



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Högläsning som pedagogiskt verktyg

Fredrik Fast & Emmeli Zeed

LAU390

Handledare: Camilla Brudin Borg

Examinator: Hanne Andersson

Rapportnummer: HT-12-1150-2

# Abstract

## Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

**Titel:** Högläsning som pedagogiskt verktyg

**Författare:** Fredrik Fast & Emmeli Zeed

**Termin och år:** Hötterminen 2012

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Camilla Brudin Borg

**Examinator:** Hanne Andersson

**Rapportnummer:** HT-12-1150-2

**Nyckelord:** Högläsning, pedagogiskt verktyg, språkutveckling, individ- och grupputveckling

### **Sammanfattning:**

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur högläsning kan användas som ett pedagogiskt verktyg för att utveckla elevers språkinläring samt hur högläsning kan användas för att stärka och lyfta fram såväl individen som gruppen. För att uppnå syftet utgick vi från metodvalet kvalitativa samtalsintervjuer samt kompletterande, kvalitativa direktobservationer. Respondenterna är fyra lärare i årskurs 1-3 från två olika skolor.

Studien visar att respondenterna i likhet med den tidigare forskning vi tagit del av, är av åsikten att högläsning är kan bidra till elevers språkutveckling. Lärarna på den ena skolan, skola A, arbetar efter en specifik metod som är inriktad mot reflekterande läsning. Det är främst denna skola som arbetar på det sätt som den forskning vi granskat förespråkar. På den andra skolan, skola B, utgår de inte från någon speciell metod och arbetssättet är, i jämförelse med skola A, ostrukturerat och mindre genomtänkt. Grunden för språkutveckling genom högläsning är det sociala samspelet. Med läraren som modell förmedlar hon språkstrategier som utmanar och utvecklar elevens metakognition och literacy. I en klassrumsmiljö, där litteratur finns lättillgänglig och där eleverna tillåts att diskutera och dela tankar och åsikter med varandra, sker språkutveckling. För att detta sociala samspel ska uppstå, krävs det att läraren planerar undervisningen på ett medvetet sätt med styrdokumentet som utgångspunkt.

Högläsning bedrivs i stort sett i varje klassrum. Att genom denna studie belysa betydelsen av högläsningens inverkan på elevers språkutveckling samt individ- och grupputveckling, är av stor relevans för läraryrket.

# Förord

Vi vill rikta ett stort tack till de lärare och elever som genom sin medverkan gjort detta arbete möjligt. Ett stort tack vill vi även ge vår handledare, Camilla Brudin Borg som med sina goda råd och vägledande samtal har stöttat och hjälpt oss genom arbetet. Att skriva ett examensarbete är en process med både toppar och dalar och därför vill vi slutligen tacka varandra för att vi tålmodigt har lyckats samarbeta och arbeta fram denna studie.

Göteborg 2012-12-30

Emmeli Zeed  
Fredrik Fast

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Styrdokument .....</b>	<b>6</b>
<b>3. Syfte och frågeställningar .....</b>	<b>7</b>
<b>4. Metod och tillvägagångssätt .....</b>	<b>8</b>
4.1 Metodval och tillförlitlighet.....	8
4.2 Urval.....	8
4.3 Kvalitativa direktobservationer.....	9
4.4 Kvalitativa samtalsintervjuer .....	9
<b>5. Teoretisk anknytning .....</b>	<b>10</b>
5.1 Språkteorier .....	10
5.1.1 Sammanfattning.....	11
<b>6. Tidigare forskning.....</b>	<b>12</b>
6.1 Högläsning.....	12
6.1.1 Sammanfattning.....	14
6.2 Högläsningens betydelse för språkutveckling.....	14
6.2.1 Sammanfattning.....	15
6.3 Högläsningens betydelse för individ- och grupputveckling.....	15
6.3.1 Sammanfattning.....	16
6.4 Miljöns betydelse.....	16
6.5 Lärares betydelse .....	17
6.5.1 Sammanfattning.....	18
6.6 Centrala begrepp.....	18
<b>7. Resultatredovisning.....</b>	<b>19</b>
7.1 Presentation av skolor.....	19
7.2 Presentation av intervjupersoner.....	19
7.3 Intervjuer .....	19
7.3.1 Lärares metoder .....	19
7.3.1.1 Val av högläsningbok.....	20
7.3.2 Högläsning som verktyg för språkutveckling .....	21
7.3.2.1 Styrdokument.....	21
7.3.2.2 Högläsning i hemmet .....	22
7.3.3 Högläsning som verktyg för individ- och grupputveckling .....	22
7.4 Observationer .....	23
7.4.1 Högläsning som verktyg för språkutveckling .....	23

7.4.1.1 Lärare A1 .....	23
7.4.1.2 Lärare A2 .....	23
7.4.1.3 Lärare B1 .....	23
7.4.1.4 Lärare B2 .....	24
7.4.2 Högläsning som verktyg för individ- och grupputveckling .....	24
7.4.2.1 Lärare A1 .....	24
7.4.2.2 Lärare A2 .....	24
7.4.2.3 Lärare B1 .....	24
7.4.2.4 Lärare B2 .....	24
<b>8. Slutdiskussion och analys .....</b>	<b>25</b>
8.1 Lärarnas metoder .....	25
8.1.1 Val av högläsningbok .....	25
8.1.2 Lärarens betydelse .....	25
8.1.3 Elevernas placering.....	27
8.1.4 Utrymme på schemat .....	27
8.2 Högläsning som verktyg för språkutveckling .....	27
8.3 Högläsning som verktyg för individ- och grupputveckling .....	28
8.4 Styrdokument .....	29
<b>9. Slutsats.....</b>	<b>31</b>
9.1 Förslag till vidare forskning.....	31
<b>Referenser .....</b>	<b>32</b>
<b>Bilaga 1: Intervjufrågor .....</b>	<b>34</b>
<b>Bilaga 2: Observationsschema .....</b>	<b>35</b>

# 1. Inledning

”Böckerna och bilderna ger oss tillfälle och möjlighet att samtala om sådant som ligger långt, långt bortom dörrmattans smågrus och kisspölarne bredvid toalettstolen. I dessa samtal kan vi flyga tillsammans utan matta”  
(Amborn & Hansson 1998, s 21).

Vårt intresse för högläsning skapades genom en svenskakurs vi läste på Göteborgs Universitet. I kursen utvecklades vår nyfikenhet kring användning av högläsning som pedagogiskt verktyg och vi ville därför fördjupa oss ytterligare inom ämnet i vårt examensarbete. Vi hävdar båda två att högläsning utgör en stor och viktig del i barns språkutveckling. Vår erfarenhet är att lärare runt om i skolorna har delade åsikter om högläsningens innebörd och mening. För några lärare finns det inget viktigare än högläsning och allt lärande kretsar kring det. Andra anser att högläsning mest öppnar upp möjligheter till en stund för avkoppling och närhet. En del kanske till och med står för åsikten att högläsning för barn är helt meningslöst och dessutom plågsamt att genomföra. Med dessa tidigare erfarenheter och förutfattade meningar i ryggsäcken ger vi oss ut för att undersöka hur några lärare motiverar sitt arbete med högläsning. Vi vill undersöka om och i så fall hur högläsning används som pedagogisk verktyg i undervisningen samt ta reda på hur forskningen ställer sig till ämnet. Vidare vill vi ta reda på hur lärare förhåller sig till läroplanens mål i sitt arbete med högläsning. Vi anser att individen utvecklas och att sociala samspel frodas med litteraturen som verktyg i den gemensamma upplevelse som högläsning skapar.

Barn möter dagligen olika typer av TV-program, datorspel och mobilapplikationer. Att få en lugn, avslappnande stund och lyssna till en vuxens läsning av en stimulerande bok förmodar vi blir alltmer sällsynt i barnens värld och därför bör skolan upprätthålla högläsning för barnen. Vi menar därför att studiens utbildningsvetenskapliga och didaktiska relevans är hög och oerhört aktuell.

Som blivande lärare väntar oss ett stort uppdrag där vi förväntas uppfylla de krav som styrdokumentet ställer. En av de största och viktigaste uppgifterna är att stimulera och motivera elevers språkutveckling.

## 2. Styrdokument

Målbilden för vad eleverna ska uppnå inom språkutveckling är strukturerad och tydlig, men inte på vilket sätt det ska verkställas. Som lärare har man därför stora möjligheter att lägga upp undervisningen på ett varierande och lärorikt sätt som passar både individen och gruppen. Skolans värdegrund och uppdrag belyser vikten av hänsynstagande till varje individ, vilket innebär att läraren ska utföra undervisningen på så vis att elevens erfarenheter och förutsättningar främjas. Undervisningen ska även uppmuntra elevens tänkande, vilja att lära samt skapa tillit till den egna förmågan. Det är skolans uppdrag att främja den sociala utvecklingen hos eleverna (Lgr 11, kap 1). Värdegrundsarbetet är mycket viktigt och ska inkluderas i den dagliga undervisningen där högläsning ingår.

Kursplanens mål för svenska för elever i årskurs 1-3, innefattar att eleven ska tilldelas lässtrategier för att kunna minnas, lära, förstå och tolka olika texters budskap. Läraren kan genom sin högläsning vara modell för olika metoder som visar hur eleverna kan tillägna sig texter och på så vis skapa ett intresse för läsning. Förmågor som att lyssna, återberätta och förstå uppbyggnaden av olika typer av texter är något som eleven kan utveckla om läraren öppnar för möjligheten till diskussion och reflektion vid högläsningstunder. Genom detta sociala samspel kan eleven med ett varierat språk beskriva och uttrycka känslor, åsikter och kunskaper. Med den läsande läraren som förebild kan eleven bli medveten om språkets betydelse och påverkan beroende på nyans, tonfall och kroppsspråk, samt förstå skillnaden mellan tal- och skriftspråk (Lgr 11, s 223-224).

I kursplanen för svenska är språket beskrivet som en mycket viktig och betydelsefull förutsättning för att individen ska kunna fungera och förstå den omvärld hen befinner sig i. Läraren kan i arbetet med olika litterära genrer stärka elevens språk, identitet samt förståelse för andra kulturer och människor. Språkutveckling beskrivs även som viktigt för stärkandet av individen och för samspelet tillsammans med andra. Det allmänna syfte som har formulerats för ämnet svenska i grundskolan innebär att eleven ska växa språkligt och skapa ett nyanserat språkbruk efter de egna förutsättningarna. De förutsättningar och erfarenheter individen besitter kan, genom högläsning och reflekterande samtal tillsammans med andra, utveckla det sociala samspelet i gruppen (Lgr 11, s 222-223).

Hur läraren väljer att gå till väga för att uppnå syftet med undervisningen i svenska och för att förverkliga målen för eleverna är ett individuellt val. Läroplanen är öppen för tolkning och det är lärarens uppdrag att gestalta den på bästa sätt, för att hitta de rätta pedagogiska verktygen som stödjer varje individ på ett sådant sätt som värdegrunden förespråkar. Då högläsning är en naturlig del i undervisningen för många lärare, men inte finns konkret inskrivet i läroplanen, väcks funderingar om hur medvetet och med vilket syfte lärare använder högläsning som ett pedagogiskt verktyg.

### **3. Syfte och frågeställningar**

Syftet med uppsatsen är att undersöka hur högläsning kan användas som ett pedagogiskt verktyg för att utveckla elevers språkinläring samt hur högläsning kan användas för att stärka och lyfta fram såväl individen som gruppen.

För att uppnå vårt syfte arbetar vi utifrån följande frågeställningar:

- Hur kan högläsning användas som pedagogiskt verktyg för att bidra till elevers tidiga språkutveckling?
- Vad kan högläsning bidra till i individens samt gruppens utveckling i en skolmiljö?



## 4. Metod och tillvägagångssätt

Här presenteras de metoder vi valt att använda för att svara på vårt syfte och våra frågeställningar. Vi diskuterar även vilken vetenskaplig tillförlitlighet vårt metodval ger resultatet. Vidare motiverar och beskriver vi vårt urval samt tillvägagångssätt.

### 4.1 Metodval och tillförlitlighet

För att studera hur skolorna arbetar med högläsning som pedagogiskt verktyg har vi använt oss av kvalitativa metoder i form av direktobservationer och intervjuer med lärare. Metoderna är valda efter vårt forskningsproblem. Intervjuer föll sig som det mest lämpade metodvalet, då vårt forskningsproblem är inriktat på lärares tankar och arbetssätt (Stukát 2011, s 41). För att få vårt område belyst på ett mer objektivt sätt valde vi att komplettera intervjuerna med observationer. Metoderna samtalsintervju och direktobservation kompletterar varandra bra då vi samlar in både icke-verbala och språkliga utsagor. Vi uteslöt att använda enkät som metod då det i en enkät inte går att kontrollera att frågorna uppfattas på det vis som är tänkt. Med tanke på att vi använde en öppen frågeställning skulle det vid en enkätundersökning också finnas en risk att frågorna inte besvaras så fördjupat som önskat (Stukát 2011, s 48). Vid en intervju finns möjligheten att ställa följdfrågor om något svar upplevs otydligt.

Att arbeta med kvalitativa undersökningsmetoder var ett självklart val då vi ville få en djupare inblick i respondenternas tankesätt, vilket en kvantitativ undersökning inte hade gett. Genom samtalsintervjuer skapas möjligheter till att få oväntade svar och det ges dessutom ett större utrymme för interaktion mellan de som intervjuar och respondenten (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud 2007, s 283). Intervjuerna spelades in för att uppnå en så hög reliabilitet som möjligt i transkriberingsarbetet.

Validiteten av våra undersökningar kan tyckas låg då vi omöjligt kan bevisa att våra respondenter återger sanningsenliga svar. Dock ökas validiteten något då intervjuer kompletteras med observationer och på så sätt tränger djupare ner i forskningsproblemet (Stukát 2011, s 42). Att vi båda var observatörer vid samtliga tillfällen bidrar också till något högre validitet (Esaiasson m.fl. 2007, s 355). Även reliabiliteten hos våra observationer är tveksam då det är våra personliga tolkningar av det observerade som står i fokus. Vårt resultat avser enbart hur arbetssättet ser ut i de undersökta klasserna under en specifik lektionssituation och är därför inte generaliserbart.

### 4.2 Urval

Eftersom vårt arbete inriktar sig på att förstå och beskriva enskilda lärares arbete med högläsning, krävs det inte att urvalet är representativt då resultatet saknar generaliseringsmöjligheter (Stukát 2011, s 65-66).

Vi har genomfört vår undersökning på två skolor belägna i samma stadsdel i Göteborgs kommun. Vi har tidigare haft kontakt med skolorna och därför föll valet av praktiska skäl på just dessa två. Vårt enda urvalskriterium var att de deltagande klasserna på något vis skulle använda högläsning i undervisningen. Två klasser från vardera skola samt respektive klassföreståndare deltog i vår undersökning. Respondenterna fick inte tillgång till frågeställningen innan intervjutillfället, men däremot delgav vi dem vårt syfte med uppsatsen samt en förklaring om vad vi menar med begreppet högläsning.

### 4.3 Kvalitativa direktobservationer

Våra observationer kan kategoriseras som osystematiska, då de användes i syfte att komplettera samtalsintervjuerna för att bilda en helhetsbild (Stukát 2011, s 57). Vi observerade både det verbala och det icke-verbala, i syfte att få resultatet så konkret som möjligt. Resultatet kan dock bli något begränsat då känslor och tankar är svåra att observera hos individer (Stukát 2011, s 56). Med tanke på att lärarna dagligen genomför lektioner kan det vara svårt för dem att objektivt reflektera och berätta vad de faktiskt gör i en muntlig intervju, om de inte haft någon större möjlighet att förbereda sig (Esaiasson m.fl. 2007, s 344). Vi valde därför att göra en direktobservation under ett högläsningstillfälle i varje klass som deltog i undersökningen. Tanken med att genomföra observationen innan varje intervju med respektive lärare var att vi då hade en gemensam referenspunkt i samtalet. Vi fick möjlighet att ställa frågor kring det vi observerat och respondenten kunde ange lektionen som referens i sina intervjusvar.

Observationerna förberedde vi genom att bryta ner vår frågeställning till ett antal öppna frågor som var centrala för det vi ville observera. Av dessa frågor konstruerade vi ett observationsschema (se bilaga 2) och frågorna formulerade vi på ett sådant sätt att det blev okomplicerat för oss att besvara under tiden observationerna pågick. Innan observationerna sattes igång diskuterade vi vår observationsmall för att undvika missförstånd. Vi var båda deltagare vid samtliga observationstillfällen, men fokuserade i huvudsak på varsin frågeställning för att öka kvaliteten på materialet. Efter respektive observationstillfälle tog vi oss tid till att diskutera det vi observerat, för att komplettera varandras tankar. Att arbeta på det här sättet tillsammans gör att tolkningarna måste argumenteras på ett grundligare sätt (Esaiasson m.fl. 2007, s 355). En komplikation som kan uppstå i detta metodval är att beteendet hos observationsobjektet kan vara annorlunda än i normala fall. Det rekommenderas därför att inleda undersökningen med en försöksperiod för att vänja de observerade vid situationen att bli iakttagna, men på grund av tidsbrist uteslöt vi det (Stukát 2011, s 57). Den insamlade datan sammanfattas i resultatdelen.

### 4.4 Kvalitativa samtalsintervjuer

De kvalitativa samtalsintervjuerna var av ostrukturerad karaktär då vi förberett en frågeställning, och vi ställde frågorna i den ordning situationen krävde. Vi utgick från denna frågeställning, men ställde även följdfrågor i den mån vi ansåg vara behövligt (Stukát 2011, s 44). Våra intervjuer kan även klassas som respondentintervjuer, då vår utmaning var att fånga respondenternas tankevärldar (Esaiasson m.fl. 2007, s 291).

Innan vi formulerade frågorna till intervjuerna läste vi relevant forskning inom ämnet för att skapa en förförståelse. Genom att bilda en god förförståelse skapas en konkret referenspunkt (Esaiasson m.fl. 2007, s 289). Vi utformade öppna frågor med anknytning till uppsatsens problemställning för att få så utförliga svar som möjligt (Esaiasson m.fl. 2007, s 298). Innan intervjuerna startade klargjorde vi tydligt för respondenten att det inspelade materialet enbart skulle användas för studiens ändamål samt att de och skolan kommer vara anonyma i uppsatsen och därför benämnas med fiktiva namn. Vi förklarade och definierade även innebörden med begreppet högläsning för att undvika missförstånd. För att skapa en god kontakt med intervjupersonen inledde vi varje intervju med ett antal uppvärmningsfrågor, därefter ställde vi de tematiska frågorna. Varje intervju ägde rum i respektive skolas lokaler och pågick 20-30 minuter vardera. Intervjuerna transkriberades och har sammanfattats i resultatdelen. Därefter genomförde vi en kartläggning av datan där vi granskade de intervjusvar vi fått samt gjorde kopplingar till tidigare forskning och våra observationer.

## 5. Teoretisk anknytning

I detta avsnitt skildras det sociokulturella perspektivet och kognitivismen, och dessa två ställs i kontrast till varandra. Likaså följer en redogörelse om dess förespråkare Lev Vygotskijs och Jean Piagets grundsyn av lärande.

### 5.1 Språkteorier

Forskaren och läraren Karin Jönsson skriver i sin avhandling *Litteraturarbetets möjligheter - En studie av barns läsning i årskurs F-3*, att forskningen sällan fokuserar på läsning ur ett socialt perspektiv. Oftast är det individuella perspektiv som betraktas. När barn börjar skolan menar hon att de automatiskt hamnar i en social kontext, som vissa har erfarenheter från sedan tidigare medan det för andra är något helt nytt (Jönsson 2007, s 43-44).

Den pedagogiska teoretikern och förespråkaren för det sociokulturella perspektivet, Lev Vygotskij (1896-1934) menar att utveckling av tänkande och lärande sker genom språket (Imsen 2006, s 50). Enligt honom tillägnas barn kunskaper tillsammans med andra genom kommunikation i ett socialt samspel. Vygotskijs tankar om ”den proximala utvecklingszonen” kan fungera som ett stöd för att stärka och utveckla elevernas läsförmågor. Det innebär, enligt honom, att de färdigheter ett barn kan tillägna sig själv till slut når en gräns. Vidare menar han att för att barn ska kunna utvecklas ytterligare behöver de vägledning av människor med mer erfarenhet och kunskap än de själva. Vuxenstödet och den proximala utvecklingszonen är därför viktig för barns lärande (Imsen 2006, s 316). Professor i pedagogik, Olga Dysthe, skriver att under ett berikande samspel mellan en lärare och en elev som befinner sig i utvecklingszonen, kan läraren tillfälligt fungera som hjälp och stöd för att eleven ska kunna komma vidare i sin utveckling, vilket kan beskrivas med Vygotskij metafor ”*scaffolding efforts*” (Dysthe 2003 s 82). Vuxna som har skapat kommunikativt stöd och vägledning för ett barn bidrar enligt honom, till att skapa goda utvecklingsmöjligheter för barnet (Imsen 2006, s 313).

Psykologen och företrädaren för konstruktivismen Jean Piagets (1896-1980) tankar kring ämnet skiljer sig från Vygotskijs. Han menar istället att kunskap inte kan förmedlas direkt från den vuxne till barnet. Kunskap skapas enligt honom av den enskilde individen genom reflektion, erfarenheter och handling av den yttre världen. Enligt Piagets teori inleds utvecklingen hos den enskilde individen, vilket står i kontrast till Vygotskijs tankar, som anser att utveckling grundar sig i socialt samspel för att sedan övergå till individuell utveckling (Imsen 2006, s 277).

Dysthe skriver att det sociokulturella perspektivet framhåller vikten av att skapa samspelsformer och miljöer där individen känner sig accepterad. Motivationen hos eleverna ökar om skolan kan skapa en god läromiljö och situationer som stimulerar eleverna till att bli aktiva. Skolan ska forma den lärandes identitet genom att erbjuda eleven en miljö där eleven kan känna sig uppskattad. Viljan att lära har ett nära samband med individens känsla av meningsfullhet och därför är det viktigt med en klassrumskultur där lärandet värdesätts av samtliga. Likaså belyser det sociokulturella perspektivet att kommunikativa processer är förutsättningar för människans lärande och utveckling. Konstruktivismen menar däremot att det är människans inre vilja att lära sig som är drivkraften för lärande. Barn är naturligt motiverade att ta till sig ny kunskap när de utövar aktiviteter inom olika områden. När de upplever sådant som inte stämmer överens med vad de förväntat sig eller lärt sig tidigare, blir de motiverade till att lära sig något nytt (Dysthe 2003, s 38-39).

Jönsson skriver att för att det sociokulturella perspektivet ska införlivas i ett klassrum krävs det ett öppet och stödjande klimat där möten med andras funderingar är en självklarhet. Eleverna måste omringas av inspirerande människor som för dem kan ses som förebilder. Det sociala arbetet kan individen omvandla och bearbeta till den egna utvecklingen utefter de individuella förutsättningarna (Jönsson 2007, s 59-60).

### 5.1.1 Sammanfattning

Förespråkaren för det sociokulturella perspektivet Lev Vygotskij menar att språkutveckling sker i samspel med andra. Ett barn utvecklas i mötet med andra, mer erfarna människor som med sin kunskap kan ge barnet redskap att växa språkligt. Företrädaren för konstruktivismen Jean Piaget menar däremot att kunskap inte kan förmedlas direkt från den vuxne till barnet. Enligt honom skapas kunskap utifrån individen och drivkraften att vilja lära kommer inifrån.

## 6. Tidigare forskning

I detta avsnitt följer en redogörelse om högläsningens innebörd och betydelse för elevers språkutveckling, betydelsen för individens och gruppens utveckling, samt lärarens betydelse. Vi har främst belyst den metod läraren Britta Stensson förespråkar kring hur skolan kan skapa ett läsande klassrum, samt den brittiske forskaren Aidan Chambers och språkforskaren Ingvar Lundbergs syn på högläsning. Avslutningsvis beskriver och förklarar vi de begrepp som är centrala i denna studie.

### 6.1 Högläsning

I *Pedagogisk uppslagsbok – från A till Ö utan pekpinna* beskrivs högläsning ingå som en naturlig period under barnets läsutveckling. Barnet utnyttjar då sin språkliga kompetens för att förstå muntliga budskap, få ett flyt i sin läsning och för att slutligen föredra att läsa tyst. Lärarens högläsning för klassen används dels för att presentera olika litterära genrer och dels för att se till att eleverna får ta del av all den barn- och ungdomslitteratur som finns (Ulf P. Lundgren m.fl. 1996, s 255).

Britta Stensson beskriver i boken *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*, en metod med vilken lärare kan arbeta med reflekterande läsning i klassrummet. Boken syftar till att läraren som modell förmedlar lässtrategier till eleverna som de tillämpar genom samtal och därmed fördjupar sig i olika texter. Hon har bland annat inspirerats av den amerikanske läsforskaren Richard Allington (2000), som lyfter fram fem förutsättningar skolan ansvarar för och måste sköta för att skapa läskunniga elever: tid, böcker, strategier, samtal och flyt i läsningen. Han menar att läsningens betydelse för att kunna utveckla elevers tänkande, fantasi, reflekterande och samtalande kräver tid, och om skolan prioriterar läsning kommer fler elever att se böcker och läsning som något betydelsefullt och givande (Stensson 2006, s 15-20)

Stensson skriver att högläsning bidrar till att skapa en gemensam historia i klassrummet där eleverna delar upplevelser med varandra. Under dessa stunder möter eleverna ett annat språk än det vardagliga, de ser relationen mellan text och tal och de lär sig berättelsers uppbyggnad. Vidare skriver hon att Allington anser att de frågor som diskuteras under högläsningstunderna måste vara autentiska där ingen har det rätta svaret. När eleverna samtalar och tar del av varandras tolkningar och tankar menar han att de utvecklar den egna förståelsen och tolkningen (Stensson 2006, s 15-20). Högläsning i skolan kan, enligt Stensson, ha flera syften. Hon menar att högläsningens bok kan vara ett verktyg för att introducera ett ämne och valet av bok styrs då efter temat. Med boken som utgångspunkt kan läraren enligt Stensson, skapa en gemensam referenspunkt för värdegrundsarbete där etiska och samhällsrelaterade frågor är centrala. Syftet kan även vara att genom samtal fördjupa förståelsen av en text och läsa mellan raderna eller att skapa en gemenskap och ha roligt tillsammans (Stensson 2006, s 129).

Aidan Chambers har skrivit böckerna *Böcker inom oss – om boksamtal* (1994) samt *Böcker omkring oss* (1995), vilka kom i en gemensam ny upplaga 2011 som *Böcker inom och omkring oss*. Chambers är en stor förespråkare av barns rätt till litteratur. Högläsning är, enligt honom, ett av fyra grundvillkor för en god läsmiljö, där barn kan utveckla sin läsning. Övriga grundvillkor är tid, relevanta böcker samt lärarledda boksamtal som förs om de böcker eleverna har läst eller lyssnat till. Han hävdar att högläsning tar lika lång tid för alla och att det blir en helt annan upplevelse för eleven att lyssna till en bok än att läsa samma text själv (Chambers 1994, s 94). Både läsare som lyssnare får, enligt Chambers, en gemensam

upplevelse, då kommunikationen under högläsning sker via tryckta ord och bilder (Chambers 2011, s 72).

Även samtalet kring boken är mycket viktigt, enligt Chambers. Att skapa förståelse av en boks innebörd är en process som han menar arbetas fram när barnen upptäcker, skapar och diskuterar de frågor som växer fram under högläsningstunden. Dessa tankar delges sedan till de andra eleverna och de pratstunder som sker under högläsningen kan vara mycket viktiga för att bevara elevernas intresse för boken i fråga, framförallt om det är en längre bok. Han hävdar dock att det inte finns några givna strategier för dessa samtal, utan läraren måste utveckla sina strategier efter de förutsättningar den aktuella barngruppen har (Chambers 1994, s 63-97). Den engelske språkforskaren Frank Smith anser i likhet med Chambers att det inte finns någon metod som ger positiva resultat för samtliga barn, utan alla metoder kan endast ge vissa positiva resultat för vissa barn. Det finns, enligt Smith, inte något unikt i läsningen, varken fysiologiskt, visuellt eller lingvistiskt. Han menar att det är skillnad på att lära barnen att läsa och att göra det möjligt för dem att börja läsa. En lärare kan inte lära barnet att läsa, men läraren har ett ansvar för att underlätta och göra det möjligt för barnet att läsa (Smith 2000, s 12-14). Om läraren presenterar olika texter med ett innehåll som för eleven känns meningsfullt hävdar han att inläringen upplevs mindre krävande och skillnaden mellan skriftspråk och talspråk blir tydlig. Vidare förklarar han att läraren förvisso kan förstå syftet med högläsningen, men om barnet inte kan se det meningsfulla med högläsningen är högläsningen bortkastad tid (Smith 2000, s 124-185).

Ingvar Lundberg (1934-2012) var en av Sveriges ledande språkforskare. Han har skrivit böcker som *Bornholmsmodellen – vägen till läsning – språklekar i förskoleklass* och *God läsutveckling – kartläggning och övningar*, som handlar om hur pedagoger kan arbeta med barns språkutveckling och hur deras kunskaper kan kartläggas. En högläsningstund förklarar han, är så mycket mer än att bara föra vidare en boks innehåll. Han menar att barn måste få känna att texter har något viktigt att säga och att läsning handlar om betydelse, att ta del av ett budskap, skapa förståelse, känna glädje samt dela en upplevelse (Lundberg 2005, s 10). Ett tidigt tecken på barns inledande läsintresse är, enligt Lundberg, när de vill lyssna på berättelser och sagor som någon läser högt. Han anser att det borde vara en mänsklig rättighet att redan från tidig ålder få lyssna till högläsning, eftersom barn genom berättelser och sagor får uppleva ord och ett språk som de inte möter i vardagliga situationer (Lundberg 2007, s 107). Läs- och skrivforskaren Carina Fast har skrivit flertalet böcker kring hur läs- och skrivlust kan väckas hos barn och hon pekar, precis som Lundberg, på betydelsen av att den person som läser högt för ett barn bidrar till att öka barnets förståelse om att läsandet är en källa till glädje (Fast 2001, s 23).

För att läsinläringen ska fungera krävs det, enligt Lundberg, motivation. Likt kognitivismens tankar om barns inre drivkraft för lärande menar han, att den positiva erfarenhet som ett barn kan få av en läsoplevelse kan fungera som en inre drivkraft hos barnet för vidare läsning. Han påpekar att när ett barn tycker det känns roligt och meningsfullt med läsning kan det bidra till att intresset för att låna böcker och läsa både tyst och högt ökar (Lundberg 2005, s 63). Chambers framhåller en annan tanke kring barns motivation. Han menar att barn som lyssnar till texter de inte själva kan läsa blir motiverade till att lära sig läsa texten på egen hand. Enligt honom går elevers läsutveckling enbart framåt när de medvetet vill lära sig något de inte riktigt klarar av (Chambers 2011, s 68).

Forskaren Ann-Katrin Svensson skriver i sin artikel "Ha alltid alla böcker framme" (2011) att forskning visar att högläsning är en av de viktigaste metoderna för att stimulera barns literacy.

Literacy innebär för henne, att ju mer läserfarenhet barn får, desto mer utvecklar de sin fonologiska medvetenhet, bokstavskunskap och sitt ordförråd. Hon hävdar att högläsning kan användas överallt och att det är en enkel metod som alla kan använda för att stimulera och utveckla barns språk (Svensson 2011). Även Fast understryker att barns literacy utvecklas med hjälp av högläsning. Hon menar att barnet övar sig i att lyssna när det tar del av berättelsens innehåll och dess form, dessutom blir orden betydelsefulla och barnet lär sig språkets uppbyggnad (Fast 2001, s 22). Professorn Roger Säljö förklarar istället literacy som språkliga aktiviteter, där förmågor som att dra slutsatser, göra egna associationer och koppla till egna erfarenheter utvecklas. Han menar att det kan innebära att ha kännedom om hur text används i olika sammanhang, förståelse för olika genrer och dess uppbyggnad samt hur man skiftar mellan text, tal och handling (Säljö 2005, s 208).

Precis som Stensson menar Jönsson att högläsning skapar en gemenskap där eleverna får möta någon annans, författarens, erfarenheter. Oavsett hur den enskilda individen ligger till i sin egen förmåga att läsa, kan individen enligt Jönsson, ta del av den gemensamma läsningen. En annan stor fördel menar hon är att läraren har möjlighet att välja en längre och språkligt svårare bok än eleverna skulle klara på egen hand. Tillsammans kan de då genom diskussion stödja varandra för att få en förståelse för texten (Jönsson 2007, s 10).

### 6.1.1 Sammanfattning

Under högläsningstunderna delar de inblandade en gemensam historia och upplevelse. Barn möter i böckerna andra ord och ett annat språk än i vardagliga situationer och är därför av stor betydelse för barns läsinlärning. Under högläsningstunderna utvecklas den egna förståelsen och tolkningen samt ordförrådet. De övar även upp sin koncentrationsförmåga och lär sig både berättelsens som språkets uppbyggnad, deras literacy utvecklas. För att skapa läskunniga elever ansvarar skolan för förutsättningar som tid, relevanta böcker, strategier, samtal och läsflyt. Samtal och reflektion kring böcker är viktigt, frågorna måste då vara autentiska. Den positiva erfarenhet elever kan få av högläsning kan bidra till att motivera och intressera dem för vidare läsning.

## 6.2 Högläsningens betydelse för språkutveckling

Enligt Stensson bör högläsning ske vid en tid då eleverna är utvilade. Hon anser att samtal ska hållas både under läsningens gång och när läsningen är klar. Samtalen efter bokens slut får enligt henne en annan tyngd om diskussionerna och elevernas funderingar framkommer under läsningens gång. Vidare menar hon att eleverna förstår boken bättre om de kommer ihåg vad som hände i boken och hur de tänkte under läsningen. För att samtalen ska fungera under högläsningstunderna är en förutsättning att läraren själv har läst, tolkat och reflekterat kring boken (Stensson 2006, s 120-124).

Både Lundberg och Chambers menar att även de som har lärt sig läsa på egen hand behöver få lyssna på högläsning för att kunna ta nya steg i sin läsutveckling. Barn ges då enligt Lundberg möjlighet att utveckla sitt ordförråd, genom att lära känna orden samt lära sig sambandet mellan ord. De lär sig även hur berättelser är konstruerade, vilket leder till att de kan känna igen strukturer i nya berättelser (Lundberg 2007, s 15). Chambers förklarar vidare att ljudet av nya ord, bekanta meningar och texter utvecklar den del av hjärnan som hanterar ljud, en del som måste vara lika väl utvecklad som de andra två delarna i hjärnan (Chambers 2011, s 78).

Litteraturpedagogen Susanna Ekström har i artikeln "Högläsning bästa vägen till läslust" (2007) klargjort hur högläsning skapar läslust hos barn. Hon skriver att det viktigaste vuxna kan ge sina barn med läsningen är läslust samt att böcker stimulerar barns språkutveckling. Barn som får höra på högläsning blir enligt henne stimulerade att själva lära sig läsa och berätta (Ekström 2007). Caroline Liberg, professor i utbildningsvetenskap och framstående inom läs- och skrivforskning, anser att det viktigaste stödet en vuxen kan ge för att utveckla barns språkutveckling är att läsa och skriva tillsammans. Även att samtala om det man läst och skrivit utgör en viktig faktor. Hennes forskning utgår från det sociokulturella perspektivet, där hon pekar på vikten av att barnet får möta människor med större språklig erfarenhet, i syfte att bli utmanad och få förebilder inom läsningen (Liberg 2007, s 28-29).

Den danske professorn och ledaren för Center for Læseforskning vid Köpenhamns universitet, Carsten Elbro skiljer sig från övriga forskare, då han istället hävdar att högläsning i hemmet och skolan endast har en liten betydelse för barnens första läsutveckling. Han påstår att undersökningar visar att det inte finns något större samband mellan högläsning och språkutveckling, däremot kan högläsning ge kunskaper om barn- och ungdomslitteratur samt kunskaper om världen och dess olika perspektiv. Han förtydligar att det kan finnas många goda anledningar till att läsa högt för barn, men högläsningens betydelse för barnets inledande läsutveckling är inte en av anledningarna. Vidare menar han att föräldrars intresse och engagemang för läsmaterial kan ha betydelse för barnens läsintresse, men barnen måste själva intressera sig för texten för att lära sig läsa. Det är med andra ord enligt honom, inte antalet böcker och skrifter i hemmet som utvecklar barnens läsfärdigheter, då bokstäver inte själva kan ta sig in i barnens ögon och huvuden. För att det ska bli meningsfullt för barnen krävs det en tolkning av texten (Elbro 2004, s 96-99).

"Språket är en avgörande förutsättning för att fungera som människa. Annars blir man ett barfotabarn i livet, en halv människa utan ord. Det är helt avgörande för skolframgången och vägen till orden går genom skriften."  
(Lundberg, *Läs högt för era barn!*).

### 6.2.1 Sammanfattning

Högläsning är något alla elever i en klass kan ta del av, oavsett vilken nivå individens läskunskaper ligger på. Alla är deltagare i en gemenskap där det sociala samspelet mellan elever och lärare är centralt för språkutvecklingen. Högläsning utvecklar elevens koncentrationsförmåga samt förmåga att uttrycka sig genom att elevens begreppsförråd ständigt utökas. Förståelse kring olika texters uppbyggnad stimulerar elevens lust till att läsa och skriva. Som lärare har man stora möjligheter att genom högläsning presentera olika genrer för eleverna och göra dem bekanta med litteratur i stort. Den sociala kontext som präglar det läsande klassrummet, där lärare och elever ingår, öppnar upp tillfällen att komma närmare varandra och stärkas som grupp men också som enskild individ.

### 6.3 Högläsningens betydelse för individ- och grupputveckling

Stensson skriver: "Om de unga inte lär sig att läsa på ett djupare sätt – tolka och reflektera över det lästa – har de heller ingen möjlighet att kritiskt granska sin omvärld, påverka och försöka förändra den. Då är det inte mycket bevänt med vår demokrati" (Stensson 2006, s 7). Barns tänkande och kunskap om sig själva och världen utvecklas enligt Liberg, när skolan lyckas stimulera och stödja deras språkliga utveckling (Liberg 2007, s 8).



Chambers menar att en av de viktigaste aspekterna med högläsning är dess funktion att stärka den sociala gemenskapen. Alla som är delaktiga under högläsningstunden är en del i en gemenskap och delar en gemensam upplevelse, vilket bidrar till att gruppen stärks. Han förklarar att kulturell identitet skapas när de som har varit med och delat upplevelsen, tillsammans med hjälp av språkliga referenser associerar till boken och dess karaktärer. Högläsning passar enligt honom bäst i små gemytliga grupper eftersom de som lyssnar då känner tillhörighet och trygghet (Chambers 2011, s 71).

Lundberg menar att barn skapar en inre drivkraft och att utveckling sker i närvaron och samspelet med andra människor, de utvecklas och mognar då språkligt, socialt och emotionellt. Samtal kring det lästa stimulerar enligt honom, barnets språk- och begreppsutveckling mer än högläsning utan samtal (Lundberg 2007, s 17). Fast utvecklar Lundbergs tankar och menar att det i samtalsprocessen är viktigt att läraren ställer relevanta och öppna frågor till eleverna, för att kunna ta reda på deras tankar och åsikter. De positiva situationer som skapas under högläsningstunderna är inte enbart värdefulla för barns språkliga utveckling, utan även för individens stärkande (Fast 2001, s 24).

Jönsson refererar till Robert E. Probsts artikel "Five Kinds of Literary Knowing", där olika kunskapsområden beskrivs där läsning kan vara en bidragande faktor till personlig utveckling. Ett av de områden som tas upp är *Knowing about Self*, vilket handlar om att genom läsning göra upptäckter och hitta samband till tidigare erfarenheter. Det kan bidra till att läsaren eller lyssnaren, genom att reflektera över sina personliga värderingar, kan fördjupa förståelsen om sig själv. Probst menar enligt Jönsson och i likhet med Stensson, att eleverna kan förstå sig själva på ett djupare plan, om läraren agerar modell för hur reflektion kan gå till samt refererar till sina egna tankar, känslor, erfarenheter och tolkning (Jönsson 2007, s 57). Ekström betonar att barnets identitet stärks vid insikten av att böcker är skapta av människor och att de själva kan skapa texter. Högläsning är enligt henne en trevlig och social aktivitet där barnen och läraren kommer nära varandra såväl fysiskt som psykiskt (Ekström 2007).

### 6.3.1 Sammanfattning

Högläsning är en trevlig och social aktivitet som kan bidra till att de inblandade känner närhet och samhörighet. Under högläsningstunderna delar de inblandade en gemensam upplevelse och gruppen kan stärkas. Tillsammans med andra kan barn upptäcka och återkoppla till tidigare erfarenheter. Stimulerande läsundervisning utvecklar barns förståelse och kunskap om sig själva och deras kommunikativa och talspråkiga förmåga utvecklas. Att samtala och återkoppla till den delade upplevelsen skapar en kulturell identitet. Det är viktigt att de lär sig tolka, reflektera och utveckla en kritisk medvetenhet för att kunna delta i det demokratiska samhället.

## 6.4 Miljöns betydelse

Stensson framhåller att det är viktigt att skapa en god organisation och fungerande rutiner vid högläsningstunderna och att eleverna själva kan vara med och bidra till det läsande klassrummet. Det ska enligt henne vara en plats där eleven kan känna trygghet och våga komma till tals (Stensson 2006, s 49). Universitetslektorn vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet, Rigmor Lindö delar Stensson åsikt och förklarar att en trygg inlärningsmiljö innebär att läraren försöker förstå eleven och ta dennes perspektiv så att eleven vågar uttrycka sina tankar, frågor och svar (Lindö 2002, s 123). Enligt Fast är det viktigt med en lugn plats under högläsningstunderna, där man inte störs av andra ljud eller störande moment. Hon menar att eleverna ska känna att det är en viktig stund stund för dem

och att de är med om något speciellt. Alla barn bör lära sig att ta hänsyn till varandra, därför bör allt som kan störa och distrahera övriga deltagare läggas undan (Fast 2001, s 59).

Chambers menar att elevers läsintresse påverkas av den miljö de befinner sig i. För att eleverna ska skapa ett intresse för läsning bör de vara omringade av god litteratur som de tillåts ta del av (Chambers 2011, s 16)

## 6.5 Lärarens betydelse

Stensson påpekar att om läraren ska lyfta elevernas tankar och frågor och utveckla deras ordförråd måste läraren själv ha funderat kring bokens innehåll (Stensson 2006, s 120-124). Hon menar att lärarens uppgift är att modellera hur läsandet kan gå till och visa eleverna hur de kan använda lässtrategier för att fördjupa sin förståelse kring texten och på så sätt vidga sina språkkunskaper. Det läraren gör är att visa de dolda processer en erfaren läsare går igenom, läraren synliggör då metakognitionen (Stensson 2006, s 38-39).

Chambers menar att barns läsutveckling är en process där barnet först härmar den som redan kan läsa, för att sedan successivt ta över läsningen helt själv. När läraren bidrar med sina kunskaper och lånar ut dem till eleven hävdar han att eleven stöds i sin proximala utvecklingszon. Han förklarar, att lyssna till någon annan som är skicklig på att läsa högt gör att de som lyssnar slappnar av och känner sig ohotade. Det beror enligt honom på att ansvaret läggs på den som läser och det är den personen som måste lyckas med läsningen och bibehålla åhörarnas uppmärksamhet. En lärare som har ansvar för en klass ska se till att någon vuxen läser ett stycke litteratur högt för eleverna varje dag, om det inte sker anser han att läraren inte är tillräckligt kompetent. Vidare anser han att läraren har i uppgift att förmedla och förenkla olika texter och genrer, så att eleverna kan förstå och ta till sig dem, vilket läraren kan göra genom att dela med sig av sitt kunnande och läsa högt för eleverna. Att läsa ett stycke eller en hel bok högt är ett av de bästa sätten att intressera elever för olika sorters böcker (Chambers 2011, s 62-68).

För att stimulera varje barns läslust och förståelse för böckers betydelse anser Lundberg att läraren fyller en viktig roll i barns läsutveckling (Lundberg 2005, s 18). Han menar att läraren står inför utmaningen att se till att alla barn stimuleras efter sina förutsättningar (Lundberg 2005, s 5) Jönsson menar att lärare står inför en komplex uppgift när det gäller högläsning. Samtidigt som läraren läser, med inlevelse och engagemang, måste det finnas en lyhördhet inför eleverna. Enligt henne är det viktigt att kunna läsa av elevers kroppsspråk och mimspel för att kunna lyfta de händelser ur boken eleverna behöver diskutera (Jönsson 2007, s 10).

Den australiensiska pedagogen Mem Fox, som är specialiserad på läskunnighet, menar att det inte räcker med att läraren läser högt, läraren måste även läsa bra. Berättelsen och upplevelsen blir mer fantastisk för barnen om läraren läser uttrycksfullt och med inlevelse. Hon påpekar att barnen älskar det och då kommer få ett ökat intresse av böcker och "låtsas" att dem läser, vilket leder till att de kommer lära sig läsa snabbare (Fox 2003, s 41). Genom att skifta röstläge, ta pauser, betona och artikulera menar Ekström att lärare kan få liv i berättelser. Hon betonar dock att det kan krävas mycket övning för att träna upp de olika förmågorna (Ekström 2007). Lindö skriver att det är viktigt att läraren är medveten om att språk och lärande har ett samband och att barn därför måste uppmuntras att uttrycka sina tankar verbalt (Lindö 2002, s 128).

Universitetslektorn Bengt Brodow och grundskolläraren Kristina Rininsland hävdar att den bästa läraren i syfte att skapa ett intresse för böcker och utveckla elevernas ordförråd, är läraren som själv innehar en läsglädje samt visar intresse och uppskattning för sina elever. Likaså menar de att läraren ska kunna bidra med positiva och tydliga argument om fördelarna med böcker till de elever och föräldrar som är skeptiska (Brodow & Rininsland 2005 s 59).

### 6.5.1 Sammanfattning

Läraren i en klass ansvarar för att göra det möjligt för eleverna att lära sig läsa, likaså även att eleverna får ta del av högläsning varje dag. Det är viktigt att läraren läser med inlevelse, men samtidigt är lyhörd inför eleverna och kan anpassa läsningen efter deras reaktioner. Genom att läraren modellerar lässtrategier, visar intresse för litteratur och är väl förberedd inför högläsningen framkommer den medvetenhet läraren besitter om hur viktig högläsning är för elevers språkutveckling.

## 6.6 Centrala begrepp

Stensson menar att *lässtrategier* är något som utvecklas med erfarenheten och genom att utnyttja en strategi används ett metakognitivt tänkande. En strategi kan vara att göra kopplingar till tidigare erfarenheter, framkalla inre bilder, återberätta en text samt läsa mellan raderna (Stensson 2006, s 29). För att läraren ska kunna *modellera* strategier för eleverna, måste läraren själv veta hur hon tänker när hon läser och kunna sätta ord på det. Genom att läraren berättar för eleverna hur hon tänker och i vilket syfte, gör kopplingar till egna erfarenheter och beskriver de inre bilder hon skapar utifrån texten agerar hon modell och förebild för det reflekterande tänkandet (Stensson 2006, s 39). Ett *samtal* är en dialog där det finns en talande och en lyssnande sida, som ständigt skiftar. I samtalen hjälper eleverna varandra att förstå och fördjupa sig i texten. De gemensamma ramar som uppstår kan eleven därefter använda i sina inre reflektioner och bli medveten om sin egen läsning och föreställningsvärld (Stensson 2006, kap 8). För att undvika att enbart några få elever ges utrymme till samtal vid högläsningssunden kan läraren introducera *parsamtal*. Eleven samtalar då under några minuter med någon eller några andra om en öppen fråga som läraren ställt och ges då både möjlighet och utrymme att reflektera och tala om texten (Stensson 2006, s 41). *Högläsning* beskriver Stensson som en metod i att undervisa om lässtrategier. Läraren modellerar för lässtrategierna, vilka används i samtal, parvis eller i grupp för att fördjupa förståelsen av texten. Flera forskare tar upp begreppet *literacy* vilket enligt Säljö innebär kritiskt tänkande, förmågan att göra kopplingar, reflektera och dra slutsatser inom sociala och språkliga aktiviteter Säljö 2005, s 208).

## 7. Resultatredovisning

Avsnittet inleds med en kort presentation av skolorna och respondenterna. Därefter följer resultatet av de intervjuer vi gjort. Sist i detta avsnitt beskriver vi de lektioner vi fick möjlighet att observera.

### 7.1 Presentation av skolor

Skola A är en kommunal skola belägen i Göteborgs kommun. Skolan har cirka 400 elever fördelat mellan årskurserna F-5.

Skola B är en friskola som drivs som ett föräldrakooperativ i Göteborgs kommun. Skolan har cirka 250 elever fördelat mellan årskurserna F-6.

### 7.2 Presentation av intervjupersoner

Lärare A1 är en kvinna i 50-årsåldern. Hon är utbildad både till förskollärare och grundskollärare och har arbetat inom skolverksamheten i närmare 30 år. Hon är för tillfället klassföreståndare i årskurs 1. A1 läser skönlitteratur i perioder, men läser väldigt mycket forskning som har med hennes arbete att göra för att kunna utvecklas som lärare.

Lärare A2 är en kvinna i 40-årsåldern. Hon är utbildad grundskollärare och har arbetat inom skolverksamheten i 10 år. Hon är för tillfället klassföreståndare i årskurs 3. A2 önskar att hon läste mer än vad hon gör. Hon säger att tiden tyvärr inte räcker till.

Lärare B1 är en kvinna i 25-årsåldern. Hon är utbildad grundskollärare och har arbetat inom skolverksamheten i 3 år. Hon är för tillfället klassföreståndare i årskurs 2. B1 säger att hon läser väldigt mycket på sin fritid, både kurslitteratur och skönlitterära böcker.

Lärare B2 är en kvinna i 40-årsåldern. Hon är utbildad grundskollärare och har arbetat inom skolverksamheten i cirka 25 år. Hon är för tillfället klassföreståndare i årskurs 1. B2 läser mycket skönlitteratur på sin fritid.

### 7.3 Intervjuer

#### 7.3.1 Lärarnas metoder

Samtliga lärare som deltagit i undersökningen arbetar med högläsning i sina klasser, vilket var ett urvalskriterium för oss. Tillvägagångssätten för de olika skolorna ser dock olika ut.

Lärarna på skola A utgår från samma metod i sitt högläsningsarbete. Anledningen till det är att de båda genomgått en fortbildning i högläsning som grundade sig utifrån Britta Stenssons (2006) bok *Mellan raderna*. Dessutom arbetar en språkutvecklare på skolan. A1 och A2 berättar i intervjun att de arbetar med reflekterande läsning. En annan viktig del i deras metod är att läraren ska fungera som en modell för eleverna och visa på olika sätt att tänka, för att göra läsningen mer intressant och språkutvecklande. Båda lärarna från skola A förklarar vikten av att försöka skapa spänning och intresse hos eleverna kring det de ska läsa. De menar att det är ett hjälpmedel för att hålla dem lugna och koncentrerade inför högläsningen. A2 upplever en ökad respons från eleverna i denna medvetna arbetsmetod kring högläsning.

På skola B arbetar inte lärarna efter någon specifik metod. B1 tycker det är viktigt att högläsningstunden präglas av lugn och för att uppnå det tänder hon levande ljus och placerar eleverna i en ring på golvet. Även B2 samlar sina elever i en ring och väljer själv att sätta sig bredvid de elever hon anser behöver extra stöd för att hålla sig lugna.

A1 vill inte att eleverna ska vara placerade i en ring med anledning av att de då ständigt ser varandra, vilket kan leda till störande moment. Hon placerar istället eleverna två och två riktade framåt. A1 vill att alla elever ska vara delaktiga och anser att det ska vara bekvämt att lyssna, därför är de elever som inte klarar av att sitta upp hela tiden placerade så att de kan lägga sig ner vid behov. Hon berättar att ju mer man som lärare känner en grupp desto lättare är det med högläsning.

Ingen av lärarna låter sina elever påverka hur högläsningundervisningen ska gå till. B2:s elever har dock gjort försök till att påverka. De vill gärna ligga ner på golvet eller rita samtidigt som läraren läser, men har fått avslag. B2 förklarar att dessa förslag kan komma att bli verklighet i framtiden, men inte just nu då eleverna bara går i årskurs 1, det är viktigt att från början vara tydlig i gränssättningen.

Tiden de olika lärarna lägger på högläsning skiljer sig åt. Minst tid lägger A2 som är lärare i årskurs 3. Hon menar att den tysta läsningen är väldigt viktig för hennes elever och lägger därför endast omkring 10 minuter på högläsning dagligen. Längre högläsningstunder har de båda årskurs 1-lärarna, A1 och B2. De lägger minst 20 minuter om dagen på att läsa högt för sina elever och A1 menar att de ibland kan hålla på upp till 40 minuter, beroende på elevernas intresse och förmåga att koncentrera sig. B1 läser cirka 20 minuter, tre dagar i veckan och övriga dagar ligger fokuseringen på individuell tyst läsning.

### 7.3.1.1 Val av högläsningbok

I valet om vilken bok som ska användas vid högläsning skiljer sig skolorna åt. På skola B utgår lärarna främst från vad de arbetar med i klassen under den specifika perioden när de väljer högläsningbok. På skola A är det boken som är utgångspunkt i arbetet. A2 väljer medvetet högläsningböcker ur olika genrer för att öppna upp elevernas intresse för olika typer av författare och ämnen. A1 lägger vikten vid att boken ska ta upp olika ämnen som de tillsammans i klassen kan reflektera kring. Hon menar att det är viktigt att boken är tilltalande för alla, annars väljer hon bort den. Att den valda boken ska vara lättläst för läraren är något som både B2 och A1 har som kriterium vid deras val.

Samtliga lärare säger sig vara lyhörda till barnens önskemål kring valet av högläsningbok. Det är dock enbart A2 som inte låter sina elever rösta fram böcker som ska läsas. Hon vill istället påbörja läsandet och utgår därefter från elevernas reaktioner om boken ska fortsätta läsas eller inte. De förslag på böcker som A1:s elever får rösta bland, är noga utvalda av läraren. I intervjun refererar hon till Lgr 11 och menar att det är viktigt att vara kritisk till författaren i sitt bokval. Hon anser att det är viktigt att som pedagog vara en god förebild och visa hur man kan ställa sig kritisk till författares innehåll, språk och struktur. På skola B får eleverna möjlighet att rösta fram en högläsningbok vid enstaka tillfällen, men både B1 och B2 säger att de främst själva vill bestämma vad som ska läsas.

### 7.3.2 Högläsning som verktyg för språkutveckling

Att högläsning utgör en stor och viktig del i elevernas språkliga utveckling var samtliga lärare eniga om. De anser att högläsning bidrar till skapandet av ett nyanserat språk och ett vidgat ordförråd. A2 och B1 säger att högläsningen ger eleverna förståelse för texters uppbyggnad och redskap till det egna berättandet genom text och tal. A2 utvecklar sitt resonemang och säger att högläsning ger elever kunskaper i texters uppbyggnad, skrivregler och beskrivande. Hon tycker det är viktigt att kunna uttrycka känslor och kunna koppla till egna erfarenheter. Högläsningen följs även upp under elevernas tysta läsning. Då kopplar eleverna till sina egna erfarenheter och skapar inre bilder på samma sätt som de gjort tillsammans under högläsningen.

B2 anser att högläsning är extra viktigt för elever med invandrarbakgrund. Hon menar att skolan ofta får kompensera med den högläsning på svenska som många går miste om i hemmet, där de ofta läser på hemspråket. A1 menar att högläsning är a och o i elevers språkutveckling och hon skulle önska att lärares högläsning fortsätter ända upp i högstadiet. Hon menar att högläsningen skapar gemenskap och delaktighet i klassrummet och att läraren och eleverna tillsammans utvecklar ett ordförråd. Pedagogerna är den som inspirerar till att eleven skapar ett intresse för litteratur och genom det skapas vägar till skriftspråket.

Samtliga respondenter anser att deras högläsning i klassrummet skapar lust och intresse för fortsatt läsning hos eleverna. B1 och B2 väljer ofta en bok ur en serie för att eleverna sedan själva har möjligheten att fortsätta läsa resterande böcker om dessa föll dem i smaken. De säger också att det är viktigt att presentera olika genrer så att alla elever hittar något de tycker om, men även att inspirera de elever som har fastnat i en specifik genre att välja en bok de annars inte hade valt. A1 och A2 tror att det är genom pedagogens modellerande intresset hos eleven skapas att litteratur är något spännande, likväl som det skapar lust för vidare läsning.

#### 7.3.2.1 Styrdokument

Varken A2 eller B2 kan ge något exakt svar på vad som står i Lgr 11, men båda säger att de vet hur bra och viktigt det är med högläsning. A2 förklarar att det är viktigt med högläsning och läsförståelse och menar på att eleverna får det genom att läsa. Likaså arbetar A2 med elevernas språkutveckling och skrivande utifrån läroplanen. B2 vill minnas att det står i Lgr 11 att skönlitteratur ska knytas an till det svenska kulturarvet samt till olika SO-områden, sen får läraren själv tolka om det innefattar högläsning eller inte. B1 menar att det mesta hon gör i klassrummet utgår från läroplanen. Vidare berättar B1 att hon tillsammans med sina kollegor plockar ut kunskapskrav från läroplanen i den planering de gör inför arbetet med elevernas läsning och skrivning. A1 anser däremot att det står tydligt beskrivet i läroplanen hur lärare ska arbeta med högläsning. Alla reflekterande frågor A1 ställer till sina elever i samband med högläsningen är förankrade i Lgr 11. Hon förklarar även att det är elevernas rättighet att få beskrivet det som står i läroplanen och att det är utifrån den som lärare och elever tillsammans ska arbeta för att uppnå målen. Utifrån förmågor som kommunicera, språka, prata och tänka, jobbar A1 regelbundet för att skapa ett levande klassrum. När eleverna samtalar och bidrar med sina ordkunskaper ges de möjlighet att kommunicera, de får ett större ordförråd, vilket hon menar är något de jobbar med hela tiden. Eleverna kommer att bli fantastiska om man som lärare arbetar medvetet med läsprocessen, menar A1.

#### 7.3.2.2 Högläsning i hemmet

Att vårdnadshavarna läser högt hemma är något samtliga lärare anser är viktigt. A2, som är klassföreståndare i årskurs 3, menar att det är väldigt viktigt att föräldrarna upprätthåller

högläsningen trots att deras barn själva har knäckt läskoden. Hon säger att det är viktigt att prata om texten och reflektera tillsammans. A1 berättar att hon nästan alltid sätter upp läsning i hemmet som ett mål i elevernas individuella utvecklingsplan, IUP. Hon säger att även om eleven kan läsa så finns det mycket som kan utvecklas vidare och därför är det viktigt att vårdnadshavarna finns där som stöd. Läsning hemma är något som A1 alltid tar upp på föräldramötena och hon berättar för vårdnadshavarna hur de kan tänka och arbeta reflekterande. Hon säger att hon ofta märker att föräldrar läser mekaniskt, alltså från pärm till pärm utan att reflektera, med sina barn. Det är något många barn tar med sig till skolan där de fortsätter att läsa mekaniskt. B2 uppmuntrar elevernas vårdnadshavare till läsning genom veckobrev och föräldramöten. I elevernas läsböcker finns ett följdbrev till föräldrarna där det står hur de kan träna barnen i läsning. Till de föräldrar som inte talar så mycket svenska ger B2 lite extra uppmuntran. Hon menar att det är bra om föräldrarna läser på hemspråket, då det ger resultat i skolan. B1 lägger störst vikt vid att det är eleverna som ska läsa högt för sina föräldrar. Hon menar att det speciellt är viktigt för eleverna i årskurs 1, eftersom många inte är riktigt läskunniga. B1 fortsätter och säger att hon märker att det inte är många föräldrar som har tid till att sitta ner och läsa med sina barn och att det därför i första hand är viktigt att lägga den lilla tid som finns på elevens egna läsning.

### 7.3.3 Högläsning som verktyg för individ- och grupputveckling

A1 beskriver att genom den gemensamma resa som görs i kommunikation, tankar, känslor och begrepp stärks gruppen. Att relatera och dela olika världar med varandra samt att få dela skratt och tankar, berättar hon är oerhört viktigt för både gruppen och individen. Den enskilde eleven får en förebild och läraren som modell, vilket inte enbart berikar ord- och begreppsförråden, utan även självkänslan. Högläsning bidrar till att eleven får ett språkbruk som ger förutsättningar för deltagande i olika språkliga sammanhang. A1 avslutar med: ”Ett barn som fått lyssna på högläsning tidigt i sitt liv har ett rikare språk, kan berätta om sina inre bilder och tänka framåt”. Även A2 lägger tyngden vid den gemensamma upplevelsen i klassrummet. Hon menar att det är stärkande för individen att få möjlighet att diskutera tillsammans med någon annan, då eleven får känna sig sedd och hörd. Att diskussionsfrågorna är formulerade så att det inte finns några felaktiga svar anser A2 vara en viktig faktor i individens utveckling. Eleven får då själv koppla till sina egna tankar och erfarenheter. B1 anser att bokvalet är ett avgörande element i om elever blir stärkta eller inte. Hon menar att det kan bero på vilka diskussioner som uppkommer. En bok kan gagna vissa elever i klassen som har ett behov av det boken berör, men det kan också påverka hela grupp-känslan. B2 säger att själva högläsningen inte är så stärkande, varken för individen eller gruppen, men kan komma att bli om högläsningen leder till samtals betydelse efteråt.

A1 berättar att hon ofta relaterar det de läst på högläsningstunderna till de vardagliga händelser eleverna varit med om. Oftast sker det i samband med en konflikt som uppstår mellan elever i klassen där det finns tydliga kopplingar i den litteratur som lästs. A1 använder alltså boken som ett medel i konflikthantering. B1 relaterar även hon till verkligheten, men menar att det beror på vilken bok som för tillfället är aktuell. Hon berättar att de tidigare har läst en bok som handlade om självkänsla, vilket lyftes i klassen och eleverna fick göra egna böcker där de relaterade till det lästa. B2 gör mer konkreta uppföljningar av högläsningen där eleverna får skriva recensioner och rita bilder till det lästa.

## 7.4 Observationer

Vi har observerat en högläsningssession i varje respondents klass. I detta avsnitt beskrivs lektionerna så som vi upplevde och tolkade dem.

### 7.4.1 Högläsning som verktyg för språkutveckling

#### 7.4.1.1 Lärare A1

Läraren inleder lektionen med att låta eleverna se att hon smygläser från boken, vilket väcker elevernas intresse och uppmärksamhet direkt. Eleverna ges stora möjligheter till reflektion under hela högläsningssessionen. Vid några tillfällen ställer läraren frågor som eleven själv får fundera på, utan att behöva svara högt inför de andra i klassen. Vid andra tillfällen får eleverna möjlighet att dela sina reflektioner med varandra. Under hela högläsningssessionen tar läraren upp ord som hon anser vara svåra för eleverna att tolka. Hon drar paralleller från egna erfarenheter i hopp om att öka elevernas förståelse för ordens innebörd. Eleverna tillåts även att komma med tankar kring vad de olika orden kan ha för betydelse. Eleverna får vid ett tillfälle under lektionen diskutera en frågeställning från läraren tillsammans med sin pratkompis som sitter bredvid. De fick alltså tillfälle att byta tankar och erfarenheter med varandra.

#### 7.4.1.2 Lärare A2

Läraren låter eleverna reflektera och återberätta vad som tidigare hänt i boken. Hon ger dem ständigt verktyg och ledord för hur man kan tänka. Hon fokuserar mycket på författarens beskrivande på detaljnivå, upprepar formuleringar och kopplar det till egna erfarenheter. Eleverna får vid ett tillfälle diskutera med bänkkamraten kring en öppen fråga, som inte har några felaktiga svar. Vid detta tillfälle får eleverna möjlighet att dela tankar och erfarenheter med varandra. När frågor ställs till klassen utmanar läraren eleverna med att ställa följdfrågor. Hon vill att de ska utmana sitt tänkande och resonemang. Läraren avslutar lektionen genom att trycka på hur viktigt det är med reflektion och kunna koppla till egna erfarenheter. Vid några tillfällen nämndes, enligt oss, svåra ord som läraren inte förklarade innebörden i för eleverna.

#### 7.4.1.3 Lärare B1

Eleverna får återberätta vad de senast läste, samt fundera kring vad de tror kommer hända i nästkommande kapitel. Läsning varvas med frågor från läraren och reflekterade svar från eleverna. Läraren kommer inte med egna reflektioner eller kopplingar till erfarenheter utan låter enbart eleverna göra det. Läraren tar upp ett svårt ord och låter eleverna gissa vad det betyder. Läraren säger att en elev hade rätt, men när vi efteråt slog upp ordet i en ordlista såg vi att betydelsen var fel. Läraren hade alltså inte förberett läsningen och slagit upp ordet innan högläsningen för att få den rätta betydelsen. Under lektionen upptäcker en elev en insekt på golvet och det leder till att samtliga elever tappar koncentrationen på läsningen. Läraren försöker ignorera händelsen, vilket inte hjälper. B1 får lägga ifrån sig boken och till barnens förtjusning släppa ut insekten. Läraren gör ett försök att återfå uppmärksamheten genom att göra den klapppramsa som läraren inledde lektionen med. Dock hjälper det bara en kort stund och läraren avslutar högläsningssessionen

#### 7.4.1.4 Lärare B2

Läraren inleder högläsningssessionen med att eleverna får återberätta vad som lästes senast. Hon har en öppen dialog med eleverna, ställer frågor och utmanar med följdfrågor. Läraren



tar upp några svåra ord och låter eleverna fundera kring ordens betydelse, eleverna tillåts att prata högt. Vad vi anser var svåra ord uppkom flertalet gånger under läsningen, men förklarades inte av läraren. Läraren uppmanar eleverna att se inre bilder, men ger dem ingen tid till det utan fortsätter läsa direkt. Under läsningen är det en elev som släpper sig vilket får övriga elever att börja skratta. Läraren gör ett försök att få dem sluta skratta genom att säga att det inte är roligt. Detta försök till åtgärd hjälper inte och läraren ger gruppen en tillsägelse med tillsynes arg röst.

## 7.4.2 Högläsning som verktyg för individ- och grupputveckling

### 7.4.2.1 Lärare A1

A1 läser med inlevelse och har ständigt en genuin kontakt med eleverna under hela lektionen, hon synliggjorde och lyssnade på varje elev som uttryckte sig. Vid ett tillfälle har en flicka svårt att sitta still och läraren ger henne bekräftelse utan att tappa fokus på resten av gruppen. Flickan får därför den uppmärksamhet hon behöver och resten av eleverna känner sig fortfarande sedda. Eleverna får diskutera och utbyta tankar och känslor med varandra, och A1 ger eleverna respons på deras svar. A1 kopplar flertalet gånger till sina egna känslor och erfarenheter, hon visar hur man kan tänka.

### 7.4.2.2 Lärare A2

Eleverna får dela sina tankar och reflektioner med varandra, både i mindre grupp och i helklass, och får på så vis bekräftelse. Eleverna visade respekt för varandra under hela högläsningstiden. De lyssnade vad klasskompisarna berättade, de kunde ta vid och fortsätta ett resonemang någon annan påbörjat. När några elever börjar få svårt att sitta still blir de tillsagda av resurspersonen som befinner sig i klassrummet.

### 7.4.2.3 Lärare B1

B1 besvarade inte de frågor eleverna ställde, utan lät de andra i gruppen besvara frågorna. Under hela högläsningstiden lägger B1 mycket fokus på ordningen i ringen. Hon berömmar de elever som sitter lugnt och lyssnar medan de andra får en tillsägelse.

### 7.4.2.4 Lärare B2

Gruppen får en tillsägelse i början av högläsningstiden. Eleverna får respons på sina svar. Vid några tillfällen ger B2 värderad respons. Hon säger bland annat att hon tror att en elev har fel, vilket kan ha tagits väldigt personligt av eleven. Samma elev får även en personlig utläggning av B2 i slutet av lektionen, om hur man bör sköta sig.

## 8. Slutdiskussion och analys

Vårt syfte med studien har varit att få kunskaper om högläsning och hur den kan användas som ett pedagogiskt redskap för att gynna språk-, individ- och grupputveckling. I detta avsnitt kommer vi att diskutera vårt samlade material hämtat från intervjuer och observationer utifrån vårt syfte och frågeställningar. Detta kopplas till den tidigare forskning samt de teorier som finns kring högläsning.

### 8.1 Lärarnas metoder

#### 8.1.1 Val av högläsningssbok

Enligt Stensson kan högläsning ha olika syften varav ett kan vara att använda högläsningssboken som ett verktyg för att introducera ett ämne (Stensson 2006, s 129). På skola B väljs böcker efter specifika teman som under perioden integrerar all undervisning. Exempelvis arbetade B2:s klass med temat bondgården under vårt besök på skolan. Läraren hade då valt en högläsningssbok som berörde temat. B2:s syfte tycks inte ha något med läsinläring att göra. Hon utgår istället från högläsningssboken för att ge eleverna kunskap i det specifika temat.

Samtal för att fördjupa förståelsen av olika texter är enligt Stensson ett annat syfte som lärare kan utgå från (Stensson 2006, s 129). Detta gör lärarna på skola A, där det centrala under högläsningstunderna är språkutveckling. Genom medvetna val väljer de böcker som bidrar till att eleverna får möta varierad litteratur. I detta möte ges eleverna möjlighet att utveckla förmågan att förstå uppbyggnaden samt få kunskaper om olika texter, vilket kan tydas i skolans kursplan (Lgr 11, 222-223). Smith menar att ett möte med varierade texter bidrar till förståelsen av skillnaden mellan skriftspråket och det talade språket. Vidare betonar han att inläringen sker utan ansträngning från eleven när texterna känns meningsfulla (Smith 2000, s 124-185).

Det tillvägagångssätt lärarna utgår från, när det gäller elevernas inflytande i val av bok, speglas i lärarnas egna metodval. A2:s elever får inte rösta på vilken bok som ska läsas, men om hon anser att hennes bokval inte tilltalar eleverna byter hon bok. När A1:s elever ges möjlighet att påverka bokvalet, väljer hon omsorgsfullt ut de böcker eleverna får rösta bland. Stensson pekar på vikten av att läraren själv har läst, tolkat och reflekterat kring den bok som ska läsas för att kunna vägleda samtalen (Stensson 2006, 120-124). Detta är något som A1 gör och hon menar att goda förberedelser är en nödvändighet. B1 och B2 låter sällan eleverna rösta på vilken bok som ska läsas, men vid de enstaka tillfällen det sker är det oftast elevernas egna val som blir röstningsalternativ.

#### 8.1.2 Lärarens betydelse

Genom god förberedelse från lärarens sida underlättas det som kan upplevas som en svårighet, att läsa med inlevelse. Enligt Ekström krävs det mycket övning för att kunna läsa så att berättelsen blir levande (Ekström 2007). Vi har i och med observationerna sett att samtliga lärare läser med inlevelse. De använder kroppsspråk och olika röstlägen för att förtydliga det de läser. Fox menar att inlevelserik läsning från läraren bidrar till en mer enastående upplevelse för eleverna (Fox 2003, s 41). Det är viktigt, enligt Jönsson, att läraren genom sitt engagemang inte tappar lyhördheten för de reaktioner boken ger eleverna. Dessa reaktioner kan vara ett uttryck för att det finns ett behov av att samtala kring det lästa (Jönsson 2007, s 10).

Ett syfte i kursplanen för svenska beskriver att ”undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva” (Lgr 11, s 222). Det finns tydliga skillnader mellan skolorna i tanken om hur detta syfte ska uppnås och vad som utgör stimulerande undervisning. Brodow och Rininsland menar att pedagogernas förhållningssätt överförs till eleven (Brodow & Rininsland 2005, s 59). Enligt Stensson ska läraren utgöra en modell och förebild för hur elever kan använda lässtrategier (Stensson 2006, s 39). Både A1 och A2 understryker detta och menar att det leder till en stimulerande undervisning, vilket kan kopplas till Vygotskijs sociokulturella teori. Genom att modellera lässtrategier kan den mer erfarna läraren möta eleven i den proximala utvecklingszonen (Imsen 2006, s 316).

Samtliga lärare lever upp till Allingtons fem förutsättningar för att skapa läskunniga elever som Stensson inspirerats av, dock varierar deras metoder och förhållningssätt. Lärarna planerar in tid för högläsning, väljer ut relevanta böcker, använder sig av olika strategier, samtalar under högläsningen samt läser med flyt och inlevelse. Enligt Allington bör lärare prioritera högläsning då utveckling av fantasi, reflektion och samtal är mycket tidskrävande. Vidare menar han att de frågor som läraren ställer under högläsningen måste vara autentiska (Stensson 2006, s 15-20). Detta uppfyllde samtliga lärare, men på skola A ställdes fler frågor än på skola B.

Under våra observationer och intervjuer var det enbart en lärare som talade om vikten av elevernas medvetenhet om syftet med högläsningen. Detta var något som vi själva kunde observera då A2 inledde lektionen med att tala om syftet kring högläsning med sina elever. Enligt våra tolkningar hade A2:s elever god förståelse kring syftet med högläsningen. Det kan vara viktigt att även hos de yngre eleverna framhålla syftet med den undervisning som bedrivs. Stensson menar att ett syfte med högläsningen kan vara att skapa gemenskap och att ha roligt tillsammans (Stensson 2006, s 129). Detta ställer sig Smith emot och anser istället att det är bortkastad tid och meningslöst att högläsa för elever som inte är medvetna om syftet (Smith 2000, s 124-185).

I skola B:s två observerade klasser präglades högläsningstunden av många tillsägelser och tillrättavisningar från lärarna. Detta berodde i stor del på att eleverna tappade koncentrationen när det hände oväntade företeelser. I B1:s klass upptäckte en elev en insekt på golvet, vilket ledde till att hela gruppens fokus förflyttades från läsningen till insekten. I B2:s klass var det en elev som släppte sig vilket ledde till att hela gruppen föll i skratt. Jönsson möttes i sin studie av ett liknande exempel där en lärares elever blev roande av ordet ”naken”. I exemplet försökte läraren förklara ordets innebörd, att känslomässigt känna sig naken, vilket inte återfick elevernas koncentration. Istället löste läraren problemet med att återfå elevernas fokus genom att fortsätta läsa ur boken, utan att ge tillrättavisningar till de elever som höll på att få situationen att spåra ur. Jönsson menar att det var lärarens kunskap om eleverna som bidrog till hennes agerande om hur situationen skulle hanteras (Jönsson 2007, s 79). B1 gjorde ett försök att återfå uppmärksamheten genom en klapppramsa, vilket misslyckades. Även B2 försökte inledningsvis med en lugn ton förklara att det inträffade inte var något att skratta åt, men höjde därefter rösten i en kollektiv tillsägelse då första försöket ignorerades av eleverna. Skola B:s två lärare hade ingen funktionell strategi för att återfå elevernas uppmärksamhet, vilket ledde till att högläsningstunden spårade mer eller mindre ur. Onödig tid lades på att återfå ordningen i klassen, vilket hade kunnat undvikas om lärarna haft genomtänkta metoder. A1 pekar på vikten av att lära känna sina elever för att undvika sådana situationer som leder till att undervisningen påverkas negativt.

### 8.1.3 Elevernas placering

Hur eleverna var placerade under högläsningstunderna såg olika ut på de båda skolorna. A1 och A2 lät eleverna sitta i par eller tre och tre. Smågrupperna utgör pratkompisar, vilket utgör en funktion under diskussionerna. B1 och B2 placerade däremot sina elever i en ring för att sedan själva sätta sig bredvid de elever som antogs behöva en vuxen vid sin sida.

Enligt vår analys utgår A1 och A2 från individen. Varje elev får en pratkompis som de, enligt läraren, fungerar med och där det finns förutsättningar att det blir bra diskussioner. B1 och B2 utgår istället från sig själva, de placerar sig där de anser sig behövas. Lärarna utgår med andra ord från två olika perspektiv, elevens respektive lärarens. Lundberg pekar på att motivation är källan till att läsning blir givande för eleven (Lundberg 2003, s 63). Med eleverna placerade i en ring ser alla varandra och blir därför lättare påverkade av varandras minspel och agerande. Att sitta parvis, med blicken riktad mot läraren kan vara mer effektivt för att gruppen ska bibehålla koncentration och motivation genom hela högläsningstunden.

### 8.1.4 Utrymme på schemat

Den avsatta tid lärarna väljer att lägga på högläsning har i våra intervjuer visat sig minska ju äldre eleverna blir. Årskurs 3-läraren A2 har högläsning för sina elever cirka 50 minuter i veckan vilket är mer än hälften av den tid årskurs 1-lärarna avsätter. Vad detta beror på menar A2 är att hennes elever har knäckt läskoden och kan på egen hand läsa med flyt och det är väldigt viktigt att upprätthålla genom individuell, tyst läsning. Detta kan bero på att tiden inte räcker till då nya ämnen, exempelvis engelska, tillkommit på elevernas scheman. A2 går från en mer sociokulturell syn på läsning med läraren som modell och där lärande sker i samspel med andra, till den mer konstruktivistiska synen på läsning där eleven istället utgår från sig själv. Förhoppningsvis har eleverna fått tillgång till bra verktyg som de själva kan applicera på sin individuella läsning.

Chambers och Lundberg menar att högläsning är nödvändig för att kunna gå framåt i läsutvecklingen trots att eleven kan läsa på egen hand (Chambers 2011, s 78 & Lundberg 2007, s 15). Detta förhåller sig till Stenssons mening att högläsning måste ske regelbundet för att det ska vara meningsfullt för eleven (Stensson 2006, s 120).

## 8.2 Högläsning som verktyg för språkutveckling

Högläsning är en bra metod för att skapa läslust och läsintresse hos barn, vilket samtliga lärare anser att deras högläsning lyckas med. Hur lärarna kan veta att det är just deras högläsning som har skapat läslust och läsintresse hos eleverna framkommer inte av undersökningen. Det skulle också kunna bero på att eleverna själva, eller tillsammans med andra, har tagit sig in i språkets värld. Ekström hävdar att barn som får höra på högläsning och ta del av böcker stimuleras till att själva lära sig läsa och berätta, vilket lika gärna kan ske i hemmet eller på fritiden (Ekström 2007). Även Svensson understryker högläsningens betydelse och menar att barns literacy stimuleras ju mer läserfarenhet de får (Svensson 2011). Elbro menar istället att högläsning endast har en liten betydelse för barns egna språkutveckling. Enligt honom associeras högläsning till gemensamma upplevelser och mycket närhet och barn måste själva intressera sig för texten (Elbro 2004, s 96-99). Genom att omgärdas och få ta del av olika ord, texter och litteratur såväl muntligt som skriftligt, kan barn omedvetet utveckla sitt språk, vilket både A1 och A2 antyder i sina svar.

Precis som Lundberg anser lärarna att högläsning hjälper till att skapa ett nyanserat språk och ett utökat ordförråd hos eleverna (Lundberg 2007, s 15). Under observationen gav A1 eleverna stora möjligheter till reflektion, genom att ställa öppna frågor till eleverna. Eleverna ges under högläsningstunderna möjlighet att lära sig hur olika berättelser är konstruerade och vilken struktur de kan ha, vilket både A2 och B1 lyfter fram i sina intervjuvar. A2 framhåller även betydelsen det har för elevernas fortsatta förståelse kring texters uppbyggnad, skrivregler och beskrivande, vilket kan kopplas till styrdokumentens centrala innehåll (Lgr 11, s 223).

Om läraren lyckas bygga upp en positiv situation, med öppna och relevanta frågor, kring högläsningen kan det leda till att eleverna vågar uttrycka sig och framhäva sina tankar och åsikter ännu mer. Först när eleverna känner sig trygga kan de uttrycka känslor och koppla till egna erfarenheter, menar A2. A1 gav vid observationen eleverna möjlighet att byta tankar och erfarenheter med varandra. Fast menar att det är en viktig del i elevernas språkutveckling att i tal kunna uttrycka sina känslor och tankar, men likaså är det även viktigt för elevernas sociala utveckling att de ges möjligheten att samtala med andra (Fast 2010, s 24). A2 berättar att hon under elevernas tysta läsning försöker få eleverna att koppla till egna erfarenheter och inre bilder. Det kan enligt Lindö stärka elevernas medvetande om de får sätta ord på det de har varit med om (Lindö 2002, s 128). För att utmana elevernas tänkande och resonemang kan det vara viktigt att läraren framhåller betydelsen av reflektion och återkoppling för eleverna samt tydliggör vilka mål de strävar efter i sin språkutveckling, vilket A2 avslutade sin lektion med. A1 förklarade betydelsen av det under intervjun, men lyfte det inte för eleverna under lektionen.

### 8.3 Högläsning som verktyg för individ- och grupputveckling

Enligt Ekström är högläsning en social aktivitet där alla inblandade kommer nära varandra i en gemensam upplevelse och det är genom den gemensamma dialogen utveckling och lärande sker hos individen (Ekström 2007). Den viktigaste betydelsen i stärkandet av individen och gruppen kan vara de samtal som uppstår, vilket kan knytas an till Vygotskijs sociokulturella teori, som belyser att det är genom kommunikation i ett socialt samspel med andra som barn tillägnar sig kunskaper (Imsen 2006, s 316). Samtliga lärare i studien är eniga om att diskussioner under och efter högläsningen är stärkande för såväl individen som gruppen. A1 och A2 framhåller gemensamma upplevelser och menar att det gynnar det sociala samspelet i gruppen. B1 och B2 nämner i intervjuerna att diskussionen är grunden för den sociala utvecklingen. Diskussionerna såg dock olika ut på de båda skolorna. B1 delger exempelvis inte egna tankar, utan fungerar mer som en medlare mellan barnens frågor. B2 delger däremot sina tankar, men hon värderar även elevernas svar och säger bland annat att en elevs tankar är fel. Detta kan givetvis ha varit en tillfällighet under den lektion vi var där för observation.

Fast anser att hänsynstagande emellan eleverna är av stor vikt för att högläsning ska betraktas som en speciell och viktig stund (Fast 2010, s 59). Vi kunde i våra observationer se att eleverna i A1:s och A2:s klasser hade stor respekt för varandra. De lyssnade aktivt när kamraten delgav sina tankar och vid flera tillfällen tog andra elever vid och utvecklade resonemanget. Detta saknade vi till stor del vid observationerna av B1 och B2. I dessa klassrum saknades samspelet mellan eleverna och fokuseringen låg istället på att få sin egen röst hörd. Detta skulle kunna bero på att A1 och A2 har tydliga metoder i bemötandet av eleverna. När någon elev känner oro, har svårt att sitta still eller börjar prata om något annat löser A1 och A2 situationen enbart genom en blick. Dessa lärare använder, som tidigare nämnt, Britta Stenssons bok *Mellan raderna* som arbetsmetod och i boken tar Stensson upp betydelsen av fungerande rutiner och att genom trygghet hitta modet till att tala inför andra

(Stensson 2006, s 49). Vi upplevde att A1:s och A2:s elever kände trygghet i klassrummet under högläsningssituationen och det kan ha varit anledningen till varför stämningen var lugn, harmonisk och full av elevernas fria tänkande. I B1 och B2:s klasser upplevde vi att den harmonin inte infann sig på samma sätt. Båda lärarna ägnade mycket tid av lektionen åt tillsägelser till de elever som hade svårt att koncentrera sig, vilket kan missgynna gruppens sociala samspel. Vi upplevde att lärarnas fokusering inte låg på att skapa intressanta diskussioner kring boken, utan lades på att dela ut tillsägelser respektive beröm. Högläsningstunden blir då inte till den speciella stund som Fast förespråkar. Det kan finnas en risk att dessa lektioner blir tillfällen för eleverna att söka uppmärksamhet och bekräftelse från läraren. Diskussionerna, som samtliga lärare ansåg oerhört viktiga, sätts därför inte i fokus och lektionen kan förlora sin grundtanke.

A1 relaterar ofta under högläsningen till elevernas vardagliga händelser, vilket bland annat kan handla om konflikter som uppstått på rasten. Boken kan då fungera som ett stöd och pedagogisk verktyg för att lyfta tankar och frågor kring värdegrunden. Även B1 har använt högläsningssboken som ett redskap för att beröra värdegrundsfrågor. Hon menar att det för vissa elever kan kännas tryggare att tala utifrån en karaktär gällande känsliga frågor än att berätta från sig själv. Dessa två lärare utnyttjar högläsning till att uppnå och beröra andra mål än enbart de språkliga, såsom att hjälpa och stärka elever. De inkluderar alltså värdegrundsarbetet i den dagliga undervisningen, vilket styrdokumentet framhåller (Lgr 11, kap 1).

## 8.4 Styrdokument

I skolans styrdokument finns inte begreppet högläsning skrivet, vilket kan vara en förklaring till varför A2 och B2 inte kunde motivera på vilket sätt de arbetar utifrån styrdokumentet. Målen för språkutveckling är dock tydligt motiverade, men det nämnde varken A2 eller B2 i intervjuerna. Om dessa två lärare inte är medvetna om vad som står skrivet i läroplanen beträffande språkutveckling, väcks tanken om de berörda eleverna kan uppnå de mål som finns skrivna. Det är varje lärares skyldighet att arbeta utifrån läroplanen och kunna motivera den undervisning de bedriver för att eleverna ska få möjlighet att uppnå de krav som vilar på deras axlar.

A1 och B1 kan, till skillnad från A2 och B2, tydligt redogöra på vilket sätt de arbetar utifrån styrdokumentet. A1 har tolkat och applicerat målen för svenska i sin undervisning och därmed är det tydligt enligt henne hur arbetet med högläsning ska se ut. Det märktes tydligt i våra observationer att A1 var väl medveten om språkmålen och under den 20 minuter korta lektionen berör hon flertalet av målen. Vi har även observerat att A2 gör detta under sin lektion, men hon kan inte motivera sitt arbetssätt i intervjun. Som tidigare nämnt utgår även B1 från läroplanens mål i planeringen av undervisningen i svenska, men istället för att försöka beröra så många mål som möjligt under lektionen, väljer hon ut ett specifikt mål och arbetar på djupet med det. Detta var dock inget vi kunde urskilja i vår observation. Det är upp till den enskilda läraren att finna sitt eget arbetssätt med utgångspunkt i den aktuella barngruppen. Jönsson skriver att även om högläsning inte nämns i kursplanen, kan högläsning med fördel användas som ett pedagogiskt redskap där identitetsutveckling och lästräning är det centrala (Jönsson 2007, s 61).

I styrdokumenterna står det att skolan ska finnas som ett stöd för vårdnadshavare och ingå i ett samarbete i främjandet av elevernas kunskapsutveckling (Lgr 11, kap 1). Samtliga lärare säger att de framhåller högläsningens betydelse för elevernas vårdnadshavare. A2 berättar att det finns en risk att högläsning i hemmet tynar bort i takt med att barnet själv hittat flyt i sin läsning. Hon menar att det är viktigt för eleven att träna på att själv vara den som läser högt, men att föräldrarna inte ska sluta att läsa för sina barn. Elbro hävdar att barn som växer upp i ett hem där det finns stor tillgång till litteratur, inte automatiskt utvecklar ett intresse för böcker eller får bättre läsfärdigheter än någon annan (Elbro 2004, s 96-99). Chambers menar däremot att förutsättningar måste skapas i den miljö barnet befinner sig i. Att ha tillgång till god litteratur skapar enligt honom ett läsintresse (Chambers 2011, s 16).

## 9. Slutsats

En slutsats vi kan dra av denna studie är att samtliga av de deltagande lärarna är positivt inställda till högläsning som pedagogiskt redskap. Den tidigare forskningen visar att högläsning öppnar möjligheter till ökad språkutveckling hos eleverna. Skolans styrdokument ska vara styrande i den pedagogiska verksamheten och borde därför vara en självklar utgångspunkt i lärarnas dagliga arbete.

Samtliga lärare använder högläsning som ett pedagogiskt verktyg, men har olika syften som utgångspunkt. B2 använder boken för att introducera ett tema och ge eleverna kunskap om ämnet. B1 lägger stor vikt vid att högläsningstunden ska vara lugn och mysig, men arbetar samtidigt tydligt efter styrdokumentens mål för språkutveckling. A1 och A2 arbetar medvetet med reflekterande läsning och modellerar hur eleverna kan använda lässtrategier för att fördjupa förståelsen av texter. Studien visar att A1 och B1 även använder högläsning som ett verktyg i syfte att behandla värdegrundsfrågor, vilket styrdokumentet förespråkar. I frågan om hur högläsning kan användas för att stärka individen och gruppen fanns tydliga skillnader mellan skolorna. På skola B präglades högläsningstunderna av många tillsägelser som skulle kunna påverka främjandet av individ- och grupputvecklingen negativt. I klassrummen på skola A fanns det ett tydligt samspel mellan lärare och elever. Eleverna tilläts att reflektera fritt och deras tankar värderades inte av någon. Att högläsningen fortlöpte utan störande moment på skola A kan bero på att de utgår från ett material som tydligt beskriver hur lärarna kan gå tillväga i högläsningundervisningen, vilket eleverna är medvetna om. Att arbeta medvetet med en metod skulle kunna vara en bidragande faktor till att högläsning gynnar individ- och grupputveckling.

Skolan har en stor betydelse för att stimulera och stödja elevernas språkliga utveckling, där deras reflektion och kunskap om sig själva kan utvecklas. Goda inlärningssituationer i skolan är en förutsättning för att eleverna ska kunna utveckla den kommunikativa och talspråkiga förmågan. Den forskning som har behandlats pekar på att ett aktivt samspel motiverar och stimulerar elevens språkutveckling, men för att skapa ett socialt klassrum krävs lärarens medvetenhet och kunskap. Dessutom kan möjligheter skapas till att både individen och gruppen stärks i det reflekterande och diskuterande klassrummet. Att lägga mycket tid på läsning, använda relevanta böcker och olika strategier, samtala kring böckerna, samt att läsa med flyt och inlevelse är något som är centralt i tillämpningen av högläsning som pedagogiskt redskap.

### 9.1 Förslag till vidare forskning

Vi har i denna studie belyst högläsning som ett viktigt och användbart verktyg för elevers språkutveckling. Studien tar inte upp om och på vilket sätt lärares metodval är avgörande för att eleverna ska uppnå målen i svenska. Detta lämnar vi som förslag för vidare forskning inom ämnet. Två av respondenterna använder högläsningeboken som ett verktyg i arbetet med konflikthantering. Hur detta kan gå till är ytterligare ett forskningsområde som vi föreslår.



## Referenser

- Amborn, Helen & Hansson, Jan. (1998). *Läsglädje i skolan*. Stockholm: En bok för alla
- Brodow, Bengt & Rininsland, Kristina. (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan – praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, Aidan. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Huddinge: X Publishing.
- Chambers, Aidan. (1994). *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Dysthe, Olga. (red) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, Carsten. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud Lena. (2007). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. (2 uppl.) Stockholm: Norstedts juridik.
- Fast, Carina. (2001). *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Fox, Mem. (2003). *Att läsa högt - en bok om högläsningens förtrollande verkan*. Ystad: Kabusa böcker.
- Imsen, Gunn. (2006). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. (4. rev. uppl.). Studentlitteratur.
- Lundgren, Ulf P. (1996). *Pedagogisk Uppslagsbok - Från A till Ö utan pekpinna*. Stockholm: Lärarförbundet, Informationsförlaget.
- Jönsson, Karin. (2007) *Litteraturarbetets möjligheter - En studie av barns läsning i årskurs F-3*. (Diss. Malmö högskola). Malmö: Holmbergs. (Malmö Studies In Aducational sciences No. 33).
- Liberg, Caroline. (2007) *Läsande, skrivande och samtalande. Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lindö, Rigmor. (2002) *Det gränslösa språkrummet*. (2 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar. (2007) *Bornholmsmodellen – vägen till läsning – språklekar i förskoleklass*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lundberg, Ingvar. (2005) *God läsutveckling – kartläggning och övningar*. (2 utök. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
- Skolverket. (2010) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Smith, Frank. (2000) *Läsning*. (3 uppl.) Stockholm: Liber.

Stensson, Britta. (2006) *Mellan raderna - strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.

Stukát, Staffan. (2011) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

## Elektroniska källor

Svensson, Anna-Katrin. (2011) *Ha alltid alla böcker framme*. Artikel i tidningen Förskolan. Lärarnas nyheter.  
<http://www.lararnasnyheter.se/forskolan/2011/08/19/ha-alltid-alla-bocker-framme> (Hämtad den 2012-11-07)

Ekström, Susanna. (2007) *Högläsning bästa vägen till läslust*. Artikel i Svenska Dagbladet.  
[http://www.svd.se/nyheter/idagsidan/barn-och-unga/hoglasning-basta-vagen-till-laslust\\_194937.svd](http://www.svd.se/nyheter/idagsidan/barn-och-unga/hoglasning-basta-vagen-till-laslust_194937.svd) (Hämtad den 2012-11-12)

Lundberg, Ingvar. *Läs högt för era barn! Kod-knäckarna*.  
<http://www.kodknackarna.se/forskning/las-hogt-for-era-barn/> (Hämtad den 2012-11-12).

# Bilaga 1: Intervjufrågor

Vad heter du?

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vad har du för utbildning?

Läser du någon litteratur på din fritid?

Arbetar du med högläsning i din klass?

Har du några regler och rutiner vid högläsningstunderna?

Hur mycket tid varje vecka lägger du vid högläsning?

Utgår du ifrån någon speciell metod eller teori vid arbetet med högläsning?  
Varför?

Har eleverna möjlighet att påverka ditt val av metod?

Följs högläsningen upp vid senare tillfällen?

Hur resonerar du vid valet av högläsningbok?

Har eleverna någon möjlighet att påverka bokvalet?

Anser du att högläsning är viktigt för elevernas språkutveckling?  
På vilket sätt?

Hur kan högläsning användas för att stärka och lyfta fram såväl individen som gruppen?  
Motivera.

Skapar högläsning lust och intresse för vidare läsning hos eleverna?  
Varför?

Uppmuntrar ni elevernas vårdnadshavare att läsa högt hemma?

Hur arbetar ni utifrån styrdokumentet när det gäller högläsning?

Har du något att tillägga?

## Bilaga 2: Observationschema

Var?	Tid? Datum?	Miljö?	Placering?
Inledning?		Bokval? Varför?	
Hur?			
Samspel lärare → elev			
Samspel elev → elev			
Oplanerat?		Avslutning?	
Övrigt?			