



Professionell högläsning i förskolan: förskollärares resonemang om en samtida didaktisering

Cecilia Lindström^{1*}, Niklas Pramling² och Maria Simonsson³

¹Linköpings universitet, Sverige

²Göteborgs universitet, Sverige

³Linköpings universitet, Sverige

*Korrespondens: Cecilia Lindström, e-post: cecilia.lindstrom@liu.se

Sammanfattning

I den svenska läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) har krav på ett språkutvecklande arbete genom högläsning specificerats samtidigt som förskolans undervisningsuppdrag har förtydligats. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv utgår denna artikel från en teoretisk premiss att förskolans professionskunskap befinner sig i en remedieringsprocess, där högläsning som professionellt yrkesutövande omförhandlas i ljuset av ett delvis nytt uppdrag. Syftet är att bidra med kunskap om hur denna remediering går till och vad den resulterar i för förståelse för högläsning i samtida förskola. Det empiriska materialet utgörs av fyra fokusgruppssamtal. Resultatet visar hur förskollärare remedierar professionell högläsning genom att kontrastera och omförhandla *innebörden av, villkoren för och deltagandet i* förskolans högläsning. I sina resonemang ger förskollärarna uttryck för en vidgad repertoar vad gäller högläsning där traditionella praktiker lever kvar samtidigt som nya praktiker har tillkommit och andra aspekter har blivit till figur för det professionella arbetet. Implikationerna av dessa resultat diskuteras i relation till vad som förväntas av den läsande förskolläraren och det läsande/lyssnande barnet i dessa remedierade högläsningspraktiker.

Nyckelord: Förskola; kollegiala samtal; professionell högläsning; remediering

Abstract

Professional Read-Aloud in Preschool: Preschool Teachers' Reasoning About a Contemporary Didactisation

In the curriculum for Swedish preschool, working for promoting language development in children through reading aloud has been specified and the teaching task of preschool has been clarified. Theoretically based on a sociocultural perspective, a premise of this study is that the professional knowledge base of the preschool teacher profession is in a process of remediation, where reading aloud as a part of the professional work of preschool teachers is renegotiated in light of a partly new mission statement for the profession.

The purpose is to contribute new knowledge on this remediation process and what it implies for contemporary preschool. The empirical data consist of four focus-group conversations. The results show how the preschool teachers remediate professional reading aloud through contrasting and renegotiating *the meanings of, the conditions for, and participation in* this practice. The preschool teachers' reasoning implies their collective development of a wider repertoire where older practices co-exist with new ones, and with some shifting in terms of figure and background. Implications of the remediation for preschool teachers and children as participants in read alouds are discussed.

Keywords: *collegial dialogue; preschool; professional read-aloud; remediation*

Fagredaktör: Sara Esmaeeli

Inledning

Denna studie handlar om hur förskollärare resonerar om högläsning som professionellt yrkesutövande i förskolan. Den genomförs mot bakgrund av delvis förändrade krav, där det i styrdokument (Skolverket, 2018) artikuleras att det ingår i förskolans uppdrag att arbeta med litteratur och högläsning för att främja barns språkutveckling.

Forskning visar att högläsning med barn i förskoleålder har en positiv inverkan på deras långsiktiga språk- och läsutveckling samt för deras fortsatta skolframgång (Blewitt et al., 2009; Lennox, 2013; Mol & Bus, 2011; Wiseman, 2011). Det är framförallt dialogen i samband med högläsning som har de största språkutvecklande effekterna, där den vuxne uppmuntrar till interaktion med barnet före, under och/eller efter högläsningen (Flack et al., 2018; Hargrave & Sénéchal, 2000; Wasik et al., 2006; Whitehurst et al., 1988). För att högläsning och samtal kring det lästa ska främja ett språkligt och innehållsligt lärande förespråkar flertalet forskare att förskollärare dels planerar och genomför högläsning systematiskt och målmedvetet (Cohrssen et al., 2015; Kindle, 2011; Shedd & Duke, 2008), dels att de integrerar högläsning i en för barnen meningsfull lek- och lärandekontext (Alatalo et al., 2023; Broström, 2009; Damber, 2015; Hindman et al., 2012; Norling & Lillvist, 2016). I svensk förskolekontext uppger förskollärare att högläsning genomförs för att främja barns språkutveckling (Alatalo et al., 2023; Norling, 2014; Simonsson, 2004), samtidigt som studier pekar på att förskollärare har vissa svårigheter med att utmana barnen under samtalen i samband med högläsning (Backman, 2018; Norling, 2014). Det har konstaterats att det finns en stark tradition i svensk förskola av att högläsning främst genomförs som en rutinerad omsorgsaktivitet i syfte att samla och lugna barnen, och att dess didaktiska potential sällan nyttjas av förskolans personal (Alatalo & Westlund, 2021; Backman, 2018; Damber, 2015; Simonsson, 2004).

Under de senaste åren har en rad läsfrämjande och kompetenshöjande insatser riktade mot förskolan initierats på uppdrag av den svenska regeringen, såsom deltagande i Läslyftet (U2016/05733/S), distribuering av kostnadsfria böcker samt handledning och stödmaterial om högläsning (Ku2018/01213/KO). I den reviderade läroplanen, Lpfö18,

har också de statliga kraven på förskolans språk- och läsfrämjande arbete specificerats (Skolverket, 2018). För första gången artikuleras det att det ingår i förskolans uppdrag att erbjuda barnen ”en stimulerande miljö där de får förutsättningar att utveckla sitt språk genom att lyssna till högläsning och samtala om litteratur” (s. 8). Dessutom har förskolans undervisningsuppdrag förtydligats och definieras som ”att stimulera och utmana barnen med läroplanens mål som utgångspunkt och riktning, och syftar till utveckling och lärande hos barnen” (s. 7). Förskolans undervisning skiljer sig från övriga skolformer på så sätt att läroplanen accentuerar att omsorg, utveckling och lärande ska bilda en helhet samt att förskollärare ska ansvara för att undervisningen integreras i vardagliga aktiviteter och rutiner (Skolverket, 2018). Detta innebär att högläsning som undervisningsaktivitet utgör en del av förskollärares professionella arbete och ingår därmed i professionens specifika kunskapsmonopol (Berntsson, 1999).

I och med revideringarna i förskolans läroplan (Skolverket, 2018) utmanas förskolans traditionella högläsningsspraktiker och förskollärare försätts i en process att tolka och förstå hur läroplanens formuleringar kan realiseras i praktiken. Hur professionella aktörer förstår sina praktiker är avgörande för hur dessa utförs och utvecklas såväl individuellt som kollektivt (Dall’Alba & Sandberg, 2006). Forskare har konstaterat att kollegiala samtal är en betydelsefull arena där förskollärare formulerar och utvecklar sina professionella erfarenheter, kunskaper och praktiker (Colmer, 2017; Hildén et al., 2021; Mollberger Hedqvist, 2006). Flera studier har belyst hur förskollärare i samtal hanterar ett förtydligt undervisningsuppdrag i en institution där omsorg, lek och barns personlighetsutveckling traditionellt sett har varit ett stort fokus för verksamheten (t.ex. Eriksson et al., 2019; Hildén et al., 2021; Jonsson et al., 2017; Palla & Vallberg Roth, 2020). Det saknas dock kunskap om hur förskollärare i kollegiala samtal formar och omformar förskolans högläsningsspraktiker i ljuset av detta förtydligade undervisningsuppdrag och det behövs forskning om hur förskollärare, under förändrade villkor, resonerar om högläsning som professionellt yrkesutövande i förskolan. Denna artikel avser därför att utgöra ett kunskapsbidrag om hur läroplanens formuleringar transformeras till tänkta professionella högläsningsspraktiker i förskollärares samtal, samt hur detta kommer till uttryck i deras förväntningar på sig själva och barnen som deltagare i dessa.

Studien utgår från ett sociokulturellt perspektiv där en teoretisk premiss är att språket som ett kulturellt redskap är konstitutivt, det vill säga att det medierar (Vygotskij, 2001) vad vi använder det för att tala om. I mer vardagliga termer kan mediering förstås som att språket bidrar till att upprätta något *som* något, att perspektivisera det omtalade. Medan språket som sådant förstås som medierande är en viktig del av vissa former av kunskapsutveckling remediering, alltså att något framställs på ett delvis nytt sätt. Begreppet remediering kan i korthet förklaras med att människor språkligt perspektiviserar om vad de talar om, det vill säga framställer det *som* något delvis annat än tidigare (se vidare redogörelse under avsnittet ”Teoretiska utgångspunkter” nedan). Mediering

och remediering har vidare materiella konsekvenser (Cole & Griffin, 1986), till exempel genom att implicera nya roller och sätt att agera i relation till det aktuella fenomenet. Mot bakgrund av detta teoretiska resonemang är en premiss för denna empiriska studie att förskolans professionskunskap befinner sig i en remedieringsprocess där högläsning som professionellt yrkesutövande, med en lång tradition, omförhandlas i ljuset av ett delvis nytt uppdrag. Från denna premiss – *att* en remediering sker – blir det analytiska intresset att undersöka *hur* denna går till och *vad* den resulterar i för förståelse av högläsning i samtida förskola. Syftet är därmed att generera kunskap om hur förskollärare, mot bakgrund av förtydligade krav som genom styrdokument ställs på förskolan, remedierar professionell högläsning i sina resonemang samt vad detta implicerar för vad som förväntas av deltagare i denna sorts aktivitet.

De forskningsfrågor som ställs är:

- Hur remedieras professionell högläsning i förskollärarnas resonemang?
- Hur remedieras förskollärarens och barnets roll i förskollärarnas resonemang?

Tidigare forskning

Förskollärarprofession i förändring och det kollegiala samtalet som arena för professionell utveckling

Studier inom det förskoledidaktiska fältet beskriver förskolläraryrket som en profession i förändring vars kunskaper och praktiker ständigt utvecklas i takt med förändringar i samhället samt med skiftande policy- och läroplansdirektiv (Sheridan et al., 2011; Thulin & Jonsson, 2019). Ett exempel på en sådan förändring rör förskolans förtydligade undervisningsuppdrag, där en forskningsinriktning behandlar hur termen undervisning förstås och hanteras i samtal mellan förskolans aktörer. Bland annat belyses professionens utmaning i att balansera förskolans särart och tradition med nytänkande och utveckling i relation till frågan om undervisningens innebörd och vara i förskolan (Hildén, 2021; Jonsson et al., 2017). Tidigare studier (Rosenqvist, 2000; Sæbbe & Pramling Samuelsson, 2017) pekar på en viss ambivalens och avståndstagande hos förskollärare vad gäller att tillämpa termen undervisning på sin yrkesutövning och definiera sig själva som undervisande lärare. Samtidigt visar exempelvis Jonsson et al. (2017) att attityder kring termen är under diskussion och förändring. Hildén (2021) beskriver hur förskollärarprofessionen befinner sig i en process av att ”omfamna” (s. 26) termen undervisning och transformera den till en term mer lämpad och relevant för institutionen förskola (positionerad som något annat än skola). Vidare visar Hildén et al. (2021) hur detta görs genom kollegiala samtal där förskollärare tolkar, omformulerar och anpassar termen undervisning utifrån sina professionella erfarenheter kopplat till förskolans tradition och kultur.

Såväl nationellt som internationellt framhålls kollegiala samtal som ett betydelsefullt verktyg för professionell utveckling och professionellt lärande (t.ex. Huang et al., 2020; Nasiopoulou, 2020; Wood & Bennett, 2000). Enligt Mollberger Hedqvist (2006) kan dessa samtal skapa ett ”reflekterande rum” som möjliggör för förskollärare att utifrån sin egen och andras kontextuella förståelse för förskolans praktik ompröva sina yrkeserfarenheter samt utveckla och fördjupa sitt yrkeskunnande. Att en yrkeskår tillsammans utvecklar sin syn på den professionella praktiken och dess gemensamma mål kan uttryckas i termer av att utveckla en kollektiv eller demokratisk professionalism (Englund & Solbrekke, 2015; Frelin, 2013; Oberhuemer, 2005).

Det vi kan konstatera är att såväl nationell som internationell forskning visar att det kollegiala samtalet är en betydelsefull arena för förskollärare att tolka och hantera de föränderliga uppdrag och krav, exempelvis i policytexter. Vi behöver dock mer i detalj veta hur förskollärare resonerar om och (om-)formulerar sin praktik i sådana samtal. I denna studie används kollegiala samtal i form av fokusgruppsintervjuer som empiriskt underlag för att undersöka hur förskollärare, under förändrade villkor, remedierar professionell högläsning i sina resonemang.

Högläsning i förskolan

Såväl nationell som internationell forskning har fokuserat på högläsning i förskolan ur olika metodologiska och teoretiska perspektiv. Ur ett didaktiskt perspektiv belyser forskningen ofta högläsningens betydelse för barns språkutveckling. En stor andel studier har riktat sitt intresse mot vilka effekter olika högläsningmetoder kan ha på barns läs- och språkutveckling. Här har den mer dialogiska formen av högläsning (ibland kallad för *dialogic*, *shared* eller *interactive reading*) omfattande stöd i forskningen, exempelvis vad gäller att kunna främja barns ordförråd (t.ex. Gonzalez et al., 2014; Hargrave & Sénéchal, 2000; Whitehurst et al., 1988) och narrativa förmågor (t.ex. Lever & Sénéchal, 2011) samt deras fonologiska och skriftspråkliga medvetenhet (t.ex. Altunkaynak, 2019; Sim et al., 2014). Samtidigt framgår det att det finns stora skillnader i hur dialogisk högläsning tar sig uttryck i praktiken, exempelvis beroende på förskollärarens förberedelser, förhållningssätt och egna uppfattningar om högläsningens syfte (Kindle, 2011).

I den svenska kontexten belyser de förskoledidaktiskt orienterade studierna högläsning, främst genom observationsstudier, hur aktörer interagerar kring litteratur och högläsning. Dessa studier riktas framförallt mot barns deltagande i bok- och högläsning, antingen som en språk- och litteracitetspraktik (Björklund, 2008; Bylund & Björk-Willén, 2015; Norling, 2015) eller som en estetisk och kulturell praktik (Cekaite & Björk-Willén, 2018; Simonsson, 2004). Ytterligare en forskningsinriktning rör hur böcker och högläsning möjliggör för förskolebarns meningsskapande av ett undervisningsinnehåll inom exempelvis naturvetenskap (Backman, 2018) eller matematik (Björklund & Palmér, 2020).

Svensk forskning har även belyst hur högläsning organiseras i förskolan, där Dambers (2015) och Alatalos och Westlunds (2021) studier pekar på att när högläsning genomförs i förskolan är det oftast i form av det som benämns som ”läsvila”. Simonsson (2004) beskriver läsvilan som en pedagogstyrd verksamhet vilken har ”speciella ramar i termer av förutsättningar, syften, interaktionsmönster och kommunikativa roller” (s. 12). Karaktäristiskt är att den vanligen genomförs i samband med lunchen och involverar hela eller stora delar av barngruppen, samt att den primärt har ett rekreativt, underhållande och/eller disciplinerande fokus (Alatalo & Westlund, 2021; Damber, 2015). Enligt Damber (2015) ingår läsvilan sällan i en sammanhängande lärandekontext; snarare genomförs den som en fristående aktivitet utan koppling till annan verksamhet som äger rum inom ramen för läroplanens mål.

Tidigare forskning om högläsning i förskolan ger en bild av den som mångfacetterad och komplex, såväl vad gäller genomförande och organisation som dess syfte och innehåll. Det finns få studier som behandlar förskollärares perspektiv på högläsning, och framförallt behövs mer kunskap om hur förskollärare utifrån ett förtydligat undervisningsuppdrag resonerar om högläsning som professionellt yrkesutövande. Här avser denna studie att utgöra ett bidrag.

Teoretiska utgångspunkter

Ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000) tillhandahåller begrepp som är funktionella som analytiska redskap, inte bara för att studera lärande och utveckling utan också kommunikation (vilket ses som mekanismen för dessa processer). Ur detta teoretiska perspektiv betraktas språk konstitutivt, det vill säga vi upprättar det vi talar om *som* något genom de termer vi använder. Det innebär vidare att språket inte förstås som ett neutralt medium utan perspektivistiskt, och genom att kommunicera förmedlar människor inte bara information till varandra, de klargör också ett förhållningssätt till vad de talar om. Människan är, som Bruner (1990) uttrycker det, en meningsskapande varelse: vi förstår och framställer världen på sätt som vi finner intressanta och relevanta och som vi bedömer är intressanta och relevanta för dem vi kommunicerar med. Den teoretiska benämningen utifrån detta perspektiv för språkets perspektivering är semiotisk mediering. Olika mediering konstituerar vad som kommuniceras om *som* olika saker. Olika mediering implicerar också olika kontextualisering (Wertsch, 1998). För att ta ett konkret exempel: den sorts grafiska figur som någon som gått i skolan skulle kunna benämna en triangel kan i andra sammanhang och av andra individer benämnas pil, tak (i en teckning av ett hus), trekant, röd/svart (vilken färg den nu har) och på många andra sätt. Att benämna figuren just ”triangel” kontextualiserar den i en matematisk diskurs av geometri, vilket inte övriga exempel här gör (möjligtvis undantaget ”trekant”, vilket är en vanlig vardagsspråklig synonym till triangel, se Säljö et al., 2003). Kontextualisering innebär, enligt detta sätt att förstå, att väva samman

det man talar om med ett sammanhang och samtidigt att genom benämningen bidra till att (åter)konstituera detta sammanhang eller denna aktivitet (till exempel här matematik). Prefixet ”re” i remediering¹ implicerar att något omförhandlas (Nilsen et al., 2021) snarare än att något byts ut (jfr ”conceptual change”) och denna process kan därför antas vara dynamisk och aktualisera spänningar i relation till tidigare (faktisk eller retroaktivt föreställd) mediering. En poäng med prefixet ”re” i ”remediering” är alltså att betona att individer när de deltar i en aktivitet (undervisning eller som i härvarande fall i fokusgruppsamtal) inte är ”tomma blad” (eng. ”blank slates”) utan att deras resonemang och förståelse redan ”medieras av språk och andra kulturella artefakter” (Cole, 1996, s. 285, vår översättning).

Metod och empiri

Artikeln bygger på analyser av fokusgruppsintervjuer med förskolepersonal vilka genomfördes under 2020–2021. Enligt Wibeck (2010) kan fokusgruppsintervjuer beskrivas som en kvalitativ metod där en grupp diskuterar ett på förhand givet ämne, som i föreliggande studie utgörs av högläsning i förskolan. Metoden möjliggör att undersöka deltagarnas förståelse av ämnet, det vill säga lyfta fram vad deltagarna själva anser relevant och betydelsefullt. Den möjliggör också att få syn på deltagarnas gemensamma resonemang, åsikter och idéer, vilka under diskussionens gång prövas och omformuleras samtidigt som nya idéer kan formas och uttryckas. Moderators roll är att få deltagarna att interagera med varandra utifrån frågorna (Kitzinger, 1994).

Ett strategiskt urval (Cohen et al., 2018) av deltagare gjordes med en variation av såväl arbetslag från samma förskola som individer från olika förskolor inom samma större förskoleenhet i en större stad. För att spegla en så naturlig variation som möjligt var urvalskriterierna att förskolorna skulle vara placerade i olika socioekonomiska områden, att deltagarna skulle arbeta med olika åldrar på barnen samt ha olika lång arbetslivserfarenhet. Kontakt med deltagare som uppfyllde kriterierna etablerades via den aktuella kommunens forsknings- och utvecklingsavdelning samt via rektorer. Fokusgruppsintervjuerna genomfördes digitalt (på grund av då rådande pandemi) med mellan tre och fem deltagare, mestadels kvinnor. 15 förskollärare, en barnskötare och en förskollärlärostudent deltog² samt två

1 Det bör noteras att benämningen ”remediering” används i en sociokulturell teoritradition på två olika sätt; det finns alltså två olika medieringsbegrepp i denna tradition. Det vanligast förekommande medieringsbegreppet i denna tradition handlar om vad som benämns ”remedial education” (Kozulin & Gindis, 2007), vilket avser kompensatorisk undervisning i vilken samma kulturella innebörd avses kommuniceras med hjälp av andra kulturella redskap (t.ex. bildstöd eller teckenspråk). Det är alltså *inte* på detta sätt remediering förstås i härvarande studie. (Re)mediering förstås istället inom ramen för denna studie som semiotisk mediering (Daniels, 2001; Wertsch, 2007).

2 I de excerpt som analyseras i denna studie deltar enbart förskollärare, och deltagarna benämns därför förskollärare i artikeln.

forskare som agerade moderatorer. Fyra fokusgruppsintervjuer genomfördes (80 till 120 minuter, totalt 390 minuter videoinspelningar), vilka var mycket aktiva och dynamiska. De frågeområden som behandlades riktades främst mot deltagarnas didaktiska resonemang innan, under och efter högläsning (för intervjuguide, se appendix).

Materialet har transkriberats i sin helhet. En transkription kan variera i detaljeringsgrad, och den transkriptionsnivå som för detta arbete använts ligger mellan det som Linell (1994) benämner nivå 2 och 3. På detta sätt kan det huvudsakliga samtalsinnehållet presenteras på ett läsvänligt sätt samtidigt som samtalets karaktär kan bevaras. Transkriberingen är därför skriftspråksnormerad, samtidigt som den visar betoningar, pauser, skratt, omtagningar och vissa gester.

Analysen har skett via en växelverkan mellan originaldata (inspelningarna) och transkriptionerna. Detta är också ett led i kvalitetssäkringen av transkriptionerna. Analysen har skett i två steg. I det första steget gick empirin igenom mer induktivt för att identifiera återkommande mönster men även kontraster (likheter och skillnader i materialet). I det andra steget, grundat i den teoretiska ramen och den teoretiska premissen om att förskollärarna på gruppnivå står inför en remediering av en del av deras professionsutövande och kunskap, granskades empirin mer abduktivt med hjälp av detta begrepp (remediering). Begreppet användes som en analytisk resurs för att klargöra de olika sätt varpå det omtalade konstituerades av deltagarna utan att det föreligger färdiga kategorier. Begreppet har alltså inte använts som en kategori för att sortera empirin deduktivt, utan en växelverkan mellan det induktiva, empiridrivna och det teoretiskt grundade har skett abduktivt (Pramling, 2023). Som en del av det första analyssteget identifierades ett antal mönster som återkommande medan genom det andra analyssteget identifierades en rad spänningar som dessa mönster aktualiserade i deltagarnas samtal och resonemang. Remedieringsbegreppet riktar analytiskt fokus just mot kontrastering och spänningar och så mer av dynamik än en kartläggning av återkommande mönster gör. Detta teoretiska begrepp blir därför en resurs för att analysera något som står på spel, är i rörelse, ännu inte fixerat till tradition.

Studien har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets (2017) etiska riktlinjer och etikprovats (Dnr 2020-00889). Samtliga deltagares namn är fingerade.

Resultat

Studien visar hur förskollärarna i sina resonemang remedierar professionell högläsning genom att omförhandla *innebörden av, villkoren för och deltagandet i* förskolans högläsning. Detta blir tydligt genom förskollärarnas sätt att kontrastera det de beskriver som samtida högläsningsspraktiker mot vad de beskriver som dåtida högläsningsspraktiker. Samtidigt som dessa kontrasteringar blir synliga i förskollärarnas resonemang synliggörs också hur de navigerar spänningar centrala för professionen att hantera.

Förskollärarnas remediering redovisas i tre teman: 1) *från medel för disciplinering till medel för undervisning*, 2) *från läsvila till bokplantering* och 3) *från förmedlande till gemensam högläsning*.

Från medel för disciplinering till medel för undervisning

Detta tema redogör för hur förskollärarna i studien remedierar professionell högläsning genom att omförhandla dess innebörd, i termer av syften och funktioner, i sina resonemang.

Genomgående i materialet ger förskollärarna uttryck för att högläsning ofta används som ett medel för att fylla olika syften. Vad som har utgjort figur respektive bakgrund gällande varför man som förskollärare använder sig av högläsning i förskolan tycks enligt resonemangen i studien ha skiftat över tid.

Sari: Man vet ju att man gör fel när det blir så här att man säger »Nej, men nu får du sitta still och lyssna«. Men alltså ... så var det mycket förr. Jag tittar ju tillbaka på för hundra år sen hur det var. Det var ju, alla skulle ligga och lyssna liksom det var ... man hade ju ingen tanke på att det skulle vara något utvecklande språkligt så. Utan det var ju bara att barnen skulle vara ... nu har man ju fått en helt annan innebörd, man har ... det har ju utvecklats massor och man har fått ... tänker på ett helt annat sätt idag. Tack och lov, då.

I exemplet ges uttryck för att barn förväntades ”sitta still och lyssna” under högläsning förr i tiden, vilket enligt resonemanget inte överensstämmer med dagens synsätt. I förskollärarnas resonemang framtalas dåtida högläsning som ett medel för disciplinering utan intentioner om att den skulle vara ”något utvecklande språkligt” för barnen. Högläsningens funktion beskrivs vid flertalet tillfällen i materialet tidigare ha varit att samla och stilla barnen till exempel i väntan på nästa aktivitet eller, som en förskollärare uttrycker, när det var ”lite stökigt”. Detta medförde att högläsning, enligt förskollärarna, upplevdes som kravfyllt och tråkigt av barnen. En förskollärare uttrycker att högläsning ”nästan blev en slags bestraffning” och en annan säger att den bild som förmedlades till barnen var att högläsning är ”en plåga”. Huruvida det var så det såg ut och så det upplevdes av de deltagande barnen är dock andra frågor som inte kan besvaras av denna studies empiriska underlag. I ovanstående exempel framhåller Sari att högläsning nu har fått ”en helt annan innebörd” och att ”man tänker på ett helt annat sätt idag”. Detta pekar på att förskollärarnas remediering innebär att de i sina resonemang omförhandlar innebörden av högläsningens syfte och funktion i förskolan.

I materialet benämner förskollärarna högläsning och litteratur som ett ”medel” men också som ett ”verktyg”, ”redskap”, ”arbetssätt” eller en ”metod” som används för att främja barns lärande i avsedd riktning. En förskollärare uttrycker att ”man tänker kanske mer undervisning” nu och att det idag är ”mera fokus kring läroplansmål” jämfört med tidigare. Att arbetet med högläsning utgår från läroplanens mål är ett återkommande mönster i materialet, exempelvis uttrycker Ylva följande:

Ylva: Men alltså ... om jag säger så, det beror väl på vad vi har för måluppfyllelse och så. Då försöker ju vi anpassa liksom litteraturen till just det, för att nå måluppfyllelsen på bästa sätt och erbjuda och uppmuntra till att läsa sådan litteratur. Som förra terminen hade vi mycket det här med bokstäver och sånt där, vi jobbar ju med äldre barn då. [...] Och nu är det ju mycket programmering och matematik och så där och så, då är det ju det här med siffror och sånt där man lägger fokus på och försöker anpassa då. Utifrån måluppfyllelsena, tänker jag.

Ylva beskriver här hur de ”lägger fokus” på olika lärandeinhåll i högläsningen (såsom bokstäver och siffror) samt hur de ”försöker anpassa” arbetet med högläsning och litteratur ”utifrån måluppfyllelsen”. I sina resonemang beskriver förskollärarna alltså hur de använder högläsning som en målinriktad aktivitet för lärande, det vill säga att högläsning framtalas som ett medel för undervisning.

Samtidigt som förskollärarna i sina resonemang ger uttryck för att högläsning används som ett medel för undervisning poängterar de flertalet gånger att högläsning inte enbart används för detta ändamål. Att ”bara läsa” för att ha en mysig, lustfylld stund, att ”låta fantasin flöda” och ”utforska” litteraturen lyfter de också fram som viktigt. I förskollärarnas resonemang framgår det att högläsning kan genomföras på många sätt och för många syften. Det kan dels handla om omsorg om barnets trygghet och välbefinnande, dels om att stimulera och utmana till utveckling och lärande.

Linn: Jag tänker att det viktiga är väl att man som pedagog har ett syfte med den högläsningstunden som är just nu. Oavsett ... alltså ibland är syftet lugn och ro, ibland är syftet begreppsutveckling ibland är syftet att ... få fram åsikter eller så. Men det viktiga är ju att man själv är medveten om sitt syfte. Och sen därigenom har ... jamen kan genomföra stunden på det sätt som ger det man vill ha.

Linn framhåller här vikten av att förskolläraren ”är medveten om sitt syfte” och utifrån detta syfte ”kan genomföra stunden på det sätt som ger det man vill ha”. Detta kan tolkas som att högläsning med syftet ”lugn och ro” fordrar andra strategier än vad högläsning med syftet ”begreppsutveckling” gör. Att förskolläraren har en klar avsikt med högläsning framhålls här som centralt för att denne ska kunna tillämpa strategier som svarar mot det avsedda syftet. Det resonemangen tyder på är således att förskollärarnas remediering av professionell högläsning inte innebär att ett syfte eller tillvägagångssätt ersätter ett annat, utan pekar snarare på vikten att förskolläraren reflexivt hanterar avgöranden om när ett eller annat är kontextuellt relevant.

Från läsvila till bokplantering

Ett annat i materialet framträdande tema rör hur förskollärarna i studien remedierar högläsning genom att omförhandla villkoren för var och när högläsning kan ske samt vilka som blir involverade och på vilket sätt.

I sina resonemang ger förskollärarna i studien uttryck för att högläsning inte längre ses som en platsbestämd och tidsbegränsad aktivitet likt den, enligt dem, tidigare dominerande "läsvilan". Snarare ses högläsning som integrerad i andra aktiviteter under hela dagen, vilket följande exempel illustrerar:

Bodil: Alltså vi på min yngrebarnsavdelning så har ju vi väldigt mycket ... snarare än att vi sitter vid ett särskilt tillfälle där vi liksom samlar barnen och sitter och läser någonting ... [...] alltså vi har placerat böckerna på avdelningen hos oss på så sätt att vi ska kunna ha det ganska mycket spontant i barns lek. Att vi ska ta in högläsning eller bok ... att det här med att böckerna kommer med i allt det andra som barnen gör. Vi har liksom satt upp bokhyllor till exempel vid deras köksdel och så där man kan sätta böcker som man kan relatera till eller så. [...] Det kan vi ju plocka fram medan vi leker något och titta i och bläddra i liksom. För att få in liksom ett samband mellan liksom lek, läsning. [...] Då får vi in mer språk också i själva leken liksom. Så där handlar ju planeringen mer om hur vi anpassar miljön, vilka böcker har vi på vilken plats och sådär.

Snarare än att högläsning sker som en fristående aktivitet strävar förskollärarna enligt resonemanget ovan efter att böcker och högläsning "kommer med i allt det andra som barnen gör". I citatet ges exempel på hur förskollärarna eftersträvar "ett samband mellan lek och läsning" för att därigenom göra leken mer språkutvecklande för barnen. Fler exempel som ges i samtalen på när högläsning och böcker integreras i andra aktiviteter är vid blöjbyten, skapande aktiviteter eller i samband med påklädning. Uttryck som att kunna "relatera", "koppla" och "bygga vidare på" högläsningen kan tolkas stå för att förskollärarna strävar efter att skapa för barnen meningsfulla sammanhang där högläsning sker. En holistisk ambition framträder på så sätt i förskollärarnas resonemang, där de ger uttryck för en strävan om att arbetet med högläsning ska integreras i en sammanhängande lärandekontext. Enligt citatet ovan planerar förskollärarna hur de organiserar och anpassar bok- och läsmiljöerna på förskolan för att åstadkomma detta, vilket är något som flera deltagare ger uttryck för.

Cornelia: Det finns ju en röd tråd i hur vi har tänkt. Alltså planterat ut böckerna i miljön.

Att det, som det uttrycks här, finns en "röd tråd" i hur förskollärarna tänker när de "planterar ut" böcker i rummen tyder på att detta inte sker slumpmässigt utan att denna *bokplantering* snarare är en medveten strategi. Enligt resonemangen ger denna strategi barn möjlighet att hämta böcker när de själva vill, vilket gör att de också kan initiera högläsning i vad som beskrivs som större utsträckning än tidigare. Förskollärarnas remediering kan därmed sägas ske genom att de omförhandlar villkoren för högläsning, där barns intresse, lust och autonomi framträder som centrala aspekter.

Samtidigt som barns eget intresse och lust betonas i förskollärarnas resonemang framkommer det att det också ingår i professionen att hantera barns motstånd.

Sofie: Vi hade ett barn för flera år sen som absolut inte ville att man skulle läsa för honom. Men han behövde ju det. Det märkte vi ju, för språkstimulansen. Och då fick man inte välja. »Ja, fast du får följa med mig här nu, för nu ska vi läsa bok.« Och när han väl kom dit, för han valde ju aldrig det, men när han väl kom dit så älskade han att läsa böcker sen.

I exemplet ovan beskriver Sofie en situation där förskollärarna bedömde att ett barn hade behov av högläsning (med avseende på språkutveckling) och då, som hon uttrycker det, ”fick man inte välja”. Eftersom barnet själv inte valde att delta i högläsning styrde förskollärarna därmed barnets deltagande. Enligt utsagan ledde detta i förlängningen till att barnet fick ökad lust till högläsning och självantagande valde att delta. Det framgår därmed att förskollärarna navigerar i ett spänningsfält mellan frihet och styrning samt mellan att följa och väcka barns intresse för högläsning.

Från förmedlande till gemensam högläsning

I detta tredje tema synliggörs hur förskollärarnas remedieringsprocess innefattar en omförhandling av interaktionsmönster och roller för deltagandet i förskolans högläsning. Ett exempel på detta illustreras i följande citat:

Ylva: För var det väl mycket så att fröken läser och vi lyssnar och så ligger de [barnen] och snurrar men ... Just att man har det här samtalet samtidigt med barnen. »Vad händer? Vad tror ni händer nu? Och nu ska ni få i uppgift att tänka liksom, och lösa ...« de här *Lasse-Maja*-böckerna vi läst: »Vad tror ni händer? Vad händer ... vem är det som kan vara den som har tagit den här tavlan?«, och liksom att de får tänka själv lite och sådär. Det har varit uppskattat. Och där dyker det också upp mycket svåra ord i de här böckerna: »Vad betyder det?« Att man stannar upp och inte bara kör på.

I resonemanget beskrivs interaktionsmönstret under högläsning förr i tiden som enkelriktat med en rollfördelning enligt klassisk informationsmodell med en sändare (förskolläraren som läser) och en eller flera mottagare (barnet/barnen som lyssnar). Vidare visar resonemanget exempel på hur detta deltagande omförhandlas, bland annat genom att betona samtalet med barnen som centralt för högläsning idag. Ylva uttrycker att hon uppfattar att barnen uppskattar att få frågor och bjudas in till dialog snarare än att tilldelas rollen som passiv och oengagerad (lyssna och ligga ”och snurra”). I exemplet beskrivs hur förskolläraren tränar barnen i att vara dialogpartner genom att under högläsningen

möjliggöra för dem att *reflektera* (det vill säga tänka tillbaka; ”Vad hände?”), *antecipera* (tänka framåt, ”Vad tror ni händer nu?”) samt *analysera* (”stanna upp” och plocka isär, urskilja, utreda) och *tolka* (relatera delar och vad de innebär: ”Vad betyder det?”). En central aspekt som genomgående betonas i materialet är att förskollärare, som Ylva uttrycker det ovan, ”stannar upp och inte bara kör på”. Att förskollärare remedierar högläsning genom att omförhandla deltagarnas roller och interaktionsmönster tycks därmed innebära att dessa inte längre anses kunna följa ett (av förskolläraren) på förhand bestämt mönster på samma sätt som tidigare utan bygger istället på att involvera barn i högläsning och uppmuntra dem att inta en aktiv roll. Samtidigt som förskollärarna argumenterar för att barn ska göras aktiva under högläsning framförs också argument för att ibland undvika att göra alltför många avbrott under högläsningen. Att ”stanna upp” i läsningen för att bjuda in barnen till dialog kontrasteras mot att bibehålla ”flyt” i läsningen för att barnen ska kunna leva sig in i och bli trolldundna av fiktionen.

I resonemangen framgår det att högläsning framförallt ses som en gemensam aktivitet vilken samkonstitueras av såväl förskollärare som barn. Även boken som artefakt tillskrivs av förskollärarna i studien betydelse för hur aktiviteten utvecklas.

Linn: Ibland tar man fram en bok och ska börja med den och så går hela stunden åt att titta på omslaget, på framsidan, och reflektera kring ... För i vissa böcker så är bildspråket jätterikt och jättetydligt och viktigt för berättelsen. Och i vissa böcker är det kanske precis det som sägs i texten, så det är ju viktigt att själv återigen vara medveten om boken man läser och vad den har för potential.

Linn framhåller här att förhållandet mellan bild och text kan te sig olika och vara mer eller mindre komplext i olika böcker, och att det därför är viktigt att förskollärare har kunskap om boken som ska läsas. Att vara förberedd genom att ha läst boken i förväg framhålls som nödvändigt för att kunna läsa med engagemang och inlevelse, vilket i sin tur lyfts fram som betydelsefullt för att engagera barn i högläsningen.

Hanna: Om jag läser utan att vara ett dugg engagerad i vad jag gör ... om det händer så har ju ett gäng som ser lika oengagerade ut som jag låter. Men har jag lite inlevelse, fantasi, höjer rösten, sänker rösten, viskar ... då händer nåt. Du får med dig barnen.

Förskollärarnas resonemang tyder på att högläsning i förskolan inte enbart inbegriper ett förmedlande (av information, en text) utan också ett gestaltande av förskolläraren. Genom att förskolläraren lägger till olika modaliteter i sin läsning (såsom att de ”höjer rösten, sänker rösten, viskar”) kan barnens engagemang och delaktighet i högläsning främjas.

Diskussion

En vidgad repertoar – högläsning i förskolans utbildning och undervisning

Syftet med denna artikel har varit att bidra med kunskaper om hur förskollärare, i ljuset av ett delvis förändrat uppdrag, remedierar professionell högläsning i förskolan samt deltagares roller i dessa praktiker. Resultatet visar hur den statliga styrningen av förskolan hanteras av förskollärare genom att de i samtal med varandra omförhandlar sina praktiker utifrån nya krav och förväntningar. Vad gäller högläsning visar denna studie hur förskollärare svarar upp mot utmaningen av ett förtydligt undervisningsuppdrag genom att omförhandla *innebörden av, villkoren för och deltagandet i* förskolans högläsning. Samtidigt framkommer det i likhet med tidigare forskning att förskollärarna också anpassar det nya till förskolans traditioner och särart (Hildén, 2021; Jonsson et al., 2017). I resonemangen framgår det hur förskollärarna navigerar spänningar centrala för professionen att hantera, vilket skulle kunna uttryckas som att förskollärarna i sina resonemang rör sig i spänningsfält snarare än att de går från (och därmed överger) något tidigare till något nytt. Snarare än att förskollärare lämnar tidigare förståelser bakom sig när de utvecklar sitt sätt att förstå och beskriva professionell högläsning tyder resultatet därmed på att det handlar om en utvidgad repertoar vad gäller högläsning, där traditionella praktiker lever kvar samtidigt som nya praktiker har tillkommit och andra aspekter har blivit till figur för det professionella arbetet. Vi kan därmed konstatera att förskollärarnas remediering innebär att professionell högläsning konstitueras som en mångdimensionell praktik, där högläsningens traditionella fokus på omsorg och rekreation (Alatalo & Westlund, 2021; Damber, 2015; Simonsson, 2004) å ena sidan värnas, men där högläsning å andra sidan didaktiseras i relation till en lärandekontext, integrerad i förskolans utbildning och undervisning. Att förstå och realisera nya uppdrag innebär en process, dels där professionens praktiker likaväl som deltagandet i dessa (om-)formas och (om-)förhandlas, dels där kollegiala reflektioner har betydelse för utvecklandet av en profession (Nasiopoulou, 2020; Oberhuemer, 2005; Wood & Bennett, 2000). Vi argumenterar därför för betydelsen av att skapa tid och utrymme för detta i förskolan.

Nya förväntningar på högläsningsspraktiken och dess deltagare

I förskollärarnas resonemang framtalas högläsning som en gemensam aktivitet, alltså som något som samkonstitueras av läsande förskollärare, läsande/lyssnande barn, den höglästa boken och dess innehåll. Didaktiskt implicerar detta nya utmaningar och en ny typ av stöd i och för den professionella praktiken, vilket också aktualiserar nya professionella kompetenser hos förskollärare vid genomförande av denna. Professionell högläsning, såsom remedierad av denna studies deltagare, förutsätter att förskolläraren har kunskap om den bok som ska läsas samt förmåga att forma och gestalta dess innehåll med engagemang och inlevelse. Dessutom implicerar de spänningar som framträtt i analysen en utmaning för

professionen att reflexivt kunna hantera samtidigheten och mångfalden av hänsynstagen- den och avvägningar, och inte hamna i en förvanskande förenkling i form av endera polen av en dikotomi (antingen/eller). Att verka som förskollärare innebär snarare att kunna han- tera komplexitet och dilemman.

Med framväxten av en möjligtvis ny läsande förskollärare växer också ett nytt, för- väntat förskolebarn fram, vilket också blir synligt i studien. I förskollärarnas remediering framkommer förväntningar på barnet som en aktiv medläsare som också tränas i att vara dialogpartner under läsningen. Det mer dialogiska förhållningssättet under högläsning (jfr Flack et al., 2018; Whitehurst et al., 1988) kan utifrån denna studie ses som en central aspekt av professionell högläsning i förskolan. Deltagarna lyfter betydelsen av att i dialogen med barnen utmana dem att *antecipera*, *reflektera*, *analysera* och *tolka*. Det kan hävdas att det är viktigt för professionen att utveckla dessa förmågor, då tidigare studier visar att dialogen i samband med högläsning ofta stannar vid *bekräftande* och att förskollärare har svårigheter med att utmana barnen i samtalen (Backman, 2018; Norling, 2014).

Barnets autonomi, frivillighet och lust betonas också av deltagarna i denna studie som angelägna aspekter i det professionella arbetet med högläsning i förskolan. Vad gäller den fysiska miljös betydelse för professionell högläsning framstår det som av deltagarna kallas för *bokplantering* som en strategi för att integrera arbetet med högläsning och lit- teratur i för barnen meningsfulla och lekfulla sammanhang (jfr Broström, 2009; Norling & Lillvist, 2016), samt öppnar upp för förskollärare att tillvarata spontana, vardagliga stun- der för undervisning (Skolverket, 2018). Vi kan konstatera att högläsning i förskollärarnas resonemang framstår som en viktig rättighetsfråga för *alla barn*, inte bara för dem som visar intresse. Detta ställer stora krav på förskollärarens kompetens att både tillvarata och utgå från barns intresse i arbetet med högläsning och litteratur, likaväl som att använda didaktiska metoder för att ”plantera” ett intresse och lust för högläsning hos barnen. I detta spelar en målmedveten planering av den fysiska miljön en central roll.

Metodologiska reflektioner

Att fokusgruppsintervjuerna genomfördes digitalt kan ha medfört vissa begränsningar i kommunikationen (t.ex. samtalsordning). Trots detta var materialet rikt och dynamiskt och datainsamlingsmetoden gjorde det möjligt att få fatt i deltagarnas kollektiva resonemang.

Syftet med studien har varit att bidra med kunskap om hur förskollärare resonerar om högläsning under förändrade villkor. På vilket sätt deltagare agerar i och genomför högläs- ning är inte en fråga som denna studie kan eller avser att svara på. För detta ändamål skulle det vara intressant med fortsatta observationsstudier av hur högläsning som en undervis- ningspraktik genomförs av deltagare i förskolan.

I artikeln har remediering använts som teoretiskt begrepp för att synliggöra resone- mang om högläsning som en praktik i förändring. Detta är ett begrepp som sällan har använts i analys av empiri. Denna studie bidrar till att synliggöra hur remediering kan vara

ett användbart begrepp för att analysera hur delvis nya praktiker talas fram i samtal mellan professionella. I fortsättning av såväl Nilsen et al. (2021) som Stavholm et al. (2022) visar studien att remediering kan hjälpa oss att få syn på förändringsprocesser på ett sätt som fångar den dynamik som ligger i dessa.

Författarbiografier

Cecilia Lindström är doktorand i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet. Hon är också förskollärare och utvecklingspedagog i Norrköpings kommun. Hon medverkar i flera utvecklingsprojekt mot förskolan, till exempel om språkundervisning och kollegialt lärande, samt med olika EU-projekt.

Niklas Pramling är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet. Han leder nationella forskarskolor för förskollärare, finansierade av Vetenskapsrådet. Hans forskning handlar bland annat om hur förskollärare och barn kommunicerar med varandra samt om frågor relaterade till lek och undervisning i förskolan.

Maria Simonsson är biträdande professor i förskolans didaktik och verksam som forskare och lärarutbildare vid Linköpings universitet. Hennes forskningsområde är inom Early Childhood Education, med särskilt fokus på konstruktioner av barndomar, föräldraskap, förskolläraprofession, genus i institutionella sammanhang samt förskolans olika praktiker, till exempel undervisning, bilderboksanvändning, inskolning, flerspråkighet och utvecklingssamtal.

Referenser

- Alatalo, T., Norling, M., Magnusson, M., Tjärnu, S., Hjetland, H. N. & Hofslundsengen, H. (2023). Read-aloud and writing practices in Nordic preschools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2175243>
- 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), 1–23. <https://doi.org/10.1177/1468798419852136>
- Altinkaynak, Ş. Ö. (2019). The effect of interactive book reading activities on children's print and phonemic awareness skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 88–99. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.6>
- Backman, A. (2018). *Med ljus på boksamtal om skugga*. Göteborgs universitet.

- Berntsson, P. (1999). Förskolans läroplan och förskollärayrkets professionalisering. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 4(2), 199–212.
- Björklund, C. & Palmér, H. (2020). Preschoolers' reasoning about numbers in picture books. *Mathematical Thinking and Learning*, 22(3), 195–213. <https://doi.org/10.1080/10986065.2020.1741334>
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborgs universitet.
- Blewitt, P., Shealy, S. E., Cook, S. A. & Rump, K. M. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294–304. <https://doi.org/10.1037/a0013844>
- Broström, S. (2009). Reading of literature and reflection by means of aesthetical activities. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(2), 13–33. <https://doi.org/10.7577/nbf.347>
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bylund, A. & Björk-Willén, P. (2015). Multilingual becoming in reading: a picture storybook-reading-assemblage in early years education. I S. Mourao & M. Lourenco (Red.), *Early years second language education : International perspectives on theory and practice* (s. 78–92). Routledge.
- 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>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Cohrssen, C., Niklas, F. & Tayler, C. (2015). 'Is that what we do?' Using a conversation-analytic approach to highlight the contribution of dialogic reading strategies to educator–child interactions during storybook reading in two early childhood settings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 361–382. <https://doi.org/10.1177/1468798415592008>
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Cole, M. & Griffin, P. (1986). A socio-historical approach to remediation. I S. de Castell, A. Luke & K. Egan (Red.), *Literacy, society, and schooling: A reader* (s. 110–131). Cambridge University Press.
- Colmer, K. (2017). Collaborative professional learning: contributing to the growth of leadership, professional identity and professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 436–449. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308167>
- Dall'Alba, G. & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383–412. <https://doi.org/10.3102/00346543076003383>

- Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool: a matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256–280. <https://doi.org/10.1177/1468798414522823>
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. Routledge.
- Englund, T. & Solbrekke, T. D. (2015). Om innebörder i lärarprofessionalism. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 20(3/4), 168–194.
- Eriksson, A., Svensson, A.-K. & Beach, D. (2019). Förskolepersonals tal om ansvar i relation till den förtydligade ansvarsstrukturen i svensk förskolepolicy. *Educare*, (3), 87–112. <https://doi.org/10.24834/educare.2019.3.6>
- Flack, Z. M., Field, A. P. & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*, 54(7), 1334–1346. <https://doi.org/10.1037/dev0000512>
- Frelin, A. (2013). Att hantera läraryrkets komplexitet(er) – en grund för professionalitet? *Utbildning & Demokrati*, 22(1), 7–27. <https://doi.org/10.48059/uod.v22i1.982>
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M. & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214–226. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>
- Hargrave, A. & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 75–90. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00038-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00038-1)
- Hildén, E. (2021). *Uppdrag undervisning: Bland ärtpåsar och lagtexter i förskolan*. Karlstads universitet.
- Hildén, E., Löfdahl Hultman, A. & Ribaeus, K. (2021). Teaching as a new mission: Swedish preschool teachers' collegial discussions. *Early Years*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1880374>
- Hindman, A. H., Wasik, B. A. & Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and head start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education and Development*, 23(4), 451–474. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.537250>
- Huang, A., Klein, M. & Beck, A. (2020). An exploration of teacher learning through reflection from a sociocultural and dialogical perspective: professional dialogue or professional monologue? *Professional Development in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787192>
- Jonsson, A., Williams, P. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Undervisningsbegreppet och dess innebörder uttryckta av förskolans lärare. *Forskning om undervisning och lärande*, 5(1), 90–109.
- Kindle, K. (2011). Same book, different experience: A comparison of shared reading in preschool classrooms. *Journal of Literacy and Literacy Education*, 7, 13–34.

- Kitzinger, J. (1994). The methodology of focus groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1), 103–121. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Kozulin, A. & Gindis, B. (2007). Sociocultural theory and education of children with special needs: From defectology to remedial pedagogy. *The Cambridge companion to Vygotsky*, (s. 332–362). <https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040.014>
- Ku2018/01213/KO. *Uppdrag till Statens kulturråd om läsfrämjande insatser i förskolan*.
- Lennox, S. (2013). Interactive read-alouds – an avenue for enhancing children’s language for thinking and understanding: A review of recent research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381–389. <https://doi.org/10.1007/s10643-013-0578-5>
- Lever, R. & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners’ oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 1–24. <https://doi.org/10.1016/J.JECP.2010.07.002>
- Linell, P. (1994). *Transkription av tal och samtal : teori och praktik*. Linköpings universitet.
- Mol, S. E. & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Mollberger Hedqvist, G. (2006). *Samtal för förståelse : Hur utvecklas yrkeskunnande genom samtal?* HLS.
- Nasiopoulou, P. (2020). *The professional preschool teacher under conditions of change : competence and intentions in pedagogical practices*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nilsen, M., Lundin, M., Wallerstedt, C. & Pramling, N. (2021). Evolving and re-mediated activities when preschool children play analogue and digital memory games. *Early Years*, 41(2–3), 232–247. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1460803>
- Norling, M. (2014). Preschool staff’s view of emergent literacy approaches in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, 184(4), 571–588. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.800511>
- Norling, M. (2015). *Förskolan – en arena för social språkmiljö och språkliga processer*. Mälardalens högskola.
- Norling, M. & Lillvist, A. (2016). Literacy-related play activities and preschool staffs strategies to support children’s concept development. *World Journal of Education*, 6(5), 49–63. <https://doi.org/10.5430/wje.v6n5p49>
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism. *International Journal of Phytoremediation*, 21(1), 5–16. <https://doi.org/10.1080/13502930585209521>
- Palla, L. & Vallberg Roth, A.-C. (2020). Didaktiska stämmor om undervisande förskollärare: Chefers och förskollärares språkliga modelleringar om förhållningssätt,

- kunskaper och utövning i förskola. *Educare – Vetenskapliga skrifter*, 2, 1–26. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.2.1>
- Pramling, N. (2023). *Methodology for early childhood education and care research – premises and principles of scientific knowledge building*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-24174-1>
- Rosenqvist, M. M. (2000). *Undervisning i förskolan? : en studie av förskollärarstuderandes föreställningar*. HLS.
- Sæbbe, P.-E. & Pramling Samuelsson, I. (2017). Hvordan underviser barnehagelærere? Eller gjør man ikke det i barnehagen? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 14. <https://doi.org/10.7577/nbf.1731>
- Shedd, M. K. & Duke, N. K. (2008). The power of planning: Developing effective read-alouds. *YC Young Children*, 63(6), 22–27.
- Sheridan, S., Williams, P., Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2011). Preschool teaching in Sweden – a profession in change. *Educational Research*, 53(4), 415–437. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.625153>
- Sim, S., Berthelsen, D., Walker, S., Nicholson, J. M. & Fielding-Barnsley, R. (2014). A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skills. *Early Child Development and Care*, 184(11), 1531–1549. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.862532>
- Simonsson, M. (2004). *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. Linköpings universitet.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- Stavholm, E., Lagerlöf, P. & Wallerstedt, C. (2022). Re-mediation in early childhood teachers' reasoning about their role in play: An empirical study of the learning process of a work team. *Early Years*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2022.2131741>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Säljö, R., Riesbeck, E. & Wyndhamn, J. (2003). Samtal, samarbete och samsyn : En studie av koordination av perspektiv i klassrumskommunikation. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel och lärande* (s. 219–242). Studentlitteratur.
- Thulin, S. & Jonsson, A. (2019). Undervisning i förskolan – om möjligheter att integrera förskolans bildningsideal med nya uppdrag. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 36, 95–108. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2899>
- U2016/05733/S. *Tilläggsuppdrag om fortbildning i språk-, läs- och skrivutveckling – Läslyftet*. Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och språk*. Daidalos.
- Wasik, B., Bond, M. & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on head start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.

- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. *The Cambridge companion to Vygotsky* (s. 178–192).
<https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040.008>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431–438.
<https://doi.org/10.1007/s10643-010-0426-9>
- Wood, E. & Bennett, N. (2000). Changing theories, changing practice: Exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16, 635–647. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00011-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00011-1)

Appendix: Frågeguide till fokusgruppsintervju

Introduktionsfråga:

- Vad är högläsning för dig?

Nyckelfrågor/temaområden:

- Hur resonerar ni inför högläsning?
- Hur gör ni under högläsning?
- Vad händer efter att ni har läst med barnen?
- Är högläsning en del av undervisningen i förskolan? På vilket sätt?
- Vissa säger att högläsning är språkutvecklande. Vad tänker ni om det?
- Vad behövs för att kunna skapa så optimal högläsning för barn som möjligt?

Avslutningsfråga:

- Vill ni tillägga något gällande högläsning i förskolan?