskollärare 3 vill i sin undervisningsplanering skapa samtal utifrån en gemensam upplevelse som i det här fallet är boken. Målet är att skapa förutsättningar för ett nyanserat talspråk genom att leka med språket och ställa frågor. I planeringen beskriver hen hur barnen ska förberedas inför högläsningen genom att få en läsbiljett. Hen ska även ha med en maskot som brukar vara med när de läser. Boken ska konkretiseras genom bilder, tal- och kroppsspråk.

Förskollärare 4 har valt en bok som behandlar känslor och sociala relationer vilket också är områden de arbetar med utifrån det pedagogiska bokslutet. Förutom det övergripande målet tänker hen att högläsningen även gynnar barnens språkutveckling, intresse för böcker, berättelser i bild och text, läs- och skrivutveckling samt utvecklar deras fantasi och lek. Förskolläraren planerar att under högläsningen använda sin röst så att det blir spännande att lyssna.

Förskollärare 5 skriver i sin undervisningsplanering att hen genom högläsningen vill stärka barnens språk och introducera svenska begrepp som barnen inte möter i vardagen. Hen vill även skapa ett större intresse för böcker. För att göra detta tänker hen berätta boken med rekvisita.

Bilaga 2. Intervjuguide

Antal år som förskollärare?
Antal år som du arbetat med flerspråkiga barn?
Har du någon annan roll på förskolan än förskollärare? Exempelvis nyckelperson?
Vid hur många tillfällen får barnen tillgång till planerad högläsning under en vecka?
Hur stor andel av barngruppen har svenska som andraspråk?

Vad tycker du är viktigt att tänka på innan du högläser för barnen? På vilket sätt brukar du förbereda dig inför högläsningsstunden?
Vad tänker du när du hör ordet gestaltning i samband med högläsning?
På vilka olika sätt kan gestaltning användas i högläsning?
På vilket sätt brukar du använda dig av gestaltning i din högläsning?
Hur ofta använder du dig av gestaltning när du högläser?
Varför använder du dig av gestaltning när du högläser?
Vilka fördelar finns det att använda gestaltning vid högläsning?
Vilka nackdelar finns det att använda gestaltning vid högläsning?
På vilket sätt tänker du att gestaltning kan påverka barnens andraspråksutveckling?
Är det viktigare att arbeta med gestaltning i samband med högläsning när man arbetar med barn som har svenska som andraspråk? Varför/varför inte?
Tror du att det är vanligare att gestaltning används under högläsning när man läser för barn som har svenska som andraspråk? Varför/varför inte?

Tror du att ditt agerande under högläsningen påverkats av att du visste att jag skulle observera hur du använder dig av gestaltning och att du även lämnat in en undervisningsplanering innan observationen? På vilket sätt?

Bilaga 3. Formulär för samtycke

Deltagande i studie om förskollärares gestaltande inom högläsning

Jag heter Lisa Hylén och arbetar som förskollärare i Trollhättan. Vid sidan av mitt arbete studerar jag masterprogrammet i svenskdidaktik vid Göteborgs Universitet. Som en del av min masteruppsats ska jag göra en studie där jag hoppas på ditt deltagande.

I mitt arbete med flerspråkiga barn har jag ofta upplevt utmaningar i högläsningen. Mycket av den pedagogiska litteraturen handlar om dialogisk högläsning och hur vi kan samtala med barnen kring bild och text. Detta kan vara en utmaning när barnen inte förstår innehållet i boken eller inte har tillräckligt många svenska ord för att kunna förmedla sina tankar kring ett innehåll. I denna studie vill jag titta närmare på hur vi förskollärare använder oss av gestaltning i samband med högläsning som metod för att öka barns språkförståelse och kommunikativa förmåga.

Datainsamlingen i studien kommer att bestå av tre delar:

1. Undervisningsplanering

Du som deltar får i uppgift att skriva ner din undervisningsplanering för ett högläsningstillfälle av en bestämd bok.

2. Observation

Du som deltar kommer sedan att observeras under den planerade högläsningsstunden. Observationen dokumenteras genom observationsprotokoll eller fältanteckningar och kommer inte att filmas eller på annat sätt spelas in.

3. Intervjuer

Den sista datainsamlingsmetoden är intervju. Räkna med att intervjun tar mellan 30–45 minuter. Intervjun kommer att spelas in och transkriberas. Efter transkriberingen raderas ljudfilen.

Studien följer Vetenskapsrådets ”God forskningssed 2024” vilket innebär att deltagande i studien är frivilligt och att du när som helst kan välja att avbryta din medverkan utan vidare motivering. Deltagande i studien kommer att behandlas konfidentiellt, vilket innebär att du inte kommer att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna identifieras i uppsatsen. Insamlade data kommer endast att användas i masteruppsatsen.

Med Vänlig Hälsning,

Lisa Hylén, guslisa73@student.gu.se 0707-518247

Samtycke till att delta i studien

Jag har läst och förstått den information om studien som anges i dokumentet. Jag har fått möjlighet att ställa frågor och jag har fått dem besvarade. Jag får behålla den skriftliga informationen.

☐ Jag samtycker till att delta i studien som beskrivs i dokumentet

☐ Jag samtycker till att mina personuppgifter behandlas på det sätt som beskrivs i dokumentet

☐ Jag samtycker till att materialet används på det sätt som beskrivs i dokumentet

Namn

.....

Plats och datum Underskrift

....

Bilaga 4. Informationsbrev till vårdnadshavare.

Hej!

Jag heter Lisa Hylén och arbetar som förskollärare i Trollhättan. Just nu skriver jag en masteruppsats i didaktik vid Göteborgs Universitet. Syftet med uppsatsen är att titta på hur förskollärare använder sig av gestaltning i samband med högläsning och deras tankar kring hur det kan gynna barns språkutveckling. Som underlag för uppsatsen ska jag genomföra en observation där jag tittar på hur förskollärarna använder sig av gestaltning under ett högläsningstillfälle med barnen. Jag kommer endast titta på hur förskollärarna agerar och inte på barnen. Under observationen kommer jag att föra anteckningar. Ditt barn kommer alltså inte ingå i studien utan detta är endast information om att det kommer att göras en observation under en högläsning som ditt barn kan komma att delta i.

Har ni frågor kring studien eller hur observationen kommer att gå till är ni välkomna att höra av er till mig på mailadress:
guslisa73@student.gu.se
Med Vänlig Hälsning,
Lisa Hylén