



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Högläsning och boksamtal

Verktyg för att stimulera läs- och språkutveckling hos elever mellan 6-9 år i
invandratäta områden

Hanna Liljedahl & Boel Gullberg

LAU350

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Examinator: Christina Svensson

Rapportnummer: HT06_1080_011

Abstract

Examinationsnivå:	41-60 poäng
Titel:	Högläsning och boksamtal - Verktyg för att stimulera läs- och språkutveckling hos elever mellan 6-9 år i invandrartäta områden
Författare:	Hanna Liljedahl och Boel Gullberg
Termin och år:	Höstterminen 2006
Institution:	Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Handledare:	Maj Asplund Carlsson
Examinator:	Christina Svensson
Rapportnummer:	HT06_1080_011
Nyckelord:	Högläsning, boksamtal, språkutveckling, bokval, läsmiljö och svenska som andraspråk.

Syfte	Vårt syfte med vårt examensarbete är att undersöka hur lärare arbetar med högläsning och boksamtal. Vi vill också undersöka hur lärare resonerar kring valet av bok samt hur läsmiljön ser ut i de undersökta verksamheterna.
Frågeställningar	Våra frågeställningar utifrån vårt syfte är: <ul style="list-style-type: none">• Hur arbetar lärarna med högläsning och boksamtal?• Hur ser läsmiljön ut där lärarna är verksamma?• Hur tänker lärarna kring valet av bok vid högläsning och boksamtal?
Metod	Vi har gjort kvalitativa intervjuer med två olika lärare från två skolor i ett invandrartätt område. Vi har också utfört observationer i verksamheterna. Vi har även studerat relevant litteratur för vårt arbete om högläsning och boksamtal.
Resultat	De intervjuade lärarna ansåg både högläsning och boksamtal som viktiga delar av läsundervisningen. De följer båda olika metoder vad gäller boksamtal samt högläsning och har välgrundade motiv vid valet av bok. Läsmiljön skiljer sig åt i de båda klassrumsmiljöerna.
Slutsats	De slutsatser vi kan dra av vår undersökning är att högläsning och boksamtal är viktiga inslag för läs- och språkutveckling, i synnerhet för elever som har ett annat modersmål än svenska. Vi har också kunnat se hur viktigt valet av bok är vid både högläsning och boksamtal samt att det finns olika sätt att resonera kring detta, beroende på vilka syften lärarna har med bokvalet. Angående läsmiljön kan vi dra slutsatsen att en god läsmiljö stimulerar till fortsatt läsning.

Förord

Vårt examensarbete handlar om högläsning och boksamtal, två begrepp vi tycker borde vara mer betydelsefulla i skolans verksamhet. Idén till detta fick vi under kursen Barnlitteratur och Barnkultur II, under vår andra inriktning, Svenska för tidigare åldrar. Vi har under vårt examensarbete delat upp litteraturen mellan oss och delgivit varandra information om denna. Större delen av arbetet har vi gjort tillsammans även om vi har skrivit vissa delar var för sig. Men vi har under hela arbetets gång diskuterat oss fram till olika lösningar vilket bidragit till detta resultat. Vi vill tacka de intervjuade lärarna på de två skolor vi har besökt. Vi vill också tacka vår handledare vid litteraturvetenskapliga institutionen, Maj Asplund Carlsson för goda tips och stöd på vägen.

Göteborg 2006-12-20

Hanna Liljedahl
Boel Gullberg

Innehållsförteckning

Abstrakt
Förord

1. Inledning	1
2. Teoretisk anknytning	1
2.1 Vygotskij och det sociokulturella förhållningssättet	2
2.2 Vad säger styrdokumentet	2
2.3 Boksamtal	4
2.3.1 Vad är ett boksamtal	4
2.3.2 Bokprat och boksamtal	5
2.3.3 Lärarens uppgift som samtalsledare	6
2.3.4 Olika boksamtalsmodeller	6
2.3.5 Boksamtalens möjligheter för elever med svenska som andraspråk.....	8
2.3.6 Böcker som avstamp för vidare diskussion	9
2.4 Högläsning	10
2.4.1 Litterär amning	10
2.4.2 Högläsningens roll.....	10
2.4.3 Muntligt berättande.....	11
2.5 Val av bok	11
2.6 Läsning	13
2.6.1 Läsförmåga	13
2.6.2 Läsförståelse	14
2.6.3 Vikten av att vara en god läsare som lärare	15
2.7 Läsmiljö	15
2.8 Bibliotek	16
3. Syfte och frågeställningar	16
4. Material och metoder	17
4.1 Urvalsgrupp	17
4.2 Skola A	17
4.3 Skola B	18
4.4 Val av metod	18
4.5 Analysmetod	19
4.6 Validitet och reliabilitet	19
4.7 Etik	20
5. Resultatredovisning	20
5.1 Resultat av intervjuer och observationer	20
5.1.1 Högläsning.....	20
5.1.2 Boksamtal	21
5.1.3 Val av bok.....	25
5.1.4 Läsning i hemmet	27
5.1.5 Bibliotek	27
5.1.6 Läsmiljö.....	28
5.1.7 Vikten av att vara en god läsare som lärare	28

5.1.8 Didaktiska metoder och teorier.....	29
6. Diskussion.....	29
6.1 Högläsning	30
6.2 Boksamtal	31
6.3 Val av bok	32
6.4 Läsning i hemmet.....	35
6.5 Bibliotek.....	35
6.6 Läsmiljö	36
6.7 Vikten av att vara en god läsare som lärare	36
6.8 Didaktiska metoder och teorier	37
7. Slutsats	37
7.1 Förslag till vidare forskning.....	38
8. Referenslista	39

Bilaga 1
Bilaga 2

1. Inledning

Språket är det viktigaste redskapet för att kunna tillgodogöra sig kunskap. Om eleverna inte har tillräckliga kunskaper i svenska språket kommer detta att leda till försämrade resultat i fler ämnen än svenska. Till detta anknyter vi till bland andra den ryske pedagogen Lev Vygotskij som menar att språket är det viktigaste kulturella verktyget för att erövra kunskap (Dysthe, 2003: 14).

Under vår lärarutbildning har vi kommit i kontakt med olika rapporter som har visat hur de svenska elevernas läsförståelse snarare har försämrats än förbättrats, genom åren. I rapporten *Barns läskompetens i Sverige och i världen: PIRLS 2001*, från skolverket (2003: 23) kan man läsa att svenska barn läser mycket, men generellt ligger Sverige under medelvärdet vad gäller utvecklandet av läsförståelse och lässtrategier. Rapporten (2003: 23, 28) menar att svenska barn har en hög läskompetens men det finns även en trend som visar att läsförståelsen bland barnen har försämrats. Att eleverna får lyssna till högläsning i skolan är betydligt ovanligare i Sverige än i övriga länder. Här ägnas huvuddelen åt tyst läsning. Det är också ovanligt att eleverna får jämföra innehållet mellan olika texter samt dra slutsatser och förutsäga berättelsens utveckling (Skolverket, 2003: 26).

Våra styrdokument betonar vikten av läsning och läsförståelse och markerar hur viktigt språket är i verksamheten: "Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling." (www.skolverket.se). Ett mål som eleverna skall ha uppnått i år 5 är att de skall: "kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter". (www.skolverket.se). Lpo 94 nämner ett mål som skolan skall ansvara för att eleverna skall uppnå efter utgången grundskola: "behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift". (2006: 10).

Vi är två lärarstudenter som har läst svenska för tidigare åldrar, 40 p, där vårt intresse för läs- och språkutveckling väcktes och genom detta vårt engagemang för högläsning och boksamtal. Därför har vi valt att i vårt examensarbete undersöka hur olika lärare arbetar med högläsning och boksamtal i sin undervisning, samt hur viktigt valet av bok är liksom hur läsmiljön är utformad. Vi vill alltså fördjupa våra kunskaper inom högläsning och boksamtal, detta för att vi som blivande lärare skall kunna utveckla undervisningen så att målen i våra styrdokument skall kunna uppnås. I kursen LAU 300 påbörjade en av oss ett arbete inom boksamtal och detta arbete har vi använt som en bakgrund och som en pilotstudie för detta examensarbete.

2. Teoretisk anknytning

För att kunna få svar på våra frågeställningar har vi studerat relevant litteratur samt artiklar som har anknytning till vårt arbete om boksamtal och högläsning. En stor del av litteraturen har vi kommit i kontakt med inom våra inriktningar under lärarutbildningen. Vi har också fått tips av vår handledare. I vårt sökande efter litteratur har vi använt oss av såväl bibliotek som sökmotorer på Internet. Litteraturen har vi delat upp mellan oss och sedan informerat varandra om dess innehåll för att spara så mycket tid som möjligt. Vårt syfte med att studera den litteratur som finns inom vårt ämne var att försöka få en helhetsbild över hur den aktuella

forskningen ser ut inom vårt område. Stukát menar att man genom litteratursökningen samlar den kunskap som andra forskare har kommit fram till, för att få fram det aktuella kunskapsläget och därigenom få en plattform att stå på i den egna undersökningen (2005: 22-23). Vi har också studerat styrdokument för att hitta stöd för vårt arbete.

2.1 Vygotskij och det sociokulturella förhållningssättet

Den ryske teoretikern Lev S Vygotskij (1896-1934) blev känd för sitt utvecklande av den kulturhistoriska dialektiska teorin, vilken handlar om hur människan med hjälp av språket tolkar och förstår sin omgivning (Vygotskij, 1995: 8). Vygotskij menar i Williams m fl (2000: 22-23) att barn lär tillsammans och av varandra genom att kommunicera och imitera varandra i ett socialt samspel. Han menar vidare att det sociala spelet är den viktigaste drivkraften och utgår från att lärandet styr barns utveckling. Lindö (1998, 2002: 45) skriver att Vygotskij menar att språk och tanke är olösligt förenade samt en levande process. Vidare menar han att tanken fortlöper i ordet och utvecklas samt fördjupas när vi formulerar oss skriftligt eller muntligt.

Den närmaste utvecklingszonen är något som Vygotskij anser som viktigt för barnen i deras utveckling. Den innebär enligt Vygotskij (1978) i Dysthe: ”Det viktiga är den potential för utveckling som ligger mellan vad den lärande kan klara på egen hand och vad han eller hon kan åstadkomma med stöd från en vuxen eller en kamrat som har kommit längre.” (2003: 51). Williams m fl (2000: 21-23) menar att genom detta tillägnar sig båda parter ny kunskap och får en större förståelse. Här spelar åldern ingen roll, utan det viktiga är att barnet får en utmaning strax ovanför den nivå barnet befinner sig på.

Vygotskij är förespråkare för det sociokulturella perspektivet som bygger på en konstruktivistisk syn på lärandet. Det sociokulturella perspektivet menar att det viktigaste medierande redskapet är språket. Språk och kommunikation är grundvillkoret för att lärande och tänkande skall kunna inträda. (Dysthe, 2003: 41, 46, 48). Vidare skriver Dysthe (1996) om den ryske språkforskaren Bahktins dialogbegrepp. Han menade att livet är dialogiskt till sin natur, och att leva innebär att ställa frågor, svara och lyssna. ”Ett dialogiskt klassrum i Bahktins mening har som långsiktigt mål att utveckla förståelse, insikt och integrerade värderingar såväl som förmåga att tänka och handla.” (Dysthe, 1996: 31).

2.2 Vad säger styrdokumentet

Lpo 94 (2006: 5, 7) redogör för hur skolan skall sträva efter en god miljö där utveckling och lärande kan uppstå. Skolan skall vara en social gemenskap där alla kan utvecklas och känna vilja samt lust för att lära i en trygg miljö. Skolans uppdrag är att främja elevernas kunskapsinhämtning i samarbete med hemmen. Mål som skolan skall sträva efter att uppnå, är att varje elev: ”utvecklar sin förmåga att göra och uttrycka medvetna etiska ställningstaganden grundade på kunskaper och personliga erfarenheter”. (Lpo 94, 2006: 8). Vad gäller kunskaper skall skolan ansvara för att eleverna utvecklar de kunskaper som är nödvändiga för ett liv i det svenska samhället. Skolan skall därför sträva efter att varje elev: ”utvecklar sin nyfikenhet och lust att lära, känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra”. (Lpo 94, 2006: 9). Ett av de mål som skolan ansvarar för att elevernas skall uppnå efter utgången grundskola är att de: ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift”. (Lpo 94, 2006: 10).

I kursplanen för svenska (www.skolverket.se) betonas att språket har en nyckelställning i skolans arbete. Det är genom språket som kommunikation och samarbete med andra sker och därför syftar svenskämnet till att utveckla elevernas kommunikationsförmåga. Språket innefattar landets historia samt kulturella identitet men det är även genom språket som den kulturella mångfalden i samhället speglas. Några strävansmål som kursplanen framhåller är att eleverna:

- utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan,
- utvecklar sin förmåga att i dialog med andra uttrycka tankar och känslor som texter med olika syften väcker samt stimuleras till att reflektera och värdera,
- utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär,
- får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, norden och andra delar av världen (www.skolverket.se).

När det gäller det svenska ämnets karaktär och uppbyggnad understryks det att språk och litteratur är centralt och skall behandlas som en helhet, liksom att redan det lilla barnet kan medverka i samtal kring litteratur, både vad gäller erfarenheter och litterära drag. Att eleverna får möjligheter att uttrycka känslor och tankar resulterar i gemensamma upplevelser att begrunda och samtala om. Även elevens förmåga att tolka och förstå texter utvecklas genom svenskämnet. Att språket utvecklas bäst i ett socialt samspel med andra människor är en viktig del av kursplanen precis som att eleverna skall få utveckla sitt språk i meningsfulla sammanhang. Skönlitteraturen har en stor plats i kursplanen och genom denna kan eleverna utveckla empati samt en större förståelse för varandra och varandras olikheter. Mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av femte skolåret är att de skall:

- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter,
- kunna muntligt berätta och redogöra för något så att innehållet blir begripligt och levande (www.skolverket.se).

Vidare kan man läsa i kursplanen för svenska som andraspråk (www.skolverket.se) att syftet är att eleverna skall uppnå en funktionell behärskning av det svenska språket som ligger på samma nivå som elever som har svenska som modersmål. De skall kunna använda sina språkkunskaper för att inhämta kunskaper i andra ämnen men också för att kunna umgås med kamrater och i samhället generellt. Eleverna skall sträva efter att de:

- utvecklar en språklig säkerhet i tal och skrift och vill, vågar och kan uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet erövrar ett medel för tänkande och lärande, kontakt och påverkan,
- i dialog med andra uttrycker känslor och tankar som texter med olika syften och olika mottagare väcker och stimuleras till att reflektera och värdera,
- utvecklar sin förmåga att läsa och förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och med olika svårighetsgrader samt att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess karaktär och till syftet med läsningen,
- får möjlighet att förstå svensk skönlitteratur och svensk kultur och blir förtrogen med den värdegrund på vilken det svenska samhället vilar och även lär känna skönlitteratur från andra delar av världen (www.skolverket.se).

Kursplanen (www.skolverket.se) betonar vidare att spännvidden mellan elevernas språkbehärskning är stor mellan de olika årskurserna. När språket förbättras utvecklas även tankeförmågan vilket måste användas som ett tankeinstrument i skolan. Språket skall användas kring ett meningsfullt innehåll samt i naturliga sammanhang, och därigenom kan språket bli ett verktyg för att erövra kunskaper i de övriga ämnena. Inom svenska som andraspråk framhålls att skapa förutsättningar för att kunna uttrycka invecklade tankar i både skrift och tal, men det får inte finnas för tidiga krav på att det skall vara korrekt. Liksom i kursplanen för svenska framhålls skönlitteraturens viktiga roll även i kursplanen för svenska som andraspråk. Genom skönlitteraturen ges en möjlighet att förstå världen och sig själv, men den hjälper också eleverna att formulera tankar och känslor som de känner igen men som de inte har kunnat förklara på det nya språket i brist på ordförståelse. Några exempel på mål som eleverna skall ha uppnått i slutet av det femte skolåret eller efter den första delen av undervisningen är att de skall:

- på ett sätt som motsvarar elevens åldersmässiga mognad och förkunskaper kunna delta aktivt i samtal samt kunna muntligt berätta och redogöra så att innehållet blir begripligt för åhöraren,
- kunna med hjälp av samtal och intensiva textstudier läsa och förstå litteratur som motsvarar elevens åldersmässiga mognad och faktatexter som motsvara elevens kunskapsmässiga mognad (www.skolverket.se).

I både läroplanen och kursplanerna har språket en nyckelställning för elevernas vidare lärande och utveckling. Detta framhålls dessutom i skolverkets *Språket lyfter* (2002: 9) där läraren nämns som en viktig del när det gäller att skapa en utvecklande samt kreativ miljö liksom för att förmedla lusten och glädjen för lärandet. I *Språket lyfter* finns vidare att läsa att:

Det talade språket och berättandet är grunden för den vidare språkutvecklingen. Alla elevers lärande förutsätter situationer för att berätta, lyssna, ställa frågor och spekulera i liten eller större grupp. Samtalen kring berättelser, där läraren ställer öppna frågor och inspirerar eleverna att anknyta till sina egna erfarenheter, utvecklar språkförmågan. Därför gäller den första punkten elevens förmåga att delta i samtal, att berätta och att lyssna. (Skolverket, *Språket lyfter*, 2002: 10).

2.3 Boksamtal

Vi kommer i detta avsnitt redogöra för vad ett boksamtal är, skillnaden mellan bokprat och boksamtal, presentera några modeller, lärarens uppgift samt redogöra för boksamtalens möjligheter för elever med svenska som andraspråk. Att använda böcker som avstamp för vidare diskussion kommer också att beröras.

2.3.1 Vad är ett boksamtal

I nationalencyklopedin avses ett samtal vara: "... muntligt utbyte av synpunkter eller upplysningar vanligen på relativt informellt sätt". (Nationalencyklopedin, 2006).

I grund och botten är samtal kring litteratur ett slags gemensamt begrundande. Boksamtal är ett sätt att ge form åt de tankar och känslor som väckts av boken och den tolkning (de tolkningar) vi tillsammans skapat ur texten – det av författarens fantasi styrda budskapet som vi tolkar på just det sätt som vi vill. (Chambers, 1993: 23).

Chambers (1993: 25, 28, 29) menar att: "Vi vet inte vad vi tänker förrän vi hör vad vi säger" (1993: 25) och avser med detta att pratandet är en del av vår tankeprocess. Allas tankeförmåga utvecklas genom att vi gemensamt tänker kring texten. Han menar vidare att alla i gruppen vet ju något men ingen vet allt, men tillsammans kan vi upptäcka mer. Enligt

Kuick (2005: 88) är boksamtal ett samtal om böcker mellan människor som alla har läst samma bok. Kuick (2005: 89) menar att den typ av boksamtal som intresserar henne mest är de när man får vrida och vända på en bok, jämföra sina upplevelser tillsammans med andra, och det som ger allra mest är när man får en bok att öppna sig på ett nytt sätt. Hon menar vidare att boksamtal förutom att det är roligt, utvecklar deltagarna som läsare, talare, lyssnare och vi blir bättre på att tänka, reflektera och se sammanhang och genom detta utvecklas vi som människor.

Molloy (1996: 71) skriver om två sätt att närma sig ett samtal kring litteratur. Det ena sättet innebär att läraren utgår från texten och samtalets form, vilket menas med att läraren medvetet väljer en text som alla skall läsa och som eleverna sedan får fundera över i ett samtal. Här får läraren ställa frågor för att få fram elevernas mönster och kopplingar till sina egna liv, som finns i texten. Det andra sättet är att läraren väljer en text utifrån det tema som klassen arbetar med. Här fokuseras det kunskapsammanhang som eleverna och läraren valt att arbeta med. Alltså väljs undervisningens innehåll och frågeställningar först och sen väljs en bok som kan förtydliga det tematiska innehållet.

Lindö (2005: 7) anser att organiserade boksamtal är ovanliga inslag i den svenska skolan. Hon skriver att eleverna behöver samtala om texter de läser för att utväxla tankar om sin förståelse, jämföra innehåll i texter och kunna läsa mellan raderna. De behöver även lära sig att dra slutsatser av de texter de behandlar. Lindö (2005) skriver dessutom att samtal kring böcker ger eleverna:

... möjlighet att bolla sina argument, idéer och inre bilder som uppkommit i mötet mellan text och läsare. Genom att berätta, jämföra, kritiskt granska, ifrågasätta och formulera sina egna ståndpunkter stärker eleverna sitt språkliga självförtroende och får en social träning i turtagande. (Lindö, 2005: 24)

För att ett boksamtal skall kunna genomföras måste alla ha läst boken, anser Lundqvist (1995: 48). Hon menar vidare att man bör träna eleverna redan i tidiga delen av grundskolan, i att samtala om en gemensamt läst text. Tiden är alltid ett problem, menar Lundqvist men ger som förslag att man kan samarbeta mellan klasserna, för att få tiden att räcka till. Att samtal kring texter skall påbörjas tidigt stämmer Skardhamar (1994: 73) in i, som menar att man kan börja redan i förskolan. Barnen får genom samtalen lära sig att fokusera sin uppmärksamhet vilket resulterar i att de läser mer koncentrerat senare.

2.3.2 Bokprat och boksamtal

Skillnaden mellan boksamtal och bokprat, menar Nyström (2005: 10, 13) är att bokpratet är något du ägnar dig åt innan de som lyssnar har läst boken. Bokpratet skall väcka inspiration och läslust för kommande läsning. I detta bokprat kan man skapa förförståelse för boken vilket också kan bli en bra grund inför ett kommande boksamtal, som är en vidareutveckling av bokpratet. Allard m fl (2001: 14) förklarar förförståelse utifrån inre och yttre förutsättningar. De yttre förutsättningarna innebär det sammanhang som det språkliga budskapet ges i, medan de inre förutsättningarna betyder de erfarenheter, kunskaper och den språkliga förmåga, som vi bär med oss. De yttre förutsättningarna tolkar vi sedan utifrån de inre förutsättningarna. För andraspråkselever är denna förförståelse mycket viktig, anser Littman & Rosander (1999: 135). De tycker att man tillsammans skall samtala och arbeta igenom ord och begrepp samt visa bilderna ifrån boken för att väcka intresse. Amborn och Hansson (2002: 34-35) menar att nyckelordet när det kommer till bokprat är förförståelse och skriver om hur man kan arbeta med bokprat. De menar att man ofta börjar med att berätta om

bokens inledning eller läser första kapitlet för eleverna. Genom detta kan man fånga elevernas intresse för att läsa vidare, men man får inte avslöja bokens utgång.

2.3.3 Lärarens uppgift som samtalsledare

Att som lärare utveckla sin kompetens som samtalsledare, anser Lindö (2005: 119-120) är något bland det viktigaste. Det första man skall tänka på är vad det finns för syfte med boksamtalet, samt vilka mål som skall uppnås. Lärarens uppgift är sedan att vägleda eleverna medan de läser och lyssnar, i böckernas värld. Ibland får samtalsledaren för att föra samtalet framåt förtydliga vad eleverna säger och ibland kan man behöva föra tillbaka eleverna på rätt spår igen, när tankeanknytningarna börjar dra iväg allt för mycket. Det är även viktigt att skapa trygghet i gruppen såväl som en god läsmiljö.

Taberski (2000: 6) menar att lärarens roll är att ge eleverna tillgång till läsning samt tillfällen att läsa och praktisera olika varianter av att närma sig en text. Det är viktigt att läraren demonstrerar effektiva lässtrategier för eleverna och ger god respons på deras läsning samt uppmuntrar dem att reflektera kring sin läsprocess.

Att läraren som skall genomföra boksamtalet är väl insatt i den text som skall diskuteras är av stor vikt, anser Lundqvist (1995: 48). Det är dessutom viktigt att förtrogenheten med boken inte ligger alltför långt tillbaka i tiden. En del lärare är osäkra innan de börjar med ”jagundrar” metoden men Chambers (1993: 67) menar att är man bara väl påläst av boken innan samtalet så är det en bra grund att stå på både för självförtroendet och för att sedan kunna hantera det som eleverna säger i diskussionerna. En ordförande av ett möte brukar inleda med att lägga fram sina egna åsikter om ämnet för dagen för att sedan be om de andras. Men ordföranden i ett boksamtal måste vara uppriktigt intresserad av deltagarnas åsikter att hon/han låter dem tala först, sammanfattar vad de andra kommit fram till och därefter delger hon/han de andra sina åsikter. Varefter diskussionen kan blossa upp igen, men detta grundar sig i att försöket att komma fram till ett gemensamt beslut är ärligt och öppet, menar gällande eller det rätta ur elevernas synpunkt. Lundberg och Herrlin (2003: 18) skriver att lärarens insats att försöka stimulera barnens lust till att läsa en text eller bok är mycket värdefull i deras utveckling.

2.3.4 Olika boksamtalsmodeller

Nedan kommer de boksamtalsmodeller vi har kommit i kontakt med genom vår utbildning samt genom vår undersökning, att redovisas.

Boksamtal enligt Chambers modell

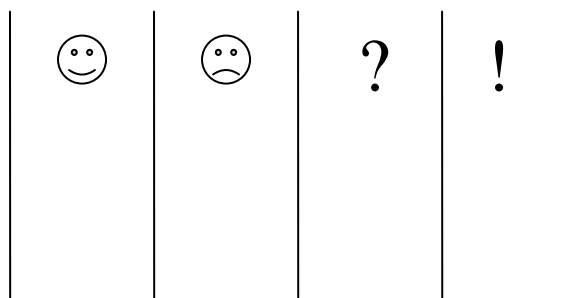
Det finns tre komponenter som enligt Chambers (1993: 19) är viktiga i ett samtal. Den första är gillanden respektive ogillanden. Det är viktigt för samtalet att alla inte har samma åsikt om boken. Den andra komponenten är frågetecken – ”En läsare uttrycker ofta sitt ogillande inför sådant i berättelsen som han haft svårt att förstå – sådant som blivit ett enda stort frågetecken”. (1993: 19-20). Det är i denna del av boksamtalet man kan se hur meningen i böckerna skapas och resoneras fram. Den tredje komponenten innebär att vi skall upptäcka mönster – ”Vi löser problem och vi reder ut svårigheter genom att hitta betydelsefulla samband mellan olika element i en text; det kan gälla språk, motiv, händelser, personer, symboler eller något annat”. (1993: 21). Chambers (1993: 21) menar att människor har svårt för det som saknar mening och menar att vi människor försöker leta sammanhang och mönster för att få saker att gå ihop. Finns inget mönster gör vi vad vi kan med de bitar som finns. Detta gör vi både i det vanliga livet och när vi läser.

Chambers (1993: 60-61) har såsom åsikt att det är enklare att få eleverna att sluta prata än att få dem att börja. Det ordet som hämmar eleverna mest är ”varför”. Detta därför att ordet har en hotande klang, men också för att frågan är alldeles för stor för att svara kort på. Chambers skriver istället att det blir naturligare öppning på samtalet genom att fråga eleverna vad de gillade/ogillade i boken.

”All läsning börjar med att man väljer något att läsa; och alla boksamtal börjar med att man *fokuserar* en speciell aspekt – att man väljer vad man skall samtala om.” (Chambers, 1993: 98). Detta görs genom en enkel förberedelse inför diskussionen. Det kan gå till så här menar Chambers (1993: 98): Den som leder samtalet ställer de fyra grundfrågorna utifrån ”jag-undrar”, i tur och ordning:

- ... om det var något speciellt du gillade i boken?
- ... om det var något du inte gillade?
- ... om det var något du inte förstod eller tyckte var svårt? Om du har några ”frågetecken”?
- ... om du lade märke till några mönster eller kopplingar?

Läsarna skall komma med korta svar med enstaka ord i, utan förklaringar (Chambers, 1993: 99). Man skriver alltså en lista med elevernas egna ord. Listan kan skrivas på overhead eller på tavlan så att alla kan se. Rubriker man kan ha är gillade, ogillade, frågetecken och mönster. När listorna är klara ber man läsarna att försöka hitta ämnen som förekommer i flera spalter och drar streck mellan dessa för att koppla dem samman. Efter att detta har gjorts kan man titta på vart de första strecken leder och där har man gruppens första diskussionsämne. Detta är ju oftast ett ämne som flera av deltagarna är intresserade av eftersom det är gruppen själva som har skapat listan genom sina synpunkter, menar Chambers (1993: 103-104). Lundqvist (1995: 50) beskriver hur hon brukar använda Chambers modell. Hon brukar rita upp spalter antingen på svarta tavlan eller på ett blädderblock (se figur 1).



Figur 1.

Det som man brukar komma fram vid diskussionen om boken är att det som man förstår tycker man oftast bra om och det som man inte förstår tycker man oftast mindre bra om. Lundqvist (1995: 50) menar att denna modell är enkel och passar alla åldrar.

Allt är värt att berättas menar Chambers (1993: 56-57) och säger detta vara en av de viktigaste grunderna för att kunna hjälpa barn att samtala om böcker:

Själva grundtanken med ”Jag-undrar”- inriktningen är att vi verkligen vill höra om läsarens upplevelser – vad han gillade och ogillade, hans tankar och känslor, om minnen som väckts, och allt annat läsaren har lust att berätta om. För att detta ska ske, måste läsarna kunna lita på

att läraren verkligen vill veta deras ärliga reaktion, och följaktligen att *allt är värt att berättas*, utan risk för att uttalandet avfärdas, förlöjligas eller förkastas. (1993: 56-57)

Brink (2005: 244) skriver att en huvudpoäng med Chambers boksamtalsmetod är att med hjälp av den få alla att bidra med kommentarer, att uppmärksamma alla och genom detta göra samtalen verkligt demokratiska.

Att lära någon hur man samtalar om böcker kan man inte åstadkomma på en dag, menar Chambers (1993: 11) och tillägger att det heller inte finns några färdiga strategier att använda som passar alla. Det enda sätt man kan lära sig samtala kring böcker att göra det tillsammans med dem som redan kan och det bästa är att börja titta på sig själv, både som läsare och samtalare.

Boksamtal enligt Keene & Zimmermanns modell

Keene och Zimmermann (2003: 25) menar i stora drag att man genom boksamtal kan lära ut läsförståelse i en social process där barnen tillsammans med läraren kan skapa en förståelse av inte bara boken utan även av det egna livet samt av världen. Det handlar om att ge eleverna lässtrategier och att få dem att förstå att det går att styra sitt tänkande medan man läser. Keene och Zimmermann (2003: 42) menar att erfarna läsare tänker på ett visst sätt medan de läser och att de vet om de förstår en viss text och när de inte gör det. Rutinerade läsare använder sin förkunskap när de läser en bok, de avgör vad som är viktigt i en text, och ser inre bilder med hjälp av den lästa texten. De drar också slutsatser liksom gör inferenser utifrån texten, de kan återberätta det de har läst genom att ta tillvara på den viktigaste informationen och de använder vissa strategier för att komma vidare om de har fastnat i en text. Dessa sätt att läsa menar Keene och Zimmermann (2003: 46-47, 114) att vi som lärare kan lära ut till eleverna genom att tydligt demonstrera vårt läsande. Det kan röra sig om att visa sin egen tankeprocess medan vi läser högt för eleverna där vi visar vad som är viktigt i en text eller där vi berättar vad vi kommer att tänka på medan vi läser. Kanske gör man en koppling till sig själv medan vi läser om en viss händelse, eller så kommer vi att tänka på en annan text där ungefär samma handling utspelas eller så kopplar vi det vi läser till världen runt omkring oss. Keene och Zimmermann (2003) menar vidare att:

Om läsning handlar om att gå på inre upptäcktsfärd så handlar läsundervisning om att utrusta resenärerna, visa hur man använder en karta, de dem nycklar till äventyret och sagan, stödja dem när de far vilse och tar omvägar tills barnet klarar sig på egen hand med kartan. (Keene & Zimmermann, 2003: 48).

Keene och Zimmermann (2003: 58) har som åsikt att alltför många elever inte har någon insikt i sin egen förståelse, de vet inte vad de behöver ha kunskap om för att läsa en text eller vad de skall göra när de inte förstår. För att kunna lösa dessa frågor måste den egna tankeprocessen medvetet avlyssnas under läsningen samt bearbetas flera gånger. Lärarens egen bearbetning av sin tankeprocess är en viktig del på vägen mot att hjälpa våra elever att betrakta och använda goda läsares mentala processer. Keene och Zimmermann (2003: 60) tycker det är viktigt att eleverna är medvetna om sin egen förståelse och kallar detta för att eleverna måste vara metakognitiva. Därefter kan de använda strategier för att exempelvis ta reda på vad som viktigt i en text.

2.3.5 Boksamtalens möjligheter för elever med svenska som andraspråk

Skardhamar (1994: 19) hävdar att det har visat sig i en intervjuundersökning om hur litteraturundervisning bedrivs, att de i mångkulturella klasser fokuserat på att förklara ord, vilket varit nödvändigt för elevernas förståelse. Genom detta får eleverna större förståelse för

ordens lexikaliska betydelse men troligen inte för texten som idébärare, alltså kan man inte bara använda sig utav ordförklaringar i litteraturundervisningen, menar Skardhamar (1994: 20). Bergman understryker att ordförrådets storlek är av avgörande betydelse för framgång i alla ämnen (Skolverket, 2001: 23). Fredholm och Oskarsson (2002: 82-83) skriver också om ordförrådets vikt för språkutvecklingen. De menar att de elever som har ett relativt litet passivt ordförråd ständigt måste avbryta sin läsning för att fundera över ord de inte förstår. Detta bidrar till att läsningen blir ryckig samt att eleven aldrig kan komma in ordentligt i texten. All kraft går till att läsa av texten och räcker inte för att förstå vad som finns bakom orden eller mellan raderna. För att undkomma detta lär sig många av dessa elever texterna utantill, och har de gått i koranskola så är de väl förtrogna med denna metod. Därför är det av största vikt att dessa elever får träna att vrida och vända, diskutera och tänka muntligt kring det de läser för att kunna uppnå läsförståelse.

I skriften *Interkulturellt och flerspråkigt arbete i Gårdsten* från Göteborgs stad (2004: 12, 14,16) betonas vikten av att barnen behöver lyssna till språket i många olika situationer, men det är minst lika viktigt att barnet själv får använda sitt språk aktivt genom att tala. De menar också att det är viktigt att eleverna får hjälp med att utveckla lässtrategier, samtala gemensamt kring texter och betonar vikten av att eleverna får läsa böcker som är översatta både till och från deras modersmål. Bergman (2001: 35) menar att samtal i grupp främjar elevernas språkutveckling. Han hävdar att: ”Om eleverna däremot från början får lära sig att deras tankar är intressanta och deras bristfälliga språk duger som tankeinstrument, gynnas både språk- och tankeutvecklingen.” (2001: 35). Genom att läsa skönlitteratur får elever med svenska som andraspråk hjälp med att förstå den västerländska referensramen samt jämföra med sin egen. När de sedan får samtala kring en väl vald text, genom att argumentera, försvara sina ståndpunkter och reda ut sina tankar, får de en mångsidig träning av sitt andraspråk (2001: 107). Detta kräver en trygg grupp där alla vågar prata.

Littman & Rosander (1999: 136) menar att man inte får glömma att ibland bara läsa skönlitteratur för själva upplevelsens skull, men påpekar också att det är viktigt att eleverna får bearbeta texten de läst och då framför allt fokusera på ord och uttryck. Detta bör göras i mindre grupper eller parvis, anser Littman och Rosander som också skriver att det är väldigt vanligt att eleverna får skriva bokrecensioner för att visa att de har förstått.

2.3.6 Böcker som avstamp för vidare diskussion

Ibland fungerar böcker som avstamp in i en diskussion om något specifikt tema. Chambers (1993: 49-50) skriver om boksamtal som övergått till en diskussion om närbelägna frågor, t.ex. pengar, moral eller etik och menar att många lärare använder boksamtal enbart för detta syfte. Lärarna tycker uppenbarligen diskussionerna blir väldigt intressanta och att detta är roligt för eleverna, men Chambers menar trots detta att det som de håller på med, inte är ett boksamtal. Det är alltså inte en diskussion vars syfte är att upptäcka olika tolkningar i en text samt utforska den. Han menar vidare att alla böcker innehåller vissa ämnen men att texten är lika betydelsefull som en språklig företeelse och det är ju främst dessa språkliga upplevelser vi vill att våra barn skall få uppleva, varför vi väljer att utforska litteraturen som just litteratur. Kuick (2005: 90) vill också påpeka att dessa diskussioner som nämns ovan är vad hon skulle vilja kalla för boksamtal, även om hon framhåller att detta är viktiga samtal också. Ett boksamtal, menar Kuick är ett samtal som handlar om boken och läsningen av denna. Hon önskar vidare att de andra samtalen skulle kunna få en egen term.

2.4 Högläsning

I detta kapitel redogör vi för innebörden samt vikten av litterär amning, högläsningens roll samt muntligt berättande.

2.4.1 Litterär amning

Rimsten & Nilsson (1981) betonar vikten av att stimulera språkutvecklingen från att barnet är nyfött, och menar att: "Kontakt, trygghet, kärlek är förutsättningar för att barn skall utveckla ett språk. De måste också få möjligheter att lyssna på språk för att de ska kunna lära sig tala själva." (Rimsten & Nilsson, 1981: 22). Lindö (2005: 25-26) tar ett exempel från en tågresa då hon bevittnade litterär amning mellan en mamma och hennes tvååriga lilla flicka. Flickan satt i sin mammas knä och sjöng och klappade ramsor tillsammans. De läste sedan en bok tillsammans där mamman läste och pekade och där dottern följde minsta rörelse med full koncentration. När sagan var slut ville dottern läsa mer och då visade mamman hur man bläddrade i en bok etc. Barnet lär sig genom detta att så småningom skilja mellan text och bild, läsa från vänster till höger, känna igen fler och fler ord, långa och korta och lär sig kunna skilja på ord respektive mening. Barn som möter böcker vid tidig ålder får aptit på böcker och blir motiverade till att upptäcka skriftspråkets gåtor. När detta barn kommer till skolan med sina berättelser gäller det för läraren att skapa meningsfulla läsmiljöer där tankarna och språket kan få vingar.

2.4.2 Högläsningens roll

Lundqvist (1995) hävdar att "vårt behov av att berätta och höra berättelser är lika gammalt som vårt språk och kommer troligen att följa oss så länge vi finns som släkte". (Lundqvist, 1995: 116). För att kunna bli en läsare måste man ha upplevt en riktig läsupplevelse vilket man får genom att bli läst för, genom högläsning. Edlund (2005: 32-33) menar att detta är den form av läsning som är mest demokratisk, eftersom där är alla lika. Det är först när vi har fått denna läsupplevelse som vi kan börja förstå meningen med att själva läsa böcker.

Ekström och Isaksson (2000: 39) skriver i sin bok om vikten av att vi dagligen läser för barnen från ett års ålder och uppåt, vilket de menar har mycket god verkan på barnen. Lindö (2005: 56) understryker i sin bok om hur viktigt det är att högläsningen skall pågå under hela grundskolan. Hon menar också att föräldrarna bör fortsätta med högläsning i hemmet under denna tid. Tyvärr är det många föräldrar men även lärare som slutar läsa för barnen när de lärt sig att läsa, menar Fast (2001: 17). Men man får inte, fortsätter Fast (2001: 23) ta för givet att bara för att föräldrar inte har mycket böcker hemma tro att de inte läser för sina barn. Fast (2001: 23) skriver om Gunilla Östergren som berättar om flera fall där hon undersökt särskilt invandrarfamiljer som inte hade mycket böcker hemma, men som däremot lånade desto mer på biblioteket.

Lindö (2005: 56) hävdar att i de engelskspråkiga länder som lyckats väl med sin läskultur är daglig högläsning, tyst läsning liksom gruppläsning ett måste. "Under högläsningstunden uppmärksammar läraren eleverna på något specifikt, en stämning, en känsla, ett motiv, en värdefråga eller hur berättelsen är uppbyggd, hur man börjar eller avslutar en berättelse eller hur författaren har byggt upp sitt persongalleri." (Lindö 2005: 56). Hasselbaum (2006: 7) menar att högläsningen stimulerar barnens fantasi, samtidigt som de får ett intresse för böckernas värld. Barnen får också ett tillfälle att träna på sin koncentration och får samtidigt en gemensam läsupplevelse i gruppen. Detta kan också resultera i att gruppen stärker sin samhörighet. Johansson (2004: 8-9) skriver i sin bok att högläsning stimulerar skrivandet hos barnen, eftersom att skriva är ett sätt att kunna prata med sig själv.

Johansson (2004: 9) tycker i sin bok att man kan knyta an till olika ämnen eller teman genom högläsning på ett naturligt och intresseväckande sätt. Detta håller Hasselbaum (2006: 7) med om och anser att högläsning även kan användas för att belysa olika religioner, relationer eller situationer som uppstått i klassen.

2.4.3 Muntligt berättande

Skillnaden mellan högläsning och muntligt berättande är enligt Chambers (1994: 61) att högläsningen är textfokuserad och berättandet är åhörarfokuserad. Denna skillnad är viktig och ändrar åhörarnas upplevelse. Chambers (1994: 58) skriver om vikten att få lyssna till berättelser i alla åldrar och menar att detta är ovärderligt om vi skall kunna utvecklas till litterära läsare. Fast (2001: 22-24) menar att alla positiva situationer man skapar kring berättandet med barn är värdefulla för deras språkliga och personliga utveckling. Berättelser är en guldgruva om lärare använder dem på rätt sätt och avsiktligt arbetar för att öka den språkliga medvetenheten hos barnen. Genom berättelsen får barnen också lära sig ordens betydelse, de lär sig hur språket är uppbyggt samt att lyssna både till formen och till innehållet. Berättelser kan också användas för att förmedla kunskap av olika slag. Fast (2001: 26) hävdar att Theresa Grainger menar att andraspråkselever har ett stort behov av att höra berättelser på sitt eget hemspråk. Detta för att de ska känna att deras språk har ett värde och respekteras i klassrummet lika mycket som alla andra språk. Fast (2001: 26) skriver vidare att den indiske berättaren Najdu tycker att lärare bör läsa berättelser och sagor från de kulturer eleverna har sitt ursprung i. Najdu menar att bara genom att berätta att författaren kommer från en viss kultur har man visat att den kulturen innehar ett visst värde.

Undersökningar visar hur barn som kommer från miljöer där de har en rik berättartradition ofta får en bättre förmåga att hantera språket, skriver Fast (2001: 21) i sin bok. Fox (1993: 84-100) menar att barn som får ta del av mycket berättelser och sagor, får en kunskap om språket som de kan ha stor användning av samtidigt som de lär sig hur en berättelse är uppbyggd. Fast (2001: 23) skriver dessutom att personalen i skolan och på förskolan är ovärderlig som inspiration för barnen för att de ska upptäcka olika slags genrer av berättelser. Genom en berättelse kan barnen erövra nya förebilder och lära sig att vara kritiska mot omänskligt beteende vilket är viktigt, hon skriver vidare att även sagorna kan vara till hjälp för barnen att bearbeta sina känslor.

2.5 Val av bok

Chambers (1993) anser att: ”Det skall finnas en genomtänkt linje i lärarens val av böcker för boksamtal.” (1993: 91). Lärare får inte göra slumpmässiga bokval och urvalet av böcker måste ses över med jämna mellanrum liksom vår kunskap om böcker. Lindö (2005: 14) framhåller också det medvetna valet av bok till bland annat högläsning, som viktigt. Elever idag utsätts för ett enormt kommersiellt tryck utifrån, varför Lindö menar att skolan måste stå för kvalitet och undrar samtidigt var kraven på den goda barnlitteraturen tagit vägen. Att skolan skall stå för kvalitet diskuterar även Skardhamar (1994: 83) och skriver att skolan har som uppdrag att erbjuda en motkultur till den masskultur som råder i samhället. Både Lindö (2005: 14) och Skardhamar (1994: 81) menar att den mindre goda litteraturen både är billigare och lättare att få tag på, i förhållande till den goda barnlitteraturen. De kriterier som Lindö (2005: 14-15) anser en god barnbok skall innehålla är följande:

- Den skall fånga sina läsare
- Den skall ge kunskap och lustfyllda upplevelser
- Den skall ha estetiska kvaliteter

- Den skall aktivera barnens fantasi
- Den skall stimulera språkliga begrepp och öka ordförrådet
- Den skall ge äkta föreställningar om världen
- Den skall berätta om människors relationer
- Den skall orientera läsaren i tid och rum
- Den skall utmana barnen men samtidigt vittna om igenkännande
- Den kan vid högläsning vara mer utmanade än vid egen läsning
- Den skall ha en väl genomarbetad stilistisk samt språklig miljö

Däremot menar Hellsing (1970: 448) att man inte kan ställa några andra kriterier på en barnbok, än att den skall intressera barnen, ha tillräckliga estetiska kvaliteter samt en accepterad moral.

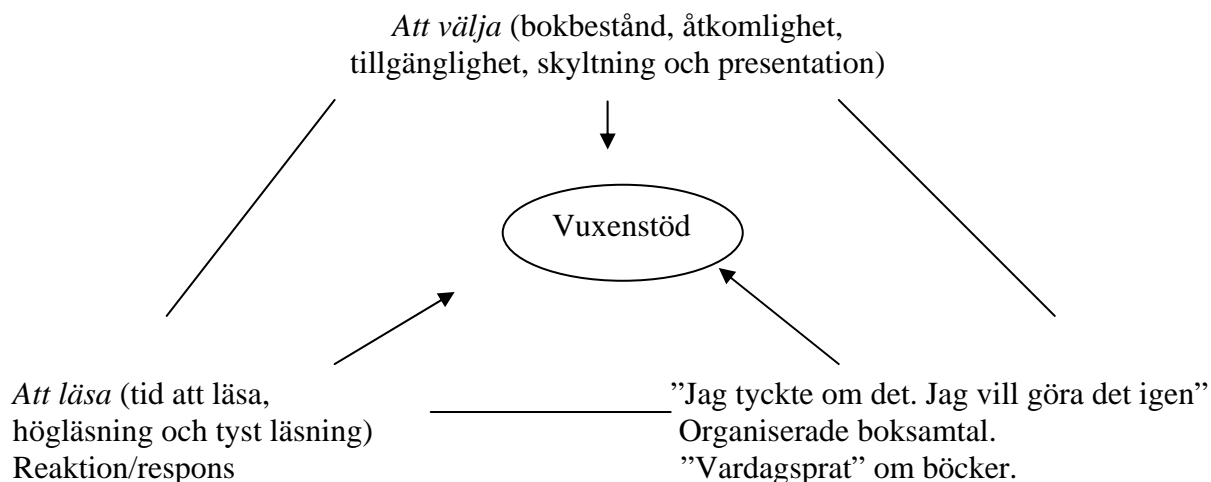
Lindö (2005) och Brink (2005) diskuterar både textens och läsarens allmänna samt litterära repertoarer. Brink menar att: "... där läsare och text möts uppkommer textens betydelse". (2005: 205). Brink (2005: 220) menar att McCormicks begrepp om allmänna respektive litterära repertoarer hos läsare och texter, är en användbar modell i svensk forskning. McCormick menar att en litterär text både har en allmän repertoar (t.ex. värderingar, normer, kulturell tillhörighet) och en litterär repertoar (t.ex. berättarteknik, poetiskt språkbruk, dubbelydighet, symbolik). Lindö (2005: 101) skriver också om McCormicks begrepp och menar att läsaren också har en allmän och en litterär repertoar. Den allmänna består av erfarenheter, övertygelser, förväntningar och kunskaper samt den kulturella beredskap som utgör läsarens förförståelse. Alla läsare kommer därför till texten med olika allmänna repertoarer. Den litterära repertoaren består då av dennes personliga erfarenheter samt föreställningar av läsning och litteratur. Vidare skriver Brink (2005: 220) att när textens repertoarer möter läsarens repertoarer matchar i bästa fall dessa varandra, så att samspelet mellan text och läsare går lätt. När en text däremot avfärdas av en läsare beror det på att textens och läsarens repertoarer, antingen de allmänna eller de litterära, inte matchar varandra. Lindö (2005: 101) skriver att den allmänna repertoaren består av förförståelsen och menar att vi alla bär med oss olika erfarenheter med oss in i böckerna och sedan tolkar vi dessa utifrån vår förförståelse.

Skardhamar (1994: 85) menar att vi inte bara skall låta eleverna ta del utav den nya litteraturen utan också ta in äldre litteratur från vårt kulturarv. Motivet för att bara använda ny litteratur brukar vara att eleverna skall kunna känna igen sig samt att nyare litteratur bättre speglar dagens samhälle. Men Skardhamar (1994: 86) menar att dagens elever skall få ta del av sin historiska och kulturella identitet och tar som exempel *Skattkamarön*, *Robinson Crusoe* och *Oliver Twist* som är en del av vårt europeiska litteraturarv. "Vi kan inte skicka ut eleverna i livet från litteraturundervisningen utan rötter och värdereferenser." (Skardhamar, 1994: 86). Hellsing däremot är av en annan åsikt när det gäller vårt kulturarv. Han menar att dessa kulturhistoriska böcker är till för kulturhistorikerna, inte för eleverna. Att dessa böcker har ett affektionsvärde för många anser han är orsaken till att böckerna trycks på nytt och på det sättet når ut till frågande elever. Alltså beaktas inte dessa böckers lämplighet utifrån etik eller estetik, menar Hellsing (1970: 454). De böcker som lärare brukar välja är oftast en blandning av gamla favoriter, böcker de vet av erfarenhet brukar gå hem hos eleverna samt böcker de blivit tipsade om eller precis upptäckt, hävdar Chambers (1993: 83).

Chambers (1993: 78) skriver att valet av bok eller text sker allra först när ett boksamtal skall komma till, vilket han hänvisar till "Läsandets cirkel" (1993: 13) (se figur 2). Eftersom allt vi läser har effekt på oss blir valet av bok ännu viktigare, hävdar Chambers och nämner tre

stycken regler vad gäller val av bok: Tid – Ett boksamtal utifrån ”jag-undrar” tar sin tid och Chambers (1993: 79-80) menar här att man kan räkna 40-60 minuter för ett samtal, vilket innebär att man inte kan ha det varje dag. Den andra regeln är sammanhanget – vilket betyder att ”jag-undrar” samtal endast fungerar om de kompletteras med vardagssamtal elever emellan och mellan elever och lärare. Den tredje regeln innebär att respektera barnens smak – Här menar Chambers att om eleverna vet att deras bokval respekteras emellanåt kommer de att vara positivt inställda från början, men de kommer också att samtala bättre.

Läsandets cirkel



Figur 2.

2.6 Läsning

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för vad läsning, läsförmåga och läsförståelse innebär liksom vikten av att människor förstår vad de läser. Vi kommer också att beröra diskussionen kring läsförståelse som ett eller två spår. Vi kommer dessutom att beröra läsarens inferenser utifrån en text.

2.6.1 Läsförmåga

Nationalencyklopedin (2006) menar att läsning betyder:

... konsten att läsa. Läsning är en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. *Avkodning* innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. *Förståelse* är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl. (Nationalencyklopedin, 2006).

I Lindö (2005: 22) kan man läsa följande definition av läsförmåga, vilken är hämtad från PISA samt översatt av Ulrika Jakobsson:

Att ha läsförmåga innebär att förstå, kunna använda och reflektera över skriven information utifrån en rad syften. Det innebär att kunna vara aktiv under läsningen, interagera med texten och utvinna en mening ur den. Den här definitionen innefattar alla situationer där läsförmåga spelar en roll såväl i privatlivet som i det offentliga livet, i skolan och på arbetet, för ett

livslångt lärande som aktiva medborgare. (Reading literacy, PISA. Översättning: Ulrika Jakobsson, Lindö 2005: 22, www.pisa.oecd.org).

I rapporten *Barns läskompetens i Sverige och i världen/PIRLS 2001*, från skolverket (2003: 17) fokuseras fyra stadier av läskompetens och lässtrategier, vilken belyser hur läskompetensen ser ut internationellt. I lägsta stadiet klarar eleverna att lokalisera samt återge explicita delar i den text de har läst. När eleverna har kommit till det näst lägsta stadiet har de erövrat kunskapen om att dra grundläggande slutsatser av texten. De kan också lokalisera och återge information liksom göra en del globala iakttaganden av helheten i texten. Det näst översta stadiet innebär att eleverna är bekanta med vissa språkliga egenskaper av texten, men de kan även dra egna slutsatser. När eleverna har nått det översta stadiet har de nått kunskapen att de kan förstå samt samordna tankar och idéer.

2.6.2 Läsförståelse

När vi talar om läsförståelse, hävdar Allard m fl (2001: 16-18, 21) att det är avläsningen och den tankemässiga bearbetningen som tillsammans ger läsförståelsen. Avläsningen är: "... resultatet av en tolkningsprocess, dvs. ett mycket invecklat samspel mellan tänkandet och sinnesorganet (i det här fallet ögat) där i allmänhet tankarna har första ordet." (Allard m fl, 2001: 16). Redan innan vi har börjat läsa har en nervsignal nått hjärnan och processen har därmed startat. Den tankemässiga bearbetningen innebär: "I den tankemässiga bearbetningen ordnas förförståelsens aspekter så att de tillsammans med resultatet av avläsningen blir en hållbar struktur för förståelse, dvs. läsförståelse." (Allard m fl, 2001: 18). Lindö (2005: 218) menar att läsförståelse är lika viktigt för de yngre barnen som för de större och ju tidigare man skolar in barnen i hur erfarna läsare gör desto bättre. När de små barnen börjar visa intresse för böcker skall vi gå försiktigt fram och uppmuntra varje steg. Det man kan börja med att prata om bokens framsida, rubriken, vad boken kan handla om, författaren med mera. Langer (1992: 40) hänvisar angående läsförståelse till sina fyra lässtrategier som är en teori om vad som händer i läsarens föreställningsvärld:

1. Being out and stepping into an envisionment innebär att börja komma in i förståelsen. Som läsare försöker vi få kontakt med texten genom att använda vår förförståelse. Identifikation och igenkänning av t.ex. genre, struktur och innehåll är viktiga komponenter.
2. Being in and moving through an envisionment innebär att vi som läsare försöker fördjupa vår förståelse genom att röra oss runt i texten, prövar olika perspektiv och identifierar oss med olika gestalter.
3. Stepping out and rethinking what one knows handlar om distansering. I denna position använder vi vår läsförståelse till att reflektera och tänka tillbaka på vår tidigare förståelse. Ibland behöver tidigare uppfattningar revideras.
4. Stepping out and objectifying experience innebär en ytterligare distansering och generalisering av vår förståelse. Vi strävar efter sammanhang och helhetsupplevelser. (Langer, 1992: 40, Svensk översättning Lindö, 2005: 100-101).

Om vi som lärare skall kunna stödja och vägleda våra elever samt hjälpa dem att fördjupa sin läsförståelse måste vi själva fundera över hur vi fungerar mellan de övre platserna, hävdar Lindö (2005: 100-101). Vidare menar Langer i Lindö (2005: 100-101) att vi först och främst måste hjälpa de elever som fastnat i den första punkten, eftersom de inte kan utveckla läsförståelse om de inte kommer vidare. Inom läsförståelse ingår att kunna göra inferenser utifrån texten vilket Keene och Zimmermann (2003) förklarar så här:

Inom läsförståelse handlar inferens om läsarens slutledningar utifrån hans eller hennes kännedom om texten, kombinerat med tidigare kunskap och erfarenhet. Att läsa mellan raderna och göra inferenser är på en och samma gång en rationell och mystisk konst. Det är på en och samma gång något definierbart och något som ligger bortom all definition. Individuell

livserfarenhet, logik, vishet, kreativitet och eftertänksamhet skänker ny mening åt texten. Varje människas erfarenhet är unik och därför leder konsten att göra inferenser henne till platser bara hon kan besöka (Keene & Zimmermann, 2003: 168).

2.6.3 Vikten av att vara en god läsare som lärare

Lindö (2005: 212-213) ger ett gott råd till de lärare som vill ge skönlitteraturen en större plats i undervisningen. Hon menar att det är inspirerande att träffas i en bokcirkel och föra boksamtal kring en gemensamt läst barn- eller ungdomsbok. För att kunna prova nya arbetsätt med eleverna är det viktigt att du som lärare reflekterar över dig själv som läsare, utbyter upplevelser med vänner och arbetskamrater för att få nya upplevelser av böckerna du har läst. Om vi skall kunna stimulera barn till att samtala, läsa och lyssna kring böcker är det givet att vi själva måste ha en god kännedom om barn- och ungdomslitteraturen. På biblioteket finns duktiga bibliotekarier som vi definitivt måste ha en bra kontakt med. För att bli en bra lärare måste vi själva fundera över hur vi beter oss som läsare. Vidare menar hon att:

Ett övergripande mål för litteraturundervisningen under hela skoltiden är att stimulera elevernas lust att läsa och att utveckla deras förståelse av allt mer komplexa texter. En god läsförståelse är nödvändig för att man som läsare skall kunna känna med och leva sig in i andra människors livssituation, vilket som tidigare nämnts är oerhört väsentligt för att utveckla ett demokratiskt tänkande. För att nå detta mål är det nödvändigt att vi börjar med att reflektera över oss själva som läsare. (Lindö, 2005: 97).

2.7 Läsmiljö

Chambers (1994: 20-21) menar att det finns två olika aspekter som påverkar resultatet av den mänskliga aktiviteten, de inre och yttre förutsättningarna. De inre förutsättningarna är våra känslomässiga attityder, våra förväntningar, tidigare erfarenheter, kunskaper och sinnesstämning exempelvis. Med de yttre förutsättningarna är det den fysiska miljön man tänker på, hur bra den är tillämpad att hålla den aktivitet man tänkt sig. Dessa två förutsättningar påverkar dels vårt beteende men också vår inställning till det vi ska göra. Vi kan förändra de inre förutsättningarna genom de yttre förutsättningarna. Detta genom att ha en stimulerande läsmiljö där man tänkt över varje inslag noggrant som kan påverka de inre förutsättningarna.

Det är också viktigt skriver Chambers (1994: 37-38) att det finns speciella platser som är till för endast läsning. I klassrummet brukar de oftast finnas en läshörna som man avskärmar med bokhyllor med mysiga möbler inuti och böckerna utanför. Detta för att eleverna, menar Chambers inte ska behöva gå in i läshörnan när de vill låna en bok. I läshörnan är det viktigt att det är tyst så de som vill läsa kan göra det utan att bli störda.

Speciella läsplatser betonar också läsandets värde. Man reserverar inte en plats åt en enda aktivitet om man inte anser den oerhörd viktig. Genom att helt enkelt existera, användas på ett bestämt sätt och skyddas av enkla, lättfattliga regler talar läsplatserna om för barnet, och det utan att läraren överhuvudtaget behöver säga något, att i det här klassrummet, i den här skolan, betraktar vi läsning som något mycket betydelsefullt (Chambers, 1994: 39).

Chambers (1993: 12) vill mena att det finns ett samband mellan läsmiljöns kvalitet och samtalets kvalitet. Barn som är omgivna av böcker utvalda av kunniga personer, som finns lättillgängliga och uppställda i bokhyllorna på ett intressegivande sätt och som hela tiden får lyssna till högläsning samt uppmuntras till vardagsprat kring det de har läst, har mer på

fötterna för ett boksamtal än de barn som inte har denna förmån. De lärare som kastar sig in i boksamtal av detta slag och kommer fram till att de inte fungerar bör titta på läsmiljön som finns omkring sig och barnen samt på tidigare läserfarenheter. ”Om vi ska kunna hjälpa barn att samtala så bra som möjligt om böcker, är det därför en självklarhet att vi tänker på under vilka omständigheter de läser – när och var det ska ske.” (Chambers, 1993: 92). Även Alleklev och Lindvall (2000: 14-15) talar om vikten av att inneha en stimulerande inlärningsmiljö i klassrummet. De är själva inspirerade av läsmetoden från Nya Zeeland där klassrummen är fyllda av böcker från golv till tak, vilket de menar lockar till läsning.

2.8 Bibliotek

Biblioteken kan ofta hjälpa till och bistå skolan med mycket kunskap inom litteratur, samt dess olika delar. Ullander (1979: 13) menar att man skall använda sig utav biblioteken och de bibliotekarier som arbetar där. De kan hjälpa till att finna passande litteratur för alla åldrar. Chambers (1994) menar att: ”Det är min, och många andra lärarbibliotekariers erfarenhet, att barns bok- och läsintresse är starkt relaterat till om de får delta i biblioteksarbetet, vara sig det gäller skol- eller minibiblioteket.” (Chambers, 1994: 25-26).

Kåreland (2001: 21) skriver att invandrabarnen behöver läsa böcker från sina hemländer och på sitt eget språk för att inte tappa kontakten med sin kultur. När det handlar om att få fram böcker på invandrabarnens hemspråk spelar de svenska biblioteken en stor roll. Biblioteken köper ofta in böckerna direkt utomlands, men Kåreland menar att det ofta kan vara svårt att få tag i böcker från de mindre språkområdena.

Naucmér (2001: 198) skriver om läsprojektet *Listiga Råven* (Alleklev och Lindvall, 2000) och menar att bibliotekarien hade en stor roll i när det gällde att: ”... tänka ut idéer och förslag till olika teman och introducera dem. Bokprata, utrusta klassen med böcker och väcka deras läslust, hjälpa lärarna med eventuell bredvidläsningslitteratur, färdigställa utställningar och ge förslag till utställningarnas utformning samt kontakta och boka tid med författare inför författarbesök.” (Naucmér, 2001: 198)

3. Syfte och frågeställningar

Eftersom det finns många olika faktorer som spelar in vid elevernas språkutveckling, har vi valt att begränsa vår undersökning genom att inte närmare beröra elevernas egen läsning eller skrivutveckling. Dessa ämnen har dock nämnts eftersom vi diskuterar konsekvenserna av högläsning och boksamtal.

Vi har funnit mängder med litteratur som behandlar högläsning och boksamtal, men har här fått begränsa oss. Däremot har det varit svårt att finna litteratur som behandlar boksamtal kopplat till elever med svenska som andraspråk. Eftersom vi har befunnit oss i en miljö där den största delen av eleverna har ett annat modersmål än svenska har fokuset legat på dessa elever, varför vi också har försökt hitta relevant litteratur inom detta område. Vi vill även nämna att vårt fokus ligger på hur lärarna arbetar och resonerar och därför har vi valt att inte fokusera på eleverna, även om dessa berörs genom lärarnas sätt att arbeta.

Vårt syfte med vårt examensarbete är att undersöka hur lärare arbetar med högläsning och boksamtal. Vi vill också undersöka hur lärarna resonerar kring valet av bok samt hur läsmiljön ser ut i de undersökta verksamheterna.

Våra frågeställningar utifrån vårt syfte är:

- Hur arbetar lärarna med högläsning och boksamtal?
- Hur ser läsmiljön ut där lärarna är verksamma?
- Hur resonerar lärarna kring valet av bok vid högläsning och boksamtal?

4. Material och metoder

Vi har gjort kvalitativa fältstudier på två skolor i Göteborg, och därefter intervjuat två olika lärare. I detta avsnitt diskuterar vi de metoder vi har valt för vår undersökning, liksom varför vi har valt dem. Urvalsgrupp, analysmetod, validitet och reliabilitet samt undersökningens etik argumenteras också här.

4.1 Urvalsgrupp

Valet av skolor för vår undersökning föll sig naturligt eftersom vi redan hade en bra kontakt med en utav våra VFU skolor, och den andra blev vi rekommenderade att kontakta eftersom de arbetade med litteratur och litteratursamtal i sin verksamhet. De personer som valdes ut för de kvalitativa intervjuerna var de lärare som var ansvariga för verksamheten där vi gjorde våra fältstudier. Annica arbetar på skola A och är utbildad grundskollärare och har arbetat på samma skola i snart 25 år. Mona arbetar vid skola B och är utbildad förskollärare i botten men har vidareutbildat sig till grundskollärare.

4.2 Skola A

Skolan befinner sig i ett mångkulturellt område i nordöstra Göteborg. Klassen består av 32 elever fördelade på åren F-3. Det finns två grundskolelärare, en förskollärare och en fritidspedagog som tillsammans arbetar i ett arbetslag där de gemensamt lägger upp all undervisning för eleverna. De flesta av eleverna har ett annat modersmål än svenska vilket kräver att lärare och skolledning anpassar och utvecklar skolan efter dessa förutsättningar. Klassen arbetar både åldersintegrerat och tematiskt, där de väver in alla ämnen i ett tema och eleverna får möjlighet att arbeta på sin egen kunskapsnivå. Att arbeta på detta sätt ger eleverna sammanhang i sitt lärande, vilket är viktigt för alla barn, men framför allt för barn med ett annat modersmål. Lärarna använder skönlitteratur av olika slag till läsinläring. De använder sig dessutom mycket av högläsning och muntligt berättande.

Lärarna i den här klassen hade en önskan om att börja arbeta med boksamtal som ett verktyg i läsundervisningen men ville först göra ett utvecklingsprojekt med en grupp elever för att se hur mycket boksamtalen kunde ge eleverna. Eftersom en av oss författare hade sin VFU placering i denna klass gjordes detta som utvecklingsprojekt under kursen LAU 300 i lärarutbildningen under slutpraktiken, som varade i fem veckor hösten 2006. Detta är det projekt som vi benämner för pilotprojekt inom boksamtal i vårt examensarbete. Från denna skola finns observationer sedan en lång tid tillbaka och vi har valt att speciellt titta på skolans läsmiljö samt urval av böcker.

4.3 Skola B

Skolan befinner sig i samma stadsdel som ovanstående skola. En stor del av eleverna har även här ett annat modersmål än svenska. I klassen fanns 16 stycken barn i år 1. På dessa 16 barn fanns en grundskollärare och en fritidspedagog. Den här skolan har bestämt sig för att särskilt satsa på språkutveckling, och har på grund av detta valt att arbeta mycket med litteratur och samtal kring litteraturen. Två lärare på skolan hade studerat detta arbetssätt i USA och ville därför införa detta på skolan. All skolans personal fick fortbildning och studiedagar, under ett par års tid, för att på djupet lära sig detta arbetssätt som är influerat av *Tankens mosaik* skriven av Keene och Zimmerman (2003).

På den här skolan valde vi att sitta med under en skoldag för att observera arbetet med litteratur och boksamtal. Vi ville få en djupare förståelse för hur boksamtal kunde gå till och vi ville också titta närmare på hur eleverna samspelade med varandra och med läraren under lektionen samt hur miljön såg ut. Vi förde under observationen löpande protokoll och skrev efter observationens slut ner våra reflektioner kring det vi hade sett. Johansson & Svedner (2001: 31) menar att löpande protokoll en enkel metod och bra att använda vid observationer i klassrummet.

4.4 Val av metod

Vi har valt att använda oss av kvalitativa fältstudier på två olika skolor för att kunna få svar på våra frågeställningar i vårt examensarbete. För att få en djupare förståelse av vår undersökning valde vi att även utföra kvalitativa intervjuer. Merriam skriver att det är bra att använda sig av flera metoder för att lättare få syn på sitt fall (1994: 85).

Vi valde att utföra deltagande observationer vilket även kallas för en kvalitativ fältstudie. Det innebär att vi befann oss i den situation som vi ville studera. Enligt Stukát innebär en deltagande observation att man under en tid är delaktig i situationen man har ett intresse utav, utan att försöka förändra eller störa (Stukát 2005: 51). Varför vi har valt att använda oss utav kvalitativa fältstudier istället för kvantitativa var för att vi ville få en djupare förståelse för hur eleverna samspelar, argumenterar samt hur de uppfattar olika situationer i sin naturliga miljö. Vi ville också få en djupare förståelse för hur lärare arbetar med högläsning och boksamtal samt hur miljön såg ut. Stukát menar att: "Den stora fördelen med deltagande observation är att man får 'inifrånkunskap'; kännedom om socialt samspel och 'tyst' eller utsagd kunskap om sådant som tas för givet." (2005: 51). En nackdel med att göra observationer är att gruppen kan uppföra sig annorlunda när det vet att de blir observerade mot hur de brukar uppföra sig annars.

Vi har också gjort kvalitativa intervjuer med två verksamma lärare inom våra ämnen högläsning och boksamtal. Anledningen till att vi valde kvalitativa intervjuer var för att vi ville komma lärarna in på djupet och få kunskap om deras resonemang kring högläsning och boksamtal. Kvale menar att:

Den kvalitativa intervjun är en unikt känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonernas vardagsvärld. Genom intervjun kan de förmedla sin situation till andra ur ett eget perspektiv och med egna ord (1997: 70).

Vi utformade våra intervjufrågor utifrån vårt syfte med undersökningen och diskuterade kring hur vi på bästa sätt skulle få ut så mycket av intervjuerna som möjligt. Intervjusituationen försökte vi hålla så likt ett vanligt samtal som möjligt men detta visste vi från början var svårt

eftersom vi hade styrda intervjufrågor med oss. Vi är medvetna om att en intervju aldrig kan likna ett vanligt samtal men vi ville ändå att intervjupersonerna skulle känna sig så avslappnade som möjligt för att vi skulle få ut mesta möjliga av intervjun. Kvale skriver att en kvalitativ forskningsintervju vare sig är ett öppet samtal eller ett bestämt frågeformulär (1997: 32). Våra intervjupersoner anser vi var både informanter och respondenter eftersom de gav information om sig själva samt deras syn på hur eleverna påverkades av boksamtalen. Varje intervju tog ungefär en halvtimme och vi befann oss på de skolor där lärarna arbetade för att de skulle känna sig trygga och bekväma i situationen. Vi använde oss av bandspelare samt löpande anteckningar under intervjun. Detta för att kunna analysera de svar vi hade fått in och för att vi skulle kunna koppla dem till relevant litteratur.

4.5 Analysmetod

Vi har använt oss av en hermeneutisk metod vid analysen av våra resultat. Kvale anser att: ”Den hermeneutiska tolkningens syfte är att vinna en giltig och gemensam förståelse av en texts mening.” (1997: 49). Gilje & Grimen menar att hermeneutiken innebär att vi alltid förstår något utifrån vissa förutsättningar, vilket sedan bestämmer huruvida vi skall förstå eller inte förstå. Vidare menar de att för att vi skall förstå något över huvud taget krävs en förförståelse (2003: 183). Alla har vi med oss något i vår ryggsäck vilket medför att vi tolkar världen och dess innehåll på olika sätt, vilket vi också är medvetna om.

4.6 Validitet och reliabilitet

Eftersom vi har valt att använda kvalitativa metoder för vår undersökning är vårt syfte att försöka att förstå och tolka de resultat vi kommit fram till, inte att generalisera eller förutsäga något. Här menar Stukát att kvalitativ forskning ofta blir kritiserad för att vara för subjektiv och att resultatet man kommer fram till i stor grad beror på vem som utfört undersökningen (2005: 32). Alla människor går in i en situation med en förförståelse och tolkar det man upplever på olika sätt. Vår utgångspunkt var att försöka hålla oss så objektiva som möjligt för att komma så nära verkligheten som möjligt, men vi är medvetna om att vår positiva inställning till boksamtal redan innan intervjuerna och fältstudierna ägde rum, kan ha påverkat tolkningarna av vårt resultat.

Validitet kan även benämnas som giltighet och är enligt Stukát ett mått på hur bra ett mätinstrument är på att mäta det som är avsett för att mätas (2005: 126). Enligt Merriam (1994: 180) handlar reliabilitet om i vilken utsträckning resultaten vi kommer fram till kan upprepas av någon annan som gör samma undersökning på ett likadant sätt. Vi är medvetna om att reliabiliteten i vår undersökning kan vara tvivelaktig eftersom vi har få intervjupersoner och ett relativt litet observationsunderlag. Stukát skriver att detta kan omöjliggöra möjligheten att göra undersökningen generaliserbar (2005: 32). Men eftersom vi ville få en djupare förståelse för hur de intervjuade lärarna arbetade kring högläsning och boksamtal, hur de resonerade kring valet av bok samt hur läsmiljön såg ut, ansåg vi att detta var de bästa metoderna för att komma så nära verkligheten som möjligt.

Eftersom vi genom de metoder vi har valt att använda, har fått svar på det som vi ville mäta, nämligen hur lärare arbetar kring högläsning och boksamtal, anser vi validiteten i vår undersökning vara god. Detta gäller även reliabiliteten eftersom den bild vi fått av våra observationer och intervjuer till stor del stämmer överens med den forskning vi har tagit del av.

4.7 Etik

I det här avsnittet diskuterar vi etiken i vår undersökning i form av termerna informerat samtycke, konfidentialitet och konsekvenser, vilka vi har studerat ingående i Kvale (1997: 106-11). De skolor och de personer som vi har använt i vår undersökning har blivit informerade om undersökningens syfte och själva ställt upp frivilligt samt därmed gett oss sitt samtycke till att delta i undersökningen. De var också informerade om att de när som helst kunde avbryta samarbetet med oss. Vi har säkrat undersökningsgruppens konfidentialitet genom att inte uppge några privata data i vår undersökning, som kan identifiera deras medverkan. Om vi hade valt att uppge namnen på skolor och lärare hade vi varit tvungna att få tillåtelse till detta från alla inblandade. Genom att inte använda några identiteter har vi reducerat de negativa eller positiva konsekvenser som deras medverkan i vår undersökning skulle kunna ha medfört. Vi har använt oss av fingerade namn på våra skolor och lärare.

5. Resultatredovisning

Här nedan presenterar vi resultaten av våra intervjuer och observationer som vi har utfört i vår undersökning om högläsning och boksamtal.

5.1 Resultat av intervjuer och observationer

Här kommer resultaten utav de två kvalitativa intervjuerna att redovisas, liksom de observationer vi har gjort genom våra fältstudier. Vi kommer att dela upp svaren efter vissa teman utifrån intervjufrågorna. Högläsning, boksamtal, val av bok, läsning i hemmet, läsmiljön, samarbete med bibliotek och vikten av att vara en god läsare som lärare, för att underlätta läsvänligheten. Läraren Annica är verksam i skola A och läraren Mona är verksam i skola B.

5.1.1 Högläsning

Nedan presenteras de intervjuade lärarnas förhållningssätt gällande högläsning samt hur högläsningen ser ut i de klasser vi befunnit oss i.

Betydelsen av högläsning menar Annica vara mycket stor, speciellt i de områden där det finns många invandrabarn. Hon menar att det är viktigt att dessa elever får lyssna till det svenska språket och prata kring högläsningen. Mona som inte verkar skilja på högläsning och boksamtal, menar att högläsningen är en stor del av läsningen över huvudtaget:

Högläsning är en del utav barnens språkutveckling och tankeutveckling och därmed liksom utvecklingen i barnen själva, de stärker sig själva tycker jag. Samtidigt är det väldigt mysigt att sitta och ha högläsning tillsammans, sitta och diskutera i en stund av gemenskap. (Mona)

Båda lärarna menar att eleverna reagerar positivt i samband med högläsning, en del är aktiva och frågar mycket medan andra är passiva och bara sitter med och lyssnar.

Annicas elever får lyssna till minst en bok i veckan. Barnen som går i år F-1 får lyssna till högläsning minst en kvart varje dag medan barnen i år 2-3 antingen läser tyst eller blir lästa för under samma tid. Monas elever som alla går i år 1, får lyssna till högläsning varje dag i minst 10-20 minuter. Detta varierar beroende på barnens uthållighet och intresse och hon tar exemplet att ibland vill eleverna fortsätta lyssna på det vi läser och då kan vi sitta länge. Att Mona ägnar mycket tid åt läsning både högt och tyst samt samtalar om läsning, kunde vi se

genom våra observationer, då hela första passet ägnades åt detta. Annica anser att det är viktigt att gå in på ordförståelsen genom högläsningen och berättar om när de läste Nalle Bruno:

I Nalle Bruno så är det en kamin med, och eftersom läraren som läste, utgick från att det är ingen som vet vad en kamin är, så tog hon naturligtvis upp det och drog paralleller till Finland på vintern. Och då var det en elev som kom på att det fanns kaminer i Bosnien och så sa de att det är ungefär som en skorsten och då blir det ju en längre diskussion, det handlar mycket om orden. (Annica)

Att läsa igenom böckerna innan högläsningen anser båda de intervjuade lärarna vara viktigt, men här verkar Mona ha såsom åsikt att tiden inte räcker till. De böcker som väljs ut för högläsning försöker hon att läsa innan, medan Annica alltid läser igenom de böcker hon använder sig utav i undervisningen. När hon läser igenom böckerna innan tittar hon efter hur många sidor böckerna har, hur lång tid de kan ta att läsa, hur bilderna ser ut och hur språket är uppbyggt. Vidare tittar hon på om hon kan lägga in en effekt av något slag och tar som exempel att om hon läser en spökberättelse försöker hon skapa stämning genom att bara ha ett levande ljus tänd i rummet.

När man läser högt för eleverna finns många olika strategier att tillgå för läraren. Annica använder sig mycket av ögonkontakt med eleverna och menar att man måste tänka på praktiska saker som om en elev inte hör så bra på ena örat måste man sitta på rätt sida om honom, dessutom väljer hon att sitta mittemot de elever som behöver hållas extra koll på och framför allt menar hon att alla skall ha det riktigt bra och trivas under högläsningen. Hon avbryter sig med jämna mellanrum, samt visar bilderna ibland och ibland inte, detta för att Annica emellanåt vill att eleverna skall lyssna på något speciellt och om det är en saga så vill hon att eleverna skall få skapa sina egna bilder inne i huvudet, men ibland behöver också bilderna vara ett stöd för texten.

Att muntligt berätta folksagor menar Annica är mycket uppskattat av eleverna och gör att man kan fånga eleverna på ett annat vis genom ständig ögonkontakt. Senaste folksagan som berättades var Rödluvan vilken de senare dramatiserade tillsammans. Detta har vi själva fått erfarenhet utav genom vår lärarutbildning där vi fick i uppgift att muntligt berätta en folksaga. Vi fick då själva uppleva hur lätt det var att fånga elevernas uppmärksamhet genom ständig ögonkontakt.

Att ibland låta eleverna räcka upp handen och ställa frågor och att ibland ta diskussionerna efteråt menar Mona vara ett bra sätt för att få variation på högläsningen. Att tillåta för mycket diskussioner leder till ett större avbrott och därför väljer hon att hellre ta diskussionerna efteråt. Annica tillåter korta diskussioner under läsningens gång men ofta kommentarer.

5.1.2 Boksamtal

I detta avsnitt kommer vi att presentera hur lärarna arbetar med boksamtal, varför och vilka didaktiska metoder samt teorier som ligger till grund. I den här delen kommer det tydligt att framgå att Annica inte har bidragit speciellt mycket till denna del eftersom hon inte arbetar med boksamtal i tillräckligt stor utsträckning ännu. Därför har det blivit en stor övervikt för Monas arbetssätt med boksamtal.

Annica har valt att inte arbeta med boksamtal och motiverar detta med att de inte vet hur man gör. Men hon påpekar att de försöker och vill lära sig mer om boksamtal eftersom de insett vikten av att samtala djupare om böcker. I dessa försök läser hon böcker högt för eleverna,

avbryter sig och drar egna paralleller med syftet att eleverna skall se detta och försöka tänka om de kan koppla boken till något i sin värld. Denna strategi hämtar hon från Keene & Zimmermanns (2003) bok *Tankens mosaik*. Mona däremot arbetar med boksamtal varje dag och utgår ifrån boken *On solid ground*¹ skriver av Taberski, men hämtar även idéer från Keene och Zimmermanns (2003) bok *Tankens mosaik*. Det har visat sig att detta arbetssätt har en gynnsam effekt på barnens läsande, menar Mona. Hon berättar att de samtalar utifrån högläsningens boken vilket vi observerade när vi var med under en dag på skolan:

Mona tar fram det magiska trollspöet och eleverna skall förflyttas till läshörnan. De sätter sig i en ring på golvet framför Mona som sätter sig i stolen. Hon tänder alla ljusen och släcker ner i rummet. En flicka får återberätta vad de läste igår och sedan tystar Mona ner eleverna och börjar läsa ur boken *Flickan som inte kunde ljuda*. En pojke räcker snart upp handen och berättar att han vet vad buss heter på Bosniska, han kopplar alltså automatiskt från bussen i berättelsen till sig själv (eller världen). Det verkar vara helt okej att avbryta på detta sätt. Mona tar därefter upp en "undran" och visar detta genom att ta på sig en stråhatt, sedan läser hon vidare igen. Eleverna lyssnar och är tysta. Efter en stund avbryter Mona igen och tar på sig hatten. Hon ställer ytterligare en undringsfråga till eleverna och delar sedan in dem i grupper om 2-3. Eleverna börjar genast diskutera kring frågan de fått och i princip alla deltar. När Mona sedan ringer i en klocka är det dags att avbryta diskussionen och alla får redogöra för vad gruppen har diskuterat kring hur flickan känner sig: "Ledsen för hon får inte vara med" säger en grupp medan en annan säger "Ledsen". Eleverna verkar engagerade i berättelsen och är inte rädda för att säga sin ståndpunkt inför gruppen, de verkar vana vid detta förfarande. Sedan pratar de kring hur de själva skulle ha känt om de hade varit flickan osv. Eftersom de är så många barn så hinner inte alla säga något. Mona börjar sedan åter att läsa igen och hon skojar, ställer till rösten och är verkligen inne i berättelsen. Hon tittar hela tiden upp från boken och har ögonkontakt med eleverna medan hon läser. När eleverna börjar bli lite för pratiga höjer Mona rösten medan hon läser och pratet tystnar snart igen. Mona tar snart på hatten igen och ställer en undran. Mona berättar för eleverna att hon hade ett par frågor som hon ställde under läsningens gång. Hon frågar om eleverna kommer ihåg frågorna, men det är det inte många som gör. De kommer ihåg den frågan de fick diskutera parvis däremot. Men till sist kommer någon på vad det var Mona undrade över. Mona menar att de inte fick något svar i texten på en av frågorna och berättar för eleverna att då får vi själva tänka ut ett svar och det som vi tänker blir sant. En elev skrattar och Mona blir väldigt arg: "Vad har jag sagt när någon skrattar åt någon som säger fel svar eller som säger något konstigt?" och eleverna vet genast precis vad Mona menar med detta.

Mona berättade för oss på rasten att eleverna hade fastnat lite i kopplingarna och menade att de kopplade till allt möjligt ständigt under läsningen, varför det nu har gått över till undringsfrågor vilket vi kunde se genom våra observationer. Vi kunde också koppla Monas boksamtalsstrategi till Keene och Zimmermanns (2003) *Tankens mosaik* men vi kunde också se drag av Chambers (1993) undringar eller frågetecken som han kallar dem, samt att alla ska våga yttra sig utan risk för att bli förlöjligad.

Genom de enskilda samtal Mona har med ett par elever varje dag får hon ett bra grepp om var eleverna befinner sig i sin läsutveckling. Eleverna uppskattar dessa samtal mycket berättar hon, och de vill gärna komma och sitta hos henne och samtala. Dessa enskilda samtal beskrev Mona så här:

¹ Boken *On solid ground* handlar om den första läsinläringen. Där beskrivs det dagliga schemat med första egna läsningen, högläsning, den andra egna läsningen och till slut återsamling med gemensam läsning. De dagliga samtal som läraren håller med eleverna, både enskilda och i grupp beskrivs också. I de enskilda samtalen pratar läraren om olika strategier med eleven och sedan går de över till gruppsamtal där alla befinner sig på samma nivå. Eleverna nivågrupperas en gång i månaden och de får böcker att läsa utifrån vilken nivå de befinner sig på. (Taberski, *On solid ground*, 2000).

Jag sitter enskilt med dem beroende på hur långt... vilken nivå de ligger på, så pratar vi om lite olika saker. Jag menar de som inte har kommit igång riktigt där kan man prata om ord som återkommer och rimmor, ord de känner igen och om de vet skillnad mellan bokstav och ord. Medan hos dem som läser kan man ju mer diskutera, återberätta, vad tror ni, varför gjorde denna personen så, så man kan liksom prata på ett annat sätt, så det beror lite granna på vilken nivå de befinner sig på. (Mona).

Här kan man se att Mona delar upp boksamtalen i två olika spår, dels ordavkodningen och dels själva förståelsen av texten. I den första delen tolkar vi att Mona menar att hon sitter med eleverna enskilt och jämför ord och bokstäver och tittar på vad de har bekymmer med. Vidare sitter de ner och tränar på det första och det sista ljudet i ordet samt ljudar tillsammans med eleven. Det här menar hon har stor betydelse i den tidiga läsinlärningen och innan de har knäckt koden. Den andra delen handlar om att eleverna skall kunna tänka, argumentera och förstå vad de läser samt använda sig utav strategier medan de läser. ”Tänka sig lite vad författaren eller vad jag vill med detta och hur gör jag om jag inte förstår de...”. Här menar Mona att hon vill ge de elever som har kommit längre i sin läsutveckling möjlighet att förklara och utveckla sina tankar om det de läser. Mona avslutar med att förtydliga att det första och största syftet nu när de går i ettan är att få dem att börja läsa. Annica säger att hon hoppas att de elever som precis har lärt sig läsa kan få en knuff framåt samt öka sitt läsintresse genom att samtala om böcker. Hon berättar vidare att de elever som ingick i det skolutvecklingsprojekt om boksamtal, både är mer koncentrerade och intresserade under läsningen. Båda lärarna tror alltså att boksamtal kan påverka eleverna positivt på olika sätt.

Mona berättar att när hon tidigare arbetade som förskollärare, använde hon sig av samtal kring böcker men skillnaden mot hur hon gör nu, var att samtalen inte var strukturerade och hon gjorde det bara för att det kändes rätt, men hon hade ingen teori eller metod att luta sig mot. Nu arbetar hon nästan helt efter metoderna i böckerna *On solid ground* och *Tankens mosaik*. Hon menar att *On solid ground* främst riktar sig mot den första läsinlärningen medan *Tankens mosaik* riktar sig mer till dem som redan kan läsa. Men hon plockar ändå mycket från *Tankens mosaik* och anpassar strategierna till sina egna elever.

Det viktigaste med att elever får reflektera kring de texter de läser, menar Mona vara: ”Förutom att det är språkutvecklande så hoppas jag att det skall ge dem en förmåga till empati, kunna sätta sig in i andra människor, hur de har det, hur andra människor har det och tycker och tänker, hur andra människor lever...”. Hon vill att eleverna skall bli medvetna om att det finns människor som har det bättre än oss men det finns också människor som har det mycket sämre än oss. Annica tycker att boksamtalen inte bara skall vara en aktivitet som snabbt försvinner igen utan de skall lära sig att fundera över böckerna och dess budskap.

Att lära eleverna att läsa mellan raderna verkar vara en svår uppgift. Annica medger att de nog har missat denna del och att hon hoppas att de kommande boksamtalen skall kunna åtgärda denna miss. De kan återberätta väldigt bra tekniskt, menar hon men budskapet reflekterar de inte över. Mona har flera strategier för att lära sina elever läsa mellan raderna. Hon tar som exempel att hon brukar fråga eleverna om huvudpersonen. ”Är hon snäll?, Står det någonstans i texten att hon inte är snäll?”. Här menar Mona att det inte står i texten om hon är snäll eller dum, utan eleverna får själva dra en slutsats efter informationen de fått, närmare bestämt att huvudpersonen sparkar och slår sin lillebror. Vidare berättar då Mona för sina elever att de gör något som erfarna läsare brukar göra, nämligen att läsa mellan raderna, ”... man förstår saker och ting trots att de inte behöver stå i texten...”. Sedan menar Mona att det är svårt att få eleverna att läsa mellan raderna i de böcker som de läser nu, där det står ”Missan har två

ungar” på en sida, men när de blir äldre och får mer avancerade böcker så kommer detta att bli mer aktuellt.

Att Mona pratar med eleverna om erfarna läsare kunde vi se under våra observationer. Detta har de pratat om innan och de har dessutom en lista på väggen (se figur 3) där det står flera anledningar som barnen har kommit på, om varför man inte skall sluta läsa när man kan. En elev säger: ”En erfaren läsare är en som är bra på att läsa.” Mona säger: ”Ja precis och en erfaren läsare ställer frågor i huvudet under läsningen”. Det verkar som eleverna är väldigt medvetna om att erfarna läsare använder olika strategier vid läsning. Mona frågar om det är någon som lärt sig mer om hur man blir en erfaren läsare eller om de har blivit en erfarenare läsare. Flera elever menar att de har lärt sig läsa bättre, mindre ryckigt och en elev menar att hon har läst en bok flera gånger och nu kan hon läsa den bra, vilket flickan får mycket beröm för. Här samtalar de kring sin egen läsning. Barnen verkar väldigt medvetna om vad de gör och varför de gör det, och vi tyckte oss kunna höra av elevernas formuleringar att de tycker det är viktigt med läsning. Nedanstående figur 3 innehåller den lista vi fann på väggen i läshörnan i Monas klassrum. Att tillsammans ha utformat samt diskuterat kring dessa punkter, anser vi absolut motivera eleverna i deras fortsatta läsning.

- Varför skall man fortsätta läsa när man kan?

 - Man kan bli mycket bättre
 - För att man älskar att läsa
 - Man kan lära sig saker
 - När man blir gammal blir man jätteglad för att man kan läsa
 - Vi kan läsa för våra barn när vi blir stora
 - Så att man inte glömmer
 - Så att man kan bli världens bästa läsare
 - Så man kan läsa innan man somnar
 - Så man kan läsa skrivstil
 - För att man skall bli läsprofvs
 - Då kan man hjälpa andra, bli lärare i skolan
 - Lära känna andra människor
 - Att få resa i tid och rum
 - Vansinnigt roligt, man får fantisera och drömma
 - Man kan känna igen sig, ”Aha just så...”

Figur 3.

Att boksamtalen kan skapa lust och intresse hos eleverna för vidare läsning tror båda de intervjuade lärarna. Men Mona menar att det är väldigt blandat samt att det finns en stor skillnad mellan pojkar och flickor i detta avseende. Hon menar att flickor är mer intresserade av böcker än pojkar, med undantag naturligtvis. Förra året fick eleverna en presentbok och här var flickorna betydligt gladare för sin bok än pojkarna som bara sa: ”Jaha... en bok...” Så en viss skillnad märks menar Mona, men samtidigt säger hon att de elever hon har nu fortfarande uppskattar boksamtalen. Boksamtalen leder enligt henne till:

... en större förståelse för det de läser, att de förstår det de läser gör att de kanske hellre vill läsa, där behöver du inte gå längre än till sig själv, tråkiga böcker som man inte fattar ett dugg av de bara ligger där men just genom att man förstår så är det lättare och roligare att läsa... (Mona).

5.1.3 Val av bok

I denna del kommer vi att redovisa hur lärarna resonerar kring valet av bok, både vid högläsning och vid boksamtal.

Det finns många olika sätt att resonera kring valet av bok. Mona valde inför sitt senaste boksamtal att läsa *Flickan som inte kunde ljuda* skriven av Kerstin Sundh, som belyser den svåra skolstarten för många elever. Tanken bakom detta val var att barnen själva befinner sig på samma utvecklingsnivå som huvudpersonen i boken, och genom detta har barnen någonting att identifiera sig med. Hon menar att det är många elever som tycker det är svårt med skolstarten och att inte kunna läsa och eller hur man skall vara. Vidare menar Mona att det är en bra bok att diskutera omkring till exempel när det gäller känslor och hur huvudpersonen känner sig och upplever olika saker. Då har eleverna något att relatera till, anser Mona. Genom våra observationer kunde vi se att boken verkade handla om hur det är att börja skolan och dess olika rädslor. Flickan är alltså i samma ålder som eleverna som lyssnar. Textens och läsarens repertoarer matchar här och eleverna kan relatera till sig själva eftersom de är i samma ålder och också precis börjat skolan. Annica valde vid sin senaste högläsning att läsa *Nalle Brunos vinter* skriven av Gunilla Ingvers, eftersom de höll på med tema vintern vid tillfället. Först hade de tänkt läsa Tove Janssons bok *Vinter i Mumindalen* men ansåg att innehållet var för svårt att förstå för eleverna.

Båda de intervjuade lärarna tittar efter flera olika saker inne i böckerna när de skall välja en bok. Annica väljer böcker efter det aktuella temat, bokens svårighetsgrad, estetiken samt hur språket ser ut, om det är gammalmodigt eller inte. Mona menar att barnen skall ha något att relatera till och tittar liksom Annica på hur innehållet kan anpassas till det de arbetar med i klassrummet. Mona avslutar med att säga att det är väldigt svårt att hitta bra böcker för högläsning och boksamtal, men brukar ta hjälp av sina kollegor eller bibliotekarien i biblioteket på skolan för att ta del av deras erfarenheter och få tips om bra bokval. Detta utbyte, menar Mona vara ovärderligt.

Att använda böckernas innehåll för att belysa ett ämne verkar vara en vanlig företeelse i de klasser vi har besökt. När Monas klass skulle arbeta med Sverige för 150 år sedan valde hon att läsa *Emil i Lönneberga* för eleverna, eftersom de skulle få en förförståelse för hur det såg ut i Sverige på den tiden. Vidare berättar hon om en annan bok hon har läst för sin klass, nämligen *Mårten Blom flyger i luften* skriven av Hans Bengtsson som handlar om en liten kille som heter Mårten Blom som fuskar sig till ett simborgarmärke. Mona menar att man kan diskutera mycket kring känslor, hur man kan känna sig när man har ljugit och hur andra drabbas av ljugandet. Annica menar också att hon väljer böcker som kan tilltala elevernas känslor eller hjärtat som hon kallar det. Böcker som *Emil, det halva fåret* skriven av Szabo och *Pricken* skriven av Rey, menar hon tilltalar barnen mycket eftersom det är ofta någon det är synd om, och bilderna gör det lätt att förstå. *Krikator* skriven av Ungerer, är en annan bok Annica har valt att läsa för eleverna och handlar om en boaorm. Den är lite spännande menar hon, exempelvis när tjuven kommer in genom fönstret. En annan bok hon nyligen har läst för eleverna är *Petter och hans fyra getter* skriven av Norelius.

Valet av bok kan ge flera olika konsekvenser. När Mona läste boken *Ö i havet* skriven av Annika Thor, vilken handlar om två flickor som evakueras från Österrike till Sverige under andra världskriget, var hennes avsikt att ta upp hur det kan kännas att komma till ett främmande land med allt vad det innebär. Men efter elevernas förslag och intresse startades ett arbete om andra världskriget upp, vilket blev mycket lyckat, menar Mona. Här kan man se hur viktigt valet av bok kan vara och att det som läraren hade som avsikt inte stämde med

elevernas tankar om boken. När eleverna kommer med ett önskemål som detta måste man fånga ögonblicket och ta vara på elevernas intresse. En annan konsekvens av bokval berättar Annica om. När hon läste berättelsen om Josef i brunnen från gamla testamentet, missuppfattade eleverna historien och trodde att: "... pojken i brunnen var muslim och alla de andra var kristna och de hade slängt muslimen i brunnen. Då fick jag ju läsa den och berätta hur det var på riktigt". Anledningen till att denna missuppfattning uppstod var att en pojke på skolan heter Josef och är muslim vilket orsakade denna sammanblandning. Men en av de stora anledningarna till att Annica väljer att läsa Bibeln, förutom elevernas intresse, är för att kunna diskutera frågan rätt eller fel.

När det handlar om att använda sig utav böcker både skrivna i andra länder och böcker som belyser andra kulturer menar Mona att: "... det tänker jag inte på, det är innehållet, det spelar ingen roll om var de kommer ifrån så att säga, bara jag kan läsa språket". Vid ett tema om Europa läste Annicas klass böcker utifrån de olika vädersträcken och tog som exempel den gamla berättelsen *Pinocchio* från Italien. Men hon menar också att de läser arabiska sagor eftersom de handlar om teman som är vanliga i de länder barnen kommer ifrån. Mona menar vidare att hon kan tänka sig att läsa böcker som handlar om andra kulturer och tar exempelvis upp boken *Snöänglarnas land* skriven av Annika Holm, vilken handlar om en flicka som adopteras till Sverige och belyser det svåra mötet med ett nytt språk och en ny kultur. Visserligen är det en svensk författare men Mona tycker detta kan vara viktigt ändå. Att använda böcker med barn från Iran och Irak eller om flickorna i Afghanistan kan hon också tänka sig att göra.

Annica berättar att hon tycker Bibeln, eller gamla testamentet, är bland det viktigaste som vi kan läsa för barnen, där finns allt det här med rätt och fel och eleverna har väldigt lätt att sätta sig in i de bibliska berättelserna, eftersom de har så mycket kraft. Eleverna har ett väldigt stort intresse av att lyssna till dessa berättelser och vill höra samma legend om och om igen.

Vid valet av bok tittar Mona ibland på hur genusperspektivet ser ut i böckerna. Hon menar då att hon försöker välja böcker med en flicka i huvudrollen varannan gång och en pojke varannan gång, så att det blir någorlunda jämlikt. Att sedan ta upp detta perspektiv till diskussion kan vara roligt då det kan komma fram: "... att man kan ha lite olika syn...". En ytterligare aspekt som Mona lägger till valet av bok är att hon anser att man inte bara skall ha boksamtal om skönlitterära böcker utan också om facklitteratur och läroböcker. Det är viktigt att läsa och diskutera dessa typer av böcker med eleverna eftersom de ofta kan vara svåra att förstå. De pratar då om vad texten handlar om, vad den står för och vad som är viktigt.

När vi var på skolan och observerade fann vi följande bilderbokstitlar i de lådor som stod på golvet i läshörnan: Gösta Knutssons *Pelle Svanslös* (1939-1951), *Pettson och Findus* skriven av Sven Nordqvist (ca 1986-1991), H. C. Andersens *Kejsarens nya kläder*, Walt Disneys version av *Bambi*, Gunilla Bergströms *Alfons Åberg* (1972), Tove Janssons *Mumintrollen* (1945-1980), *Undulat bortflugnen* skriven av Eva Stålsjö (1981), *Babar* skriven av Jean och Laurent de Brunhoff (1931), *Den vilda bebin* av Barbro Lindgren och folksagan *Hans och Greta*. I dessa lådor fann vi många gamla klassiker men av de böcker som stod uppställda i fönstret var de flesta av nyare årsupplaga: *Pelé Pingvin* skriven av Kenneth Hedenström (2004), *Rita* av Eva Susso och Anna Höglund (2006), *Katten Kurrt* skriven av Bisse Falk och Ingela Almgren (1992), *Min farmors klocka* översatt av Barbro Lindgren (2003), *Mannen, damen och något i magen* (2002) skriven av Kim Fupz Aakeson och är översatt till svenska av Helen L. Lilja och H. C. Andersens *Tummelisa*. Några exempel på boktitlar bland kapitelböckerna var *Skattkamarön* skriven av Robert Louis Stevenson, några exemplar av

Tvillingarna på Sweet Valley High, något exemplar av *Kitty-böckerna*, *Fem-böckerna* med flera. Här kunde vi också se att många utav böckerna var av en äldre upplaga. Detta var böckerna vi kunde finna i klassrummet men vi vet också att det fanns ett större bibliotek en trappa ner på skolan, där eleverna var och lånade böcker.

När vi intervjuade Annica gav hon oss ett antal boktitlar som hon tycker om att läsa för sina elever, några har vi redan berört tidigare: *Krikator* skriven av Tomi Ungerer (1959), *Gittan-böckerna* skriven av Pija Lindenbaum (2001-2005), *Nalle Bruno* skriven av Gunilla Ingvers (2005), *Grodan-böckerna* skriven av Max Velthuijs (2000), *Buffelkvinnan* skriven av Paul Goble (1986), *Lerflöjten* skriven av Mats Rehnman (1987), *Kärleksgåtan*, *Snöstormseländet* och *Vulkanexpeditionen* skrivna av Marie Oskarsson (2002-2004), *Emil det halva fåret* skriven av Petra Szabo (1986), *Pricken* skriven av Margret Rey (1945), *Mysterieböckerna* skrivna av Martin Wildmark (2003-2006), Sagor och mytologi samlingar samt folksagor bland annat H C Andersens *Eldonet*. Här kan vi också se en blandning av både gamla och nya boktitlar.

5.1.4 Läsning i hemmet

I denna del kommer vi att redogöra för hur lärarna menar läsningen ser ut i elevernas hemmiljö.

Litteraturanvändningen i elevernas hemmiljö är en viktig faktor menar både Annica och Mona. Annicas erfarenhet är att de flesta inte läser speciellt mycket i hemmet, varken själva eller för barnen. Mona har också kunskap i hur användningen ser ut i hemmen och frågar ofta barnen om de läser mycket hemma för att hon skall få en bra inblick i hur vana de är vid litteratur. Båda lärarna uppmuntrar elevernas vårdnadshavare att läsa högt för sina barn hemma, speciellt på modersmålet.

Annicas elever i år F-1 är med i en bokcirkel genom skolan, vilket innebär att de får låna hem en bok i veckan som föräldrar och barn läser tillsammans och sedan får de berätta om boken i skolan. Syftet med detta är att: ”Dels att de kan se att föräldrarna läser och om föräldrarna inte kan läsa svenska så kan de läsa bilderna och att de skall få en stund tillsammans och att de skall kunna se hur man vänder blad, åt vilket håll på svenska till exempel.” Monas elever får också ta med böcker hem som skall läsas tillsammans med en äldre familjemedlem, för att de skall komma i kontakt med böcker hemma och se att föräldrarna kan läsa.

Att elevernas föräldrar läser högt för sina barn på det egna modersmålet menar både Annica och Mona vara mycket viktigt. Att läsa en bok på ett främmande språk menar Mona är väldigt svårt, eftersom vi lägger in betoningar och känslor, vilket man kanske inte kan få fram på samma vis på ett annat språk. Genom att läsa böcker på det egna modersmålet kan föräldrarna lättare diskutera med sina barn om böckernas innehåll. Annica menar detta också men tillägger att det är viktigt att barnen får se att deras föräldrar kan läsa, vilket de ofta inte tror eftersom de bara berättar bilderna i de svensktextade böckerna och genom detta får de en bättre bild av sina föräldrar. Mona har till exempel uppmanat föräldrarna att även om de får hem svenska böcker så läs böckerna ni har på erat hemspråk. Det viktigaste är att de läser för sina barn, oavsett språk.

5.1.5 Bibliotek

Här presenteras lärarnas synpunkter när det gäller att hitta böcker på elevernas hemspråk.

Att hitta böcker på elevernas hemspråk menar Mona är mycket svårt. Hon har själv talat med hemspråklärarna som bekräftar detta, varför de nu skall skapa en internationell hörna nere i skolbiblioteket. Här skall de försöka få in så mycket böcker de kan på så många hemspråk som möjligt. Annica är av en annan åsikt vad gäller tillgängligheten av böcker på elevernas hemspråk. Hon har också fått höra att det är svårt att få tag i böcker och de flesta menar att det bara finns på Stadsbiblioteket, men Annica menar att det även finns på ett större bibliotek i den egna stadsdelen. När de för ett tag sedan besökte detta bibliotek var det två elever av elva som hade tillgång till ett lånekort vilket betyder att de inte använder sig utav biblioteket tillsammans med sina föräldrar.

5.1.6 Läsmiljö

Nedan har vi redogjort för hur läsmiljön såg ut i de två klasser vi har besökt. Denna bild vi återgett här bygger enbart på våra egna observationer.

Monas klassrum är ganska litet och intimt. Borden är placerade i ett U framför den svarta tavlan, som inte verkar användas eftersom den är i princip täckt med allahanda färgglada affischer med kloka ord. Även siffror och bokstäver ryms över tavlan. Det första vi lade märke till var alla böcker, överallt fanns det böcker uppställda i barnens ögonhöjd. Längs med hela fönsterkanten stod olika bilderböcker uppställda med framsidan utåt så både titel och bild var väl synliga. Utöver detta fanns flera lådor med bilderböcker, en hel hylla med kapitelböcker, lätta och svåra, samt olika fackböcker både för vuxna och för barn. Nederst på hyllan fanns flera olika spel. I vänstra hörnan av klassrummet fanns en liten läsvrå, som var inrett efter inspiration från tusen och en natt. Det låg en arabisk matta på golvet, massa kuddar som eleverna själva fått ta med, en stol där läraren satt och läste med guld- röd- blå- och lilafärgade genomskinliga gardiner bakom sig. I taket hängde ett sagoinspirerat paraply och på golvet fanns mängder av ljuslyktor. Liten mysig hörna som inspirerar mycket. Mysfaktorn var hög. En stor lång bänk skiljer bänkarna mot ”bokcirkeln” där står det pennor, papper och ljus. Bakom barnens bänkar fanns en stor anslagstavla där deras arbeten och bilder hängde. Skolan bibliotek hittade vi en trappa ner i skolbyggnaden.

Annicas elever har tre olika klassrum att använda sig av, ett välfyllt bibliotek som alltid är öppet och ett läsrum. Det finns en eller flera soffor i alla rum utom ett. De har runda eller fyrkantiga bord istället för bänkar och klassrummet är möblerat för att främja kommunikation och språkutveckling. På väggarna finns de arbeten som barnen arbetar med just nu eller som de har gjort tidigare under temat, och som de kan gå och titta på samt läsa när de själva vill. På väggen finns också syfte och mål för det aktuella temat så barnen själva vet vad det är de skall uppnå. Här hänger det vanliga alfabetet på väggen men även ljudalfabetet finns att skåda. I varje klassrum finns olika sorters böcker som eleverna kan använda sig av, både när det gäller faktasökning kring temat och läsböcker i olika nivåer som används vid läsning.

5.1.7 Vikten av att vara en god läsare som lärare

Lärarnas syn på att vara en läsande lärare presenteras i nedanstående del. Lässtrategier och läsintresse har också berörts.

Båda lärarna läser mycket böcker själva även om genrerna varierar. Mona läser helst biografier och då gärna om olika kvinnors situationer, medan Annica läser allt från deckare till fackböcker och skönlitteratur av alla sorter. När det gäller läsning av barnlitteratur menar Mona att hon inte läser så mycket som hon borde, dock försöker hon att läsa igenom de böcker som hon läser för eleverna. Annica menar att hon läser allt som eleverna läser och

berättar att hon just nu har börjat läsa den bok alla treor i Göteborg fick i år, *Saffransmysteriet* skriven av Martin Wildmark (2006) som är 2006 års julkalender.

Ingen av lärarna menar att de har några speciella strategier medan de själva läser, åtminstone inte vad de är medvetna om. Men efter lite betänketid, menar Mona att om hon inte riktigt förstår, läser hon högt för sig själv, och om det är något ord som hon inte förstår så hoppar hon över detta och försöker förstå sammanhanget i alla fall. Annica menar att hon bara vill ha en skön stund medan hon läser och vill fokusera enbart på läsningen, men menar samtidigt att hon tänker mycket vid sidan av boken.

Att det är viktigt att vara en läsande lärare understryker båda de intervjuade lärarna. Att läsa både skönlitteratur och facklitteratur tycker Mona är viktigt, eftersom hon inte är fullärd som läsare och att hon vill föra över sitt läsintresse till barnen. Hon brukar berätta för barnen att:

... tänk när jag kommer hem idag så skall jag ta en kopp te och sätta mig och läsa, det är väl mysigt... och då säger jag ju inte att jag skall läsa Ference Marton till exempel utan då är det ju liksom något jag väljer själv, någon skönlitterär bok då, och det hoppas jag ju att det hjälper barnen också. (Mona)

Annica tror det skulle vara väldigt svårt att undervisa elever i läsning om man inte läste själv, det handlar ju om att förmedla glädjen och viljan att läsa, menar hon.

5.1.8 Didaktiska metoder och teorier

När det handlar om att arbeta efter teorier blev det tydligt att de lärare som vi intervjuade arbetar mer efter metoder än teorier.

Annica berättade att hon har fastnat för den nya Zeeländska metoden *Att lyckas med läsning*² vad gäller läs- och skrivundervisning, som är utvecklad efter Whole language. De läser en text och bearbetar sedan den på olika vis. De dramatiserar, skriver sammanfattningar, återberättar eller målar utifrån sagan eller boken de läst. Mona använder sig mest utav de beprövade teorier som finns i Keene och Zimmermanns (2003) bok *Tankens mosaik*. Annars menar hon att hon inte kan ange någon speciell teori utan säger att det är det här sättet att arbeta utifrån som är det viktiga. När vi pratar om förebilder menar hon att det framför allt är Britta Stensson som är hennes guru, ”Hon är ovärderlig” (Mona). (Författarnas anmärkning: Britta Stensson var en av de lärare som var över i USA och studerade arbetssätten de nu arbetar utifrån).

6. Diskussion

Under denna rubrik diskuteras de intervjuade lärarnas arbetssätt, åsikter och resonemang i relation till litteraturen under rubriken teoretisk anknytning. Här kommer vi även att svara på vårt syfte och våra tre frågeställningar. Hur arbetar lärarna med högläsning och boksamtal? Hur ser läsmiljön ut där lärarna är verksamma? Hur resonerar lärarna kring valet av bok vid högläsning och boksamtal? Vi har delat upp avsnittet i samma rubriker som vi har använt oss av i resultatredovisningen för att underlätta läsvänligheten.

² Jörgensson, Kerstin (2001: 4-5). *Lyckas med läsning: Läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland*. I den här boken utgår lärarna från elevernas kunskapsnivå och hjälper dem att använda strategier för att uppnå bättre läsförståelse. Läsandet måste ha en innebörd för eleverna. Eleverna skall kunna kritiskt granska både skönlitterära texter och faktatexter.

6.1 Högläsning

Edlund (2005: 32-33) diskuterar vikten av att få lyssna till högläsning och menar att det är först när vi har fått en riktig läsupplevelse som vi kan börja förstå meningen med att läsa böcker själva. Båda de intervjuade lärarna ser högläsningen som en grundläggande del i elevernas läs- och språkutveckling och de ägnar en stund till detta varje dag. Lindö (2005: 56) understryker att det är viktigt att eleverna får lyssna till högläsning varje dag, under hela grundskolan. Däremot visar rapporten *Barns läskompetens i Sverige och i världen: PIRLS 2001* (2003: 26) att det är ovanligt att eleverna får lyssna till högläsning i Sverige i jämförelse med övriga länder. Här ägnas huvuddelen åt tyst läsning. Vi tycker att högläsningen borde vara högre prioriterad i den svenska litteraturundervisningen än vad den är, eftersom eleverna kan utveckla flera språkliga kompetenser genom detta. Detta anknyter vi bland andra till Hasselbaum (2006: 7) som menar att högläsningen stimulerar elevernas fantasi samtidigt som de får upp ögonen för böckernas värld. Även Lpo 94 (2006: 10) betonar högläsningens roll samt att eleverna skall kunna lyssna aktivt. Ett mål som elever skall ha uppnått är att de: ”behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift”.

Den intervjuade läraren Annica menar att de i högläsningen fokuserar mycket på ord- och begreppsförståelse eftersom eleverna har svårt att förstå innehållet annars. När de läser och ett svårt ord dyker upp tar de en paus och diskuterar detta. Detta bekräftas av Skardhamar (1994: 19-20) som menar att det i flera undersökningar har visat sig att mångkulturella klasser fokuserar på att förklara ord, vilket har varit nödvändigt för elevernas förståelse. Genom detta får eleverna större förståelse för ordens lexikaliska betydelse men knappast för texten som idébärare, alltså kan man inte bara använda sig av ordförklaringar i litteraturundervisningen. Bergman (2001: 23) understryker dock att ordförrådets storlek är av avgörande betydelse för framgång i alla ämnen. Att man som lärare dels går in och förklarar ord och begrepp men även diskuterar textens budskap och innehåll, tycker vi är viktigt både för att kunna utveckla elevernas läsförståelse men också för att kunna utveckla elevernas andraspråk. Detta skriver Fredholm och Oskarsson (2002: 83) om och menar att det är av största vikt att elever med svenska som andraspråk får träna att vrida och vända, diskutera och tänka muntligt kring det de läser för att uppnå läsförståelse. Läraren Annica tycker att det är extra viktigt med högläsning i just invandrartäta områden, eftersom de behöver få lyssna till det talade svenska språket. I skriften *Interkulturellt och flerspråkigt arbete i Gårdsten* från Göteborgs stad (2004: 12) betonas vikten av att eleverna får lyssna till sitt andraspråk i många olika situationer. Detta håller vi absolut med om men vi anser detta vara viktigt för alla elever oavsett om det gäller första- respektive andraspråket.

Båda våra intervjuade lärare tycker det är viktigt att de får läsa igenom böckerna innan de skall användas i högläsningen. Men medan Annica berättade att hon alltid läste igenom böckerna innan menade Mona att tiden inte alltid räckte till. Att läraren som skall genomföra boksamtalet är väl insatt i den text som skall diskuteras är av stor vikt, anser Lundqvist (1995: 48). Chambers (1993: 67) menar att är man bara väl påläst av boken innan samtalet så är det en bra grund att stå på både för självförtroendet och för att sedan kunna hantera det som eleverna säger i diskussionerna. Vi tror att det är mycket viktigt att lärarna har läst igenom böckerna de skall använda eftersom man då är bekant med innehållet och kanske har en idé om vilka diskussioner som kan komma upp. Vi vet också att tiden kan vara ett problem, men vi menar att det ändå är viktigt att ta denna tid eftersom vi tror att både högläsningen och samtalet kring det lästa kan vinna på detta.

Läraren Annica tog upp muntligt berättande av exempelvis folksagor och menade att man genom detta kan fånga eleverna på ett annat sätt genom ständig ögonkontakt. Fast (2001: 22-24) menar att alla positiva situationer man skapar kring berättandet med barn är värdefulla för deras språkliga och personliga utveckling. Berättelser är en guldgruva om lärare använder dem på rätt sätt, och medvetet arbetar för att öka den språkliga medvetenheten hos barnen. Genom berättelsen får barnen också lära sig ordens betydelse, de lär sig hur språket är uppbyggt samt att lyssna både till formen och till innehållet. Vi har själva fått uppleva hur man genom muntligt berättande kan fånga elevernas uppmärksamhet och behålla deras fokus genom hela berättelsen. Detta är något som vi väldigt gärna använder oss av igen, både för att öka elevernas språkliga förmåga men också för att öka samhörigheten i gruppen. Detta knyter vi an till Hasselbaum (2006: 7) som anser att gruppens samhörighet stärks genom högläsning.

6.2 Boksamtal

Vygotskij menar (Williams m fl, 2000: 22-23) att barn lär tillsammans och av varandra genom att kommunicera och imitera varandra i ett socialt samspel. I *Språket lyfter* (2002) framhålls samtalen om det lästa som en stor del i elevernas språkutveckling: "Samtalen kring berättelser, där läraren ställer öppna frågor och inspirerar eleverna att anknyta till sina egna erfarenheter, utvecklar språkförmågan." (Skolverket, 2002:10). Kursplanen i svenska (www.skolverket.se) markerar att språket utvecklas bäst i ett socialt samspel med andra människor vilket en viktig del av kursplanen precis som att eleverna skall få utveckla sitt språk i meningsfulla sammanhang.

Läraren Mona arbetar med strukturerade boksamtal varje dag i sin undervisning och utgår då efter tankarna i Keene och Zimmermanns (2003) *Tankens mosaik*, men hon utgår också från boken *On solid ground* skriven av Taberski (2000). Efter vad vi kunde iaktta genom våra observationer demonstrerade Mona tydligt sin lässtrategi för eleverna. Hon avbröt sin läsning och visade detta genom att sätta på sig en hatt varefter hon uttalade en undran över något i boken. Det här kopplar vi direkt till Keene och Zimmermann (2003: 114) som hävdar att vi som lärare kan lära ut förståelsestrategier till eleverna genom att tydligt demonstrera vårt läsande. Det kan röra sig om att visa sin egen tankeprocess medan vi läser högt för eleverna där vi visar vad som är viktigt i en text eller där vi berättar vad vi kommer att tänka på medan vi läser. Kanske gör man en koppling till sig själv medan vi läser om en viss händelse. Det var intressant för oss att se hur en av eleverna kopplade det läraren läste om, till sig själv och sina erfarenheter. Vilket visade för oss att lärarens ambition att lära ut lässtrategier fungerade i detta fall. Läraren Mona blev vid ett tillfälle arg eftersom en elev skrattade åt vad en kamrat yttrade. Det här knyter vi an till Chambers (1993: 56-57) som menar att allt skall vara värt att berättas. Det skall inte finnas någon risk för att bli förlöjligad eller skrattad åt i samtalsgruppen. Detta håller vi med om och vi menar detta är grundläggande för att få en trygg grupp. Att läraren reagerade över detta anser vi är betydelsefullt för att kunna utföra ett boksamtal där alla vågar säga sin åsikt.

Läraren Annica har tidigare inte använt sig av strukturerade boksamtal eftersom de inte har haft denna kunskap. Eleverna kan återberätta böckerna de läst rent tekniskt men budskapet i boken reflekterar de inte över. Lindö (2005: 7) anser att organiserade boksamtal är ovanliga inslag i den svenska skolan. Hon skriver att eleverna behöver samtala om de texter de läser för att kunna utväxla tankar om sin förståelse, jämföra innehåll i texter och kunna läsa mellan raderna. De behöver även lära sig att dra slutsatser av de texter de behandlar. Vi tycker det är av stor vikt att alla lärare är medvetna om att eleverna behöver samtala om texter för att kunna utvecklas till goda läsare. Läraren Annica har insett denna betydelse och försöker lära sig hur

man arbetar med strukturerade boksamtal. Hon menade att de elever som ingick i pilotprojektet om boksamtal, nu är mer fokuserade samt intresserade under läsningen. Det här kopplar vi till Skardhamar (1994: 73) som menar att barnen genom samtalen får lära sig att fokusera sin uppmärksamhet vilket resulterar i att de läser mer koncentrerat senare. Vi anser det är viktigt att lärare ser över sin verksamhet och utvecklar den för att kunna uppnå målen i styrdokumentet. I kursplanens (www.skolverket.se) mål för svenska finns att läsa att eleverna skall: "kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter" (www.skolverket.se). I kursplanen för svenska som andraspråk finns målet att eleverna skall: "kunna med hjälp av samtal och intensiva textstudier läsa och förstå litteratur som motsvarar elevens åldersmässiga mognad och faktatexter som motsvara elevens kunskapsmässiga mognad" (www.skolverket.se). Att elever med svenska som andraspråk får möjlighet att delta i boksamtal anser vi vara mycket betydelsefullt, vilket även Bergman (2001: 107) understryker. Han anser att genom att de får samtala kring en väl vald text, genom att argumentera, försvara sina ståndpunkter och reda ut sina tankar, får de en mångsidig träning av sitt andraspråk. Detta kräver en trygg grupp där alla vågar prata.

Något vi blev positivt överraskade av var den lista (se figur 3) som fanns i klassrummet på skola B, vilken innehöll otaliga anledningar till varför man skall fortsätta läsa när man redan kan. Att läraren Mona pratade om erfarna läsare med sina elever observerade vi under vår dag på skolan. Eleverna verkade medvetna om att en erfaren läsare använder olika strategier vid läsning. Att läraren samtalar med sina elever om erfarna läsare tror vi motiverar eleverna till läsning. De vet hur och varför de skall fortsätta sin läsning för att hela tiden motiveras till att utvecklas till bättre läsare. Detta anknyter vi direkt till Keene och Zimmermann (2003: 60) som skriver att de tycker det är viktigt att eleverna är medvetna om sin egen förståelse och kallar detta för att eleverna måste vara metakognitiva. Därefter kan de använda strategier för att exempelvis ta reda på vad som viktigt i en text.

Det som vi tyckte var anmärkningsvärt var att läraren Mona såg läsförståelsen som två spår, dels ordavkodningen och dels själva förståelsen av texten. Hon menade att det första och största syftet nu i år 1 är att få dem att börja läsa. Detta var intressant eftersom definitionen av god läsförmåga enligt nationalencyklopedin (2006) innebär att både avkodning och förståelse av texten fungerar väl tillsammans. Även Allard m fl (2001: 21) hävdar att det är avläsningen tillsammans med den tankemässiga bearbetningen som ger läsförståelsen. Vi tror det är viktigt att båda dessa delar samspelar för att vi skall kunna utveckla elevernas läsförståelse. Vi tror därför att det är viktigt att prata om texternas innehåll med eleverna fast de befinner sig precis i början av sin läsutveckling.

6.3 Val av bok

När det gäller att välja bok till högläsning och boksamtal finns det olika sätt att resonera, vilket vi har erfårit genom vår undersökning. Chambers (1993: 91) anser att lärare inte får göra slumpmässiga bokval, utan det skall finnas en genomtänkt linje, såväl som att urvalet av böcker måste ses över med jämna mellanrum liksom vår kunskap om böcker. Läraren Mona valde att läsa en bok under boksamtalet när vi var där och observerade, som handlade om en flicka som precis hade börjat skolan. Detta var ett ämne eleverna själva kunde identifiera sig med, menade läraren. Vi håller med Mona om att det är viktigt att eleverna kan känna igen sig i böckerna, vilket förmodligen bidrar till deras intresse. Detta resonerar Helsing (1970: 448) kring och menar att ett av hans tre barnbokskriterier är att boken skall intressera eleverna. Även Brink (2005: 220) skriver om detta genom McCormicks begrepp om läsarens och

textens allmänna och litterära repertoarer samt har såsom åsikt att dessa måste matcha för att läsaren skall behålla sitt intresse för boken. Vi håller med Brink om att dessa repertoarer måste matcha för att eleverna skall behålla intresset för en bok. Detta menar vi är viktigt och något som lärare bör tänka på vid både högläsning respektive boksamtal liksom vid elevens egen läsning.

Läraren Annica berättade att hon väljer böcker utifrån hur språket ser ut, om det är gammalmodigt eller inte och efter hur estetiken ser ut. Hellsings (1970: 448) andra barnbokskriterie är att bokens estetik skall vara tillräcklig, vilket även Lindö (2005: 14-15) har en likartad uppfattning om. Läraren Annica menade vidare att hon ofta valde bok utifrån vilket tema de arbetade med. Liknande uppfattning har läraren Mona från skola B, som menar att de ibland väljer bok efter vad de arbetar med i klassrummet. I samband med detta hävdar Molloy (1996: 71) att lärare ibland väljer en text utifrån det tema som klassen arbetar med. Här fokuseras det kunskapssammanhang som eleverna och läraren valt att arbeta med. Alltså väljs undervisningens innehåll och frågeställningar först och sen väljs en bok som kan förtydliga det tematiska innehållet. Läraren Mona berättade om när de arbetade med Sverige för 150 år sedan, då valde de att läsa Astrid Lindgrens *Emil i Lönneberga* för att belysa hur det kunde se ut på den tiden. Att böcker kan användas för olika ändamål tycker vi väl belyses genom detta resonemang ovan. Eftersom vi anser att böckerna innehåller en enorm kunskapskälla skall vi som lärare utnyttja detta i alla ämnen inom skolans verksamhet

Chambers (1993: 49-51) skriver om boksamtal som övergått till en diskussion om närbelägna frågor, t.ex. pengar, moral eller etik och menar att många lärare använder boksamtal enbart för detta syfte. Båda lärarna använde samtal om böckerna för detta syfte och tog upp flera exempel. Mona valde att läsa *Mårten Blom flyger i luften* skriven av Hans Bengtsson, för att diskutera hur man kan känna sig när man har ljugit, och Annica använder sig ofta av Bibeln för att tala om rätt och fel. Det här anser vi är viktiga diskussioner som vi tror leder till att eleverna reflekterar kring hur man skall vara mot andra människor. Men vi anser inte att detta är ett boksamtal i den meningen att man pratar om texten och sina upplevelser av den. En liknande uppfattning har Chambers (1993: 51) som menar att dessa diskussioner inte är ett boksamtal. Det är alltså inte en diskussion vars syfte är att upptäcka olika tolkningar i en text samt utforska den. Detta håller Kuick (2005: 90) med om men vill också påpeka att detta är viktiga samtal också. Ett boksamtal är ett samtal som handlar om boken och läsningen av denna. Hon önskar vidare att de andra samtalen skulle kunna få en egen term. Detta håller vi med om, vi har genom vår undersökning stött på flera personer som inte riktigt har vetat vad ett boksamtal är. De har istället trott att dessa diskussioner som vi berört ovan är ett boksamtal, därför anser vi också det vore bra med en annan term för att underlätta och belysa skillnaderna mellan ett strukturerat boksamtal och en diskussion som uppstått ur en bok.

Kåreland (2001: 21) skriver att invandrareleverna behöver läsa böcker från sina hemländer och på sitt eget språk för att inte tappa kontakten med sin kultur. När vi frågade lärarna om de använde sig av böcker från andra länder och kulturer fick vi lite olika svar. Läraren Mona menade att hon inte tänker på detta utan mest ser till innehållet, liksom att hon kan läsa språket. Men hon berättade att hon kunde tänka sig att läsa boken *Snöänglarnas land* skriven av Annika Holm, för eleverna eftersom den belyser det svåra mötet med ett nytt språk och en ny kultur. Annica berättade att när de arbetade med Europa läste de olika sagor/böcker från olika länder, men hon berättade även att hon läser arabiska sagor eftersom hon har många elever från dessa delar av världen. Det här betonas i skriften *Interkulturellt och flerspråkigt arbete i Gårdsten* från Göteborgs stad (2004: 16) som anser det vara av stor betydelse att eleverna får läsa böcker som är översatta både till och från deras modersmål. Fast (2001: 26) skriver vidare att den

indiske berättaren Najdu tycker att lärare bör läsa berättelser och sagor från de kulturer eleverna har sitt ursprung i. Najdu menar att bara genom att berätta att författaren kommer från en viss kultur har man visat att den kulturen innehar ett visst värde. Detta är något vi observerade under pilotprojektet om boksamtal, då vi läste *Emil det halva fåret* skriven av den ungerske författaren Petra Szabo. I gruppen fanns en pojke med ungerskt ursprung som sken upp när han fick veta att boken var skriven i hans hemland. Under hela läsningen satt han stolt som en tupp och lyssnade aktivt. Detta visade för oss hur viktig den kulturella identiteten är för eleverna samt hur lite man som lärare behöver göra för att väcka elevernas intresse för en viss bok. Att eleverna skall få läsa litteratur från andra delar av världen framhålls i ett av strävansmålen i kursplanen för svenska (www.skolverket.se). Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleverna: ”får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, nordnorden och andra delar av världen” (www.skolverket.se). Vi tycker att lärare som arbetar med elever som har sitt ursprung i andra kulturer, skall vara medvetna om att eleverna behöver få ta del av böcker från både sina egna och andras kulturer för att skapa en större förståelse. Något som vi kan tänka oss gällande detta är att de elever som har sitt ursprung i en annan del av världen kanske har svårare att känna igen sig i våra västerländska barnböcker. Därför tror vi det är ännu viktigare att lärare har detta i sitt medvetande.

När vi var ute och observerade tittade vi på de böcker som lärarna väljer att arbeta med i klassrummet. Vi kom fram till att många av de böcker de väljer är av äldre upplaga. De böcker som vi hittade kring läshörnan på skola B var nästan alla skrivna mellan ca 1939-1981, däremot var böckerna som var uppställda vid fönstret av nyare utgåva. Här fanns böcker som var skrivna mellan 1992-2006 med något undantag. Vi hittade också klassiker bland kapitelböckerna såsom *Skattkammarön* och *Oliver Twist*. Gamla populära serieböcker som *fem-böckerna* samt *Kitty-böckerna* fanns också här. På skola A fick vi av läraren Annica ett antal boktitlar som hon tycker om att använda sig av. Det var både gamla och helt nya böcker. De äldsta var skrivna mellan 1945-1987 och de nyare böckerna skrevs mellan 2001-2006. När det gäller Annica tror vi att hon ofta väljer böcker som hon själv tycker mycket om. Angående detta hävdar Chambers (1993: 83) att de böcker som lärare brukar välja är oftast en blandning av gamla favoriter, böcker de vet av erfarenhet brukar gå hem hos eleverna samt böcker de blivit tipsade om eller precis upptäckt. Vi tror det är lättare att leva sig in i en bok man läser högt för eleverna om man själv har en relation till boken. Vi menar att vi själva ofta väljer böcker vi tycker om eftersom vi då kan förmedla upplevelsen av boken på ett genuinare sätt. Beträffande äldre och nyare utgåvor av böcker anser Skardhamar (1994: 85-86) att vi inte bara skall låta eleverna ta del av den nya litteraturen utan också ta in äldre litteratur från vårt kulturarv. Dagens elever skall få ta del av sin historiska och kulturella identitet och tar som exempel *Skattkammarön*, *Robinson Crusoe* och *Oliver Twist* som är en del av vårt europeiska kulturarv. Hellsing (1970: 454) däremot är av en annan åsikt när det gäller vårt kulturarv. Han menar att dessa kulturhistoriska böcker är till för kulturhistorikerna, inte för eleverna. Att dessa böcker har ett affektionsvärde för många anser han är orsaken till att böckerna trycks på nytt och på det sättet når ut till frågande elever. Alltså beaktas inte dessa böckers lämplighet utifrån etik eller estetik. Vi anser att man som lärare skall använda både nya och äldre böcker, men möjligtvis för olika ändamål. Om man använder äldre böcker som innehåller äldre värderingar anser vi det vara viktigt att diskutera detta med eleverna. Efter vad vi kunde uppfatta utifrån våra intervjuer och observationer gjorde dessa lärare inga slumpmässiga val av böcker. De visste vad böckerna de använde innehöll, varför de hade valt dem, och hur de skulle använda dem. Det här tycker vi är en grundläggande del för att vi skall kunna använda högläsning och boksamtal på ett produktivt sätt. Vi delar Chambers (1993: 78-79) uppfattning om att eftersom allt vi läser har effekt på oss, blir valet av bok ännu viktigare. Avslutningsvis

tycker vi det är av vikt att lärare alltid har ett tydligt syfte med vilken bok de väljer till sin undervisning.

6.4 Läsning i hemmet

Ekström och Isaksson (2000: 39) skriver i sin bok om vikten av att vi dagligen läser för barnen från ett års ålder och uppåt, vilket de menar har mycket god verkan på barnen. Lindö (2005: 56) understryker i sin bok om hur viktigt det är att högläsningen skall pågå under hela grundskolan. Hon menar också att föräldrarna bör fortsätta med högläsning i hemmet under denna tid. Tyvärr är det många föräldrar men även lärare som slutar läsa för barnen när de lärt sig att läsa, menar Fast (2001: 17). Båda de intervjuade lärarna menar att litteraturanvändningen i elevernas hemmiljö är en viktig faktor. De har också kunskap i hur litteraturanvändningen ser ut i de olika hemmen. Läraren Annica, menar att de inte läser speciellt mycket i elevernas hemmiljö. Båda lärarna uppmuntrar dock föräldrarna att läsa högt för sina barn speciellt på deras modersmål, eftersom det är viktigt att de ser sina föräldrar läsa samt att de då kan samtala om böckernas innehåll. Lpo 94 (2006: 5) betonar att skolans uppdrag är att främja elevernas kunskapsinhämtning i samarbete med hemmen. Att eleverna ser sina föräldrar läsa tror vi är betydelsefullt för elevernas motivation att själva bli läsare. Föräldrarna blir då en sorts förebild för eleverna. Vi tror det är mycket viktigt att föräldrarna läser högt för sina barn hemma, både för att barnen skall få en god erfarenhet av litteratur och tid ihop med sina föräldrar men också för att de skall få de underbara upplevelser som en bok kan ge. Även om barnen själva senare börjar läsa så kan de inte läsa de svårare texter som krävs för dessa upplevelser, därför är det betydelsefullt att föräldrarna fortsätter läsa högt för sina barn.

6.5 Bibliotek

Läraren Mona berättade för oss att hon tyckte det var svårt att hitta bra böcker för högläsning och boksamtal, men menade att hon brukade ta hjälp av kollegor och skolbibliotekarien. Ullander (1979: 13) menar att man skall använda sig av biblioteken och de bibliotekarier som arbetar där. De kan hjälpa till att finna passande litteratur för alla åldrar. Vi tycker att man som lärare skall använda sig av den stora kompetens som finns bland barnbibliotekarier. Flera gånger under vår lärarutbildning har vi fått goda tips och idéer från dessa vilket varit till stor hjälp för oss vid valet av böcker för olika uppgifter.

Kåreland (2001: 21) skriver att invandrarbarnen behöver läsa böcker från sina hemländer och på sitt eget språk för att inte tappa kontakten med sin kultur, varför de svenska biblioteken spelar en stor roll. Biblioteken köper ofta in böckerna direkt utomlands, men det kan ofta vara svårt att få tag i böcker från de mindre språkområdena. Att hitta böcker på elevernas hemspråk, menar läraren Mona vara svårt. Hon har själv talat med hemspråklärarna som bekräftar detta, varför de nu skall skapa en internationell hörna nere i skolbiblioteket. Här skall de försöka få in så mycket böcker de kan på så många hemspråk som möjligt. Annica är av en annan åsikt vad gäller tillgängligheten av böcker på elevernas hemspråk. Hon har också fått höra att det är svårt att få tag i böcker och de flesta menar att det bara finns på Stadsbiblioteket, men Annica menar att det även finns på ett större bibliotek i den egna stadsdelen. När de för ett tag sedan besökte detta bibliotek var det två elever av elva som hade tillgång till ett lånekort vilket betyder att de inte använder sig utav biblioteket tillsammans med sina föräldrar. Angående detta menar vi det är viktigt att vi bidrar till en större kunskap i hemmen om vad biblioteken har att erbjuda. Kanske skulle även biblioteken marknadsföra sin verksamhet i större omfattning.

6.6 Läsmiljö

Chambers (1993: 11-12) menar att det finns ett samband mellan läsmiljöns kvalitet och samtalets kvalitet. Barn som är omgivna av böcker utvalda av kunniga personer, som finns lättillgängliga och uppställda i bokhyllorna på ett intressegivande sätt och som hela tiden får lyssna till högläsning samt uppmuntras till vardagsprat kring det de har läst, har mer på fötterna för ett boksamtal än de elever som inte haft denna förmån. Detta håller vi med om och vi menar att läsmiljön nog är viktigare än vad många lärare tror. I de flesta klassrum vi har varit ute i har inte haft en speciell läshörna, däremot när vi kom in i klassrummet på skola B möttes vi av en otroligt inspirerande läshörna. Hörnan var inredd efter inspiration från tusen och en natt vilket märktes av den arabiska mattan och de genomskinliga gardinerna i olika vackra färger bakom kungastolen. Alla barnen hade tagit med sig varsin liten kudde som de hade att sitta på under boksamtalen och läsningen. Klassrummet var fyllt av böcker av olika genrer samt fanns i barnens ögonhöjd och var lättillgängliga. Böckerna som placerats på fönstret stod med framsidan utåt vilket vi tyckte inbjöd till att vilja öppna dem. Vi ansåg att hela denna miljö inspirerade till läsning. Chambers (1994: 37-38) menar i samband med detta att det är viktigt att det finns speciella platser som är till för endast läsning. Han menar vidare att böckerna helst inte skall finnas i läshörnan eftersom de som sitter och läser då kan bli störda när andra elever kommer och skall hämta en bok. I klassrummet på skola B fanns böckerna i läshörnan vilket då, enligt Chambers kan störa för eleverna. Detta var inget vi noterade vid våra observationer men vi kan tänka oss att detta kan störa varför vi tycker att man kan ha detta i sitt medvetande som lärare. Annicas klass har tre olika rum att tillgå, liksom ett öppet litet skolbibliotek där de kan låna böcker och sitta och läsa. Inne i biblioteket finns två mysiga soffor eleverna kan krypa upp i. Här gäller samma som hos klassen på skola B, att eleverna som sitter och läser blir störda av att andra elever kommer in och skall hämta böcker. Vi tycker att det är viktigt att man har tillgång till en genomtänkt läsmiljö där eleverna bara kan sitta och läsa eftersom de då lättare kan fokusera på sin egen läsning.

Chambers (1994: 20-21) anser att vi har yttre samt inre förutsättningar som påverkar resultat av vår mänskliga aktivitet. De inre förutsättningarna innebär exempelvis våra erfarenheter och kunskaper. Medan de yttre förutsättningarna är den fysiska miljön. Vidare hävdar han att vi kan ändra våra inre förutsättningar genom de yttre förutsättningarna, genom att ha en stimulerande läsmiljö i klassrummet. Vi tror att vi definitivt påverkas av den yttre miljön för att kunna inhämta nya kunskaper. Detta gäller inte bara vid läsning utan i de flesta situationer. Vi kan ta hemmiljön som exempel där vi anser att vi måste trivas för att kunna inspireras att utvecklas vidare.

6.7 Vikten av att vara en god läsare som lärare

Lindö (2005: 212-213) anser att det är viktigt att som lärare själv reflektera över sitt läsande för att kunna prova nya arbetssätt med eleverna. Båda lärarna vi har intervjuat betonar vikten av att vara en läsande lärare för att kunna undervisa elever. Mona menar att hon inte är fullärd som läsare och berättade för oss att hon brukar låta eleverna veta att när hon kommer hem skall hon krypa upp med en bra bok i soffan. Detta anser vi vara ett bra sätt för att motivera och stimulera eleverna till läsning. Annica tyckte det skulle vara svårt att undervisa elever i läsning om hon inte läste själv, det handlar ju om att förmedla glädjen och viljan att läsa. Det här tror vi också är viktigt och vi menar att en lärare som inte läser själv skulle ha svårt att förmedla lusten för läsandet till eleverna. Därför tycker vi att det är av betydelse att lärare fortsätter att utveckla sitt eget läsande.

När det handlar om att läsa barnlitteratur menar Annica att hon läser allt som hennes elever läser, vilket däremot inte Mona gör. Hon läser inte den mängd barnlitteratur som hon skulle vilja, men menar att hon försöker läsa de böcker hon använder i klassrummet. Det här kopplar vi till Lindö (2005: 212-213) som tycker att det är självklart att vi som lärare måste ha en god kännedom om barn- och ungdomslitteraturen för att kunna stimulera elever till att samtala, läsa och lyssna kring böcker. Vi menar precis som Lindö att det är av stor betydelse att lärare har kännedom om vilka böcker eleverna läser. Det är också bra att ta reda på vad eleverna tycker om respektive inte tycker om för att kunna tillgodose elevernas behov. En likartad uppfattning har Chambers (1993: 81) som diskuterar tre regler angående bokval. Den tredje regeln innebär att respektera barnens smak. Om eleverna vet att deras bokval respekteras emellanåt kommer de att vara positivt inställda från början, men de kommer också att samtala bättre.

6.8 Didaktiska metoder och teorier

Vad gäller metoder och teorier berättade Annica att hon har fastnat för den nya Zeeländska metoden *Att lyckas med läsning* skriven av Jörgensson (2001) vad gäller läs- och skrivundervisning, som är utvecklad efter Whole language. Mona använder sig mest utav de beprövade teorier som finns i Keene och Zimmermanns (2003) bok *Tankens mosaik*. Annars menar hon att hon inte kan ange någon speciell teori utan säger att det är det här sättet att arbeta utifrån som är det viktiga. Vi drog slutsatsen av detta att de lärare vi intervjuade, inte var speciellt förankrade i teorier utan använde metoder de ansåg fungera istället. Kanske är det så att lärare som inte är speciellt förankrade i några övergripande teorier ändå kan lyckas och bli framgångsrika inom högläsning och boksamtal.

7. Slutsats

Vi har genom detta examensarbete fått fördjupa oss kring högläsning och boksamtal, vilket gett oss ovärderliga insikter och kunskaper för vårt kommande uppdrag som lärare. Vi har försökt att ställa våra resultat mot den litteratur vi har fått fram och därigenom kunnat dra några viktiga slutsatser kopplade till våra tre frågeställningar, vilka vi här kommer att redovisa.

Den viktigaste slutsatsen vi har kommit fram till genom vår undersökning är att elever med svenska som andraspråk behöver få tillgång till goda, välplanerade och strukturerade boksamtal. Genom boksamtalet får de möjlighet att lyssna till det talade svenska språket, prata om sina upplevelser av boken tillsammans med andra, diskutera ord och begrepp samt träna på att våga och vilja prata. Det är viktigt att prata om ord och begrepp för elevernas förståelse men det är också av stor betydelse att de får samtala om textens innehåll och budskap. När vi observerade läraren Mona när hon hade boksamtal, fick vi klart och tydligt se hur hennes demonstrerade lässtrategi fungerade, genom att en elev automatiskt kopplade texten till sig själv och sina egna erfarenheter. Här drar vi slutsatsen att det är fruktsamt att arbeta med den här sortens boksamtal för att utveckla elevernas läsförståelse och läsprocess. Det var för oss väldigt intressant att få se lärarens diskussioner tillsammans med eleverna om hur erfarna läsare går tillväga medan de läser. Elevernas medvetenhet om detta verkade motivera dem till att vilja fortsätta läsa. Vi drar alltså slutsatsen att det är viktigt för elevernas läsprocess att prata om erfarna läsare för att hela tiden motivera till fortsatt läsning. Vi har också insett betydelsen av att som lärare arbeta med muntligt berättande samt högläsning för att kunna

stärka samhörigheten i gruppen och för att stimulera till god språkutveckling, framför allt hos elever med ett annat modersmål än svenska.

Vi kan också dra slutsatsen att de lärare vi har intervjuat har tydliga och klara resonemang vid valet av bok, men vi har också förstått att det finns många olika sätt att resonera. De vet vad böckerna innehåller och vad de skall använda dem till. Ibland används böckerna för strukturerade boksamtal, ibland för avstamp för vidare diskussion och ibland för att inleda ett tema. Böcker kan användas till flera olika ändamål i skolans verksamhet och att valet av bok är viktigt, har vi också fått kunskap i. Om böckerna är gamla eller nya verkar inte spela så stor roll för de intervjuade lärarna, utan de ser mest till innehållet och vilket syfte de har med boken. Att använda böcker från andra kulturer och framför allt från de kulturer där eleverna har sitt ursprung, ser vi som en otroligt viktig faktor för elevernas intresse och kulturella identitet. De lärare vi har intervjuat verkade tänka lite olika angående detta, men vi har ändå kommit fram till genom denna undersökning att det är av vikt att använda böcker både skrivna i andra kulturer men som också handlar om andra kulturer. De två intervjuade lärarna hade olika åsikter vad gällde tillgång på böcker på elevernas modersmål. Slutsatsen vi kan dra av detta är att kunskapen om var dessa böcker finns inte verkar vara så stor, men vi kan också dra slutsatsen att biblioteken förmodligen kan göra mer för att marknadsföra sig själva och sin verksamhet.

En annan slutsats vi kan dra av vår undersökning är att läsmiljön har stor betydelse för elevernas läsutveckling. Vi fann en stor skillnad mellan läsmiljöerna hos de två intervjuade lärarna. Den ena miljön inspirerade till läsning medan vi i den andra miljön som visserligen hade tillgång till soffor och mycket böcker, inte kunde finna samma stimulans till läsning. Att det är viktigt att eleverna har en miljö där de kan krypa upp och läsa eller lyssna till högläsning är betydelsefullt. Vi har mot bakgrund av vår undersökning insett vikten av att som lärare arbeta med läsmiljön för att väcka elevernas intresse till att vilja utforska böckernas värld.

Detta examensarbete har gett oss ovärderliga verktyg för att kunna arbeta med våra kommande elevers språkutveckling, samt för att kunna uppnå målen i våra styrdokument. Vi har insett vikten av högläsning och boksamtal och kommer att använda oss av detta i vår undervisning som en grundstomme i vårt läraruppdrag. Förhoppningsvis kommer vi även att sprida vårt brinnande intresse för högläsning och boksamtal till våra kollegor, men naturligtvis också till våra elever och förhoppningsvis till deras föräldrar.

7.1 Förslag till vidare forskning

Under vår utbildning samt genom vår undersökning har vi förstått att föräldrar med invandrarbakgrund från framför allt mellanöstern, inte läser högt för sina barn i samma utsträckning som de svenskfödda föräldrarna. Det hade varit intressant att forska vidare inom detta ämne och då försöka undersöka orsaken och bakgrunden till detta samt om det verkligen är på det här viset.

Något som dessutom skulle vara intressant att forska vidare om är hur olika lärare ser på läsförståelse. Ser de den som två spår, dels ordavkodningen och dels förståelsen eller ser de den som en samverkan mellan ordavkodning och den tankemässiga bearbetningen av texten. Här skulle man kunna göra kvalitativa intervjuer med ett antal verksamma lärare för att få en förståelse för deras tankar kring detta.

8. Referenslista

Allard, Birgitta & Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo (2001) *Nya Lusboken: En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier utbildning AB

Alleklef, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000). *Listiga räven: Läsinlärning genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla

Amborn, Helen & Hansson, Jan (2002). *Läsglädje i skolan: En bok om litteraturundervisning tillsammans med slukarålderns barn*. Falun: En bok för alla

Bergman, Pirkko (2001). "Andraspråkseleverna och deras förutsättningar" i *Att undervisa elever i svenska som andraspråk: Ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket

Brink, Lars (2005). "Boksamtal under mellanåren" i *Modig och stark*. Stockholm: Natur och kultur

BTJ (2005). *På tal om böcker: Om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Lund: BTJ Förlag/BTJ Nordic AB

BTJ (1979). *Tala om böcker: En läsfrämjande metod för både barn och vuxna*. Lund: Berlings

Chambers, Aidan (1994). *Böcker omkring oss: Om läsmiljö*. Stockholm: Norstedts förlag AB

Chambers, Aidan (1993). *Böcker inom oss*. Stockholm: Rabén & Sjögren

Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Edlund, Annika (2005). "Utan böcker – Ingen chans" i *På tal om böcker: Om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Lund: BTJ Förlag/BTJ Nordic AB

Ekström, Susanna & Isaksson, Britt (2000). *Bildglädje och läslust*. Stockholm: En bok för alla

Ekström, Susanna (2004). *Läs och berätta:Handledning för högläsare och berättare som besöker barngrupper i förskola och förskoleklass*. Stockholm: En bok för alla

Fast, Carina (2001). *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Fox, Carol (1993). *At the very edge of the forest: the influence of literature on storytelling by children*. London: Cassell

Fredholm, Lillemor & Oskarsson, Margit (2002). "Svenska som andraspråk – ämne med egen karaktär" i *Språk på väg*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Furulund, Lars & Örvig, Mary & Lindberger, Örjan (1970). *Barnlitteratur i Sverige: läsning för barn och barnboksprogram*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Garne, Birgitta (Red.) (2002). *Språk på väg: Om elevers språk och skolans möjligheter*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB

Gilje, Nils & Grimen, Harald (2004) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Uddevalla: Daidalos

Göteborgs stad, Gunnared (2004) *Interkulturellt och flerspråkigt arbete i Gårdsten: Utvecklingsplan för förskola, skola och fritid läsåren 2004/2005 samt 2005/2006*. Göteborgs stad Gunnared

Hasselbaum, Inger (2006). *Att läsa högt: Viktigt, roligt, härligt!* Lund: BTJ Sverige AB

Hellsing, Lennart (1970). "Tankar om barnlitteraturen" i *Barnlitteratur i Sverige: läsning för barn och barnboksprogram*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Johansson, Ann Catrin (2004). *Att arbeta med högläsning:Handledning till "tänk dig ett mirakel"*. Solna: Ekelunds förlag AB

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen: Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget

Jørgensen, Kerstin (Red.) (2001). *Lyckas med läsning: Läs och skrivinläring i Nya Zeeland*. Stockholm: Bonnier utbildning

Keene, Ellin Oliver & Zimmermann, Susan (2003). *Tankens mosaik: Om mötet mellan text och läsare*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB

Kuick, Katarina (2005). "Delad läsning är dubbel läsning" i *På tal om böcker: Om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Lund: BTJ Förlag/BTJ Nordic AB

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Kåreland, Lena (2001). *Möte med barnboken*. Stockholm: Natur och kultur

Kåreland, Lena & Lindh Munther, Agneta & Brink, Lars (2005) *Modig och stark*. Stockholm: Natur och kultur

Langer, Judith A (1992). *Literature instruction: a focus on student response*. State University of New York at Albany Urbana Ill. : National Council of teachers of English, cop.

Lindö, Rigmor (1998, 2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur

Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur

Littman, Catarina & Rosander, Carin (1999). *Språkmosaik*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2003). *God läsutveckling*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Lundqvist, Ulla (1995). *Läsa Tolka Förstå: Litteraturpedagogiska modeller*. Eskilstuna: Almqvist & Wiksell Förlag AB
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94 (2006). Stockholm: Skolverket
- Merriam, Sharan B (1993). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla (1996). *Reflekterande läsning och skrivning: Årskurs 7-9*. Lund: Studentlitteratur
- Nationalencyklopedin (2006). *Samtal*. www.ne.se (Hämtat 2006-12-03)
- Nationalencyklopedin (2006) *Läsning*. www.ne.se (Hämtat 2006-12-03)
- Naucér, Kerstin (Red.) (2001) Valda artiklar ur *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma Förlag
- Nyström, Karna (2005). "Bokprat – Hur? Var? När? Varför?" i *På tal om böcker: Om bokprat och boksamtal i skola och bibliotek*. Lund: BTJ Förlag/BTJ Nordic AB
- Rimsten – Nilsson, Kerstin (1981). *Böcker och läslust*. Avesta: Leif Stegeland Förlag AB
- Skardhamar, Anne-Kari (1994). *Litteraturundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2000a). *Kursplan för svenska i grundskolan*. www.skolverket.se (Hämtat 06-12-03).
- Skolverket (2000b). *Kursplan i svenska som andraspråk*. www.skolverket.se (Hämtat 06-12-03).
- Skolverket (2001). *Att undervisa elever med svenska som andraspråk: Ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket (2002). *Språket lyfter: Diagnosmaterial i svenska och svenska som andraspråk för åren före skolår 6*. Lärarhandledning.
- Skolverket (2003). *Barns läskompetens i Sverige och i världen: PIRLS 2001*. Stockholm: Skolverket
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Taberski, Sharon (2000). *On solid ground: Strategies for Teaching Reading K-3*. Portsmouth: Heinemann Publisher

Ullander, Kerstin (1979). "Att ändra läsvanorna." i *Tala om böcker: En läsfrämjande metod för både barn och vuxna*. Lund: Bibliotekstjänst

Vygotskij, Lev S (1995, Gunilla Lindqvist). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Uddevalla: Bokförlaget Daidalos AB

Williams, Pia & Sheridan, Sonja & Pramling Samuelsson, Ingrid (2000). *Barns samlärande: En forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket

Bilaga 1 - Intervjufrågor

1. Hur tänker du kring högläsning?

När hade du högläsning sist, böcker, hur reagerade barnen?

2. Läser ni högt för eleverna?

Hur mycket?

När?

3. Tillåter ni diskussioner under läsningens gång vid högläsning?

På vilket sätt?

4. Använder ni er utav boksamtal i er undervisning?

Varför/varför inte?

På vilket sätt?

5. Vad anser ni att boksamtalen ger eleverna för möjligheter i deras språkutveckling?

Läsförståelse?

Hur har ni sett exempel på detta?

Märks detta i elevernas egen läsning etc.?

6. Varifrån kommer dina kunskaper om boksamtal?

7. Hur resonerar ni kring valet av bok vid högläsning?

Boksamtal? Ge exempel på olika bokval.

Böcker från andra länder?

8. Använder ni boksamtal för att diskutera och bearbeta olika händelser?

T.ex. dödsfall, skilsmässor, konflikter, utanförskap etc?

9. Har ni kunskap i hur litteraturanvändningen ser ut i elevernas hemmiljö?

Uppmuntrar ni barnens vårdnadshavarna att läsa högt för sina barn?

Uppmuntrar ni barnens vårdnadshavare med invandrarbakgrund till högläsning på barnens modersmål?

10. Vad tycker du är det viktigaste med att eleverna får reflektera kring de texter man läser?

11. Utifrån vilken/vilka teorier arbetar ni när det gäller boksamtal?

Barnlitteratur?

Läsundervisningen?

Förebilder?

12. Hur lär ni eleverna att läsa mellan raderna?

Metod?

13. Tycker du att boksamtal skapar lust och intresse för vidare läsning bland eleverna?

14. Läser du mycket själv?

Har du speciella strategier medan du läser själv?

Tror du detta är viktigt för hur du undervisar dina elever?

Bilaga 2 - Observationspunkter

- Miljön – Var sker boksamtalen, hur ser det ut, hur sitter eleverna respektive lärare etc.
- Boksamtalets struktur – Hur är boksamtalet uppbyggt. Hur är högläsningen uppbyggd. Vilken bok används, varför?
- Samspel – samspelet mellan lärarna/eleverna och eleverna emellan. Interaktion, givande/tagande, envägs- tvåvägskommunikation?, Samtalar man?
- Vad händer/händer inte. Varför?

Innan observationen vill vi ta del av lärarens planering för boksamtalet. Efter lektionens slut hade varit intressant att fråga läraren varför hon gjorde på ett visst sätt i olika situationer. Vi har tänkt dokumentera detta genom löpande anteckningar i klassrummet. Vi kommer att vara där båda två eftersom vi tror oss få ut mer av detta eftersom vi kanske uppfattar saker på olika sätt.