

# Medveten högläsning?

En studie om lärares arbete med högläsning

Läraryrket ht 2009  
Examensarbete 15 hp  
(Avancerad nivå)  
Författare: Jessica Grehn  
Christina Persson  
Handledare: Peter Andersson

# Resumé

Arbetets art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp  
Högskolan i Skövde  
Titel: Medveten högläsning? En studie om lärares arbete med högläsning  
Sidantal: 33  
Författare: Jessica Grehn och Christina Persson  
Handledare: Peter Andersson  
Datum: Januari 2010

Nyckelord: Högläsning, språkutveckling, läs- och skrivutveckling

För att skapa möjligheter för elever att utveckla sitt språk samt sin läs- och skrivförmåga behöver de goda förebilder. Genom vår utbildning har vi tagit del av hur högläsning möjliggör för läraren att vara en läsande förebild och hur man genom att prata om ord, meningsbyggnad och det skrivna språket kan främja elevers språk-, läs- och skrivutveckling. I vår studie har vi undersökt högläsning som verksamhet i skolans första år genom att identifiera samband mellan vad, när och varför lärare läser högt.

Vi har använt oss av en kvalitativ studie där vi genom intervjuer av lärare erhållit den data som ligger till grund för vårt resultat. Av resultatet framkom tre samband mellan vad, när och varför lärare använder högläsning i verksamheten. De rådande sambanden har att göra med de olikheter som visar sig utifrån om högläsning används som integrerad del av undervisningen eller inte. Det är något anmärkningsvärt att lärarna visar en slående medvetenhet om högläsningens inverkan på elevernas språk-, läs- och skrivutveckling, men att den inte alltid framkommer i deras egna utsagor av arbetet med högläsning.

Högläsning kan ske med syfte att ha en mysig stund, utveckla elevernas språkliga förmåga generellt samt främja deras läs- och skrivutveckling. Då högläsning bedrivs vid olika tillfällen under dagen innebär det en variation i de texter läraren läser ur och möjligheterna till fortsatt arbete är beroende på syftet med högläsningen.

# Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp  
University of Skövde  
Title: Reading aloud consciously? A study of teachers work with reading aloud  
Number of pages: 33  
Author: Jessica Grehn och Christina Persson  
Tutor: Peter Andersson  
Date: January 2010

Keywords: Reading aloud, development of language, development of reading and writing

To create opportunities for students to develop their language as well as reading and writing abilities they need good role models. Through our education we have acknowledged how reading aloud makes it possible for the teacher to be a role model when it comes to reading, and how you can promote students development concerning language, reading and writing by talking about words, sentence construction and the written language. In our study we have examined reading aloud as an activity in the first years of schooling by identifying connections between what, when and why teachers read aloud.

We have conducted a qualitative study in which we by interviewing teachers have accumulated the data on which we are basing our results. The result gives us three correlations between what, when and why teachers use reading aloud as an activity. The correlations has to do with the differences that are visible if a teacher uses reading aloud as an integrated part of the education or not. It is somewhat extraordinary that the teachers are showing a striking awareness of the effect that reading aloud has on the students language as well as reading and writing capabilities, but that this awareness is not always shown in their own statements of their work with reading aloud.

Reading aloud can have the purpose of being a cosy moment, to develop the students language abilities in general as well as being beneficial for their development in reading and writing. There is a variation in the texts the teacher is reading from since reading aloud is conducted at different times of the day, and the opportunities for further work is dependent on the purpose with reading aloud.

# Innehållsförteckning

<b>1. INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 SYFTE .....	3
1.1.1 Frågeställningar .....	3
1.2 BEGREPPSFÖRKLARING .....	3
<b>2. LITTERATURGENOMGÅNG</b> .....	<b>4</b>
2.1 HÖGLÄSNINGENS HISTORIK .....	4
2.2 HÖGLÄSAREN OCH VAL AV BOK .....	5
2.3 HÖGLÄSNING SOM STIMULI FÖR SPRÅK-, LÄS- OCH SKRIVUTVECKLING .....	6
2.3.1 Boksamtal .....	9
2.3.2 Läs- och skrivinläring från Nya Zeeland .....	10
<b>3. METOD</b> .....	<b>12</b>
3.1 METODVAL .....	12
3.2 URVAL .....	13
3.2.1 Presentation av respondenter .....	13
3.2.2 Urvalsbakgrund .....	13
3.3 GENOMFÖRANDE .....	14
3.4 ANALYS .....	15
3.5 TROVÄRDIGHET .....	16
3.6 FORSKNINGSETIK .....	17
<b>4. RESULTAT</b> .....	<b>18</b>
4.1 LÄRARNAS MEDVETENHET FÖR HÖGLÄSNINGENS BETYDELSE FÖR SPRÅK-, LÄS- OCH SKRIVUTVECKLINGEN .....	18
4.2 HÖGLÄSNING INTEGRERAD I UNDERVISNINGEN .....	19
4.3 HÖGLÄSNING SOM ETT FRISTÅENDE MOMENT I VERKSAMHETEN .....	21
4.4 SAMMANFATTNING OCH SLUTSATS .....	23
<b>5. DISKUSSION</b> .....	<b>24</b>
5.1 METODDISKUSSION .....	24
5.2 RESULTATDISKUSSION .....	25
5.2.1 Högläsning i relation till läslära .....	25
5.2.2 Högläsning vid fruktstund eller under annan del av dagen .....	26
5.2.3 Högläsning inom läsprojekt .....	28
5.2.4 Övergripande tankar .....	29
5.3 PEDAGOGISKA KONSEKVENSER .....	29
5.4 VIDARE FORSKNING .....	30
<b>6. REFERENSER</b> .....	<b>31</b>

## BILAGA

### 1. INTERVJUFRÅGOR

# 1. Inledning

Som blivande lärare för de yngre åldrarna i skolan väntar oss flera viktiga uppgifter varav en av dem är att stimulera elevers språk-, läs- och skrivutveckling. Vi har genom våra studier på högskolan blivit medvetna om hur viktigt det är att barn tidigt tillgodogör sig en språklig medvetenhet och att högläsning främjar såväl språkutvecklingen som läs- och skrivutvecklingen. Genom verksamhetsförlagd utbildning har vi tagit del av hur pedagoger i förskolan visat stor medvetenhet för detta och därmed använt högläsningen, med tydliga syften, som en naturlig del av verksamheten. Däremot har vi inte sett detta i skolans värld, där lärarna inte visat någon större medvetenhet om högläsningens betydelse, varför vår nyfikenhet väcktes kring hur lärare i årskurs 1 förhåller sig till högläsning och med vilket syfte högläsningen används i verksamheten.

Vår nyfikenhet kring högläsningens betydelse väcktes ytterligare då vi tog del av läsprogrammet ”Listiga räven” i Rinkeby i Stockholm där läsinlärningsmetoden whole language (helordsmetod), som härstammar från Nya Zeeland, ligger till grund (se vidare beskrivning under kapitelrubrik 2.3.2). Projektklassen bestod enbart av elever med invandrarbakgrund men projektledarna framhåller att metoden är lika användbar vid läsinläring i andra klasser. Projektets grundtanke var att endast använda god skönlitteratur<sup>1</sup> i läsinlärningsprocessen och i årskurs 1 inleds projektet med att lärarna läser högt för eleverna ur en mängd olika barnböcker. Eleverna får alltid återberätta innehållet på olika sätt till exempel genom att dramatisera, rita eller att skriva. Texterna som skrivs bearbetas och används på olika sätt i den fortsatta undervisningen. Utöver högläsning innefattades projektet även av parläsning och individuell läsning. I en sammanställning av projektet kunde bland annat konstateras att läsintresset i klassen var stort, läsförmågan ökade mycket snabbt, ordförrådet blev bättre, språket utvecklades samt att elevernas förmåga att uttrycka sig i tal och skrift blev bättre (Alleklef & Lindvall 2000). Vi anser att detta projekt visar på hur relevant högläsningen är för språk-, läs- och skrivutvecklingen om den används på ett medvetet sätt och med ett tydligt syfte.

Om man som lärare har för avsikt att använda högläsning med syfte att utveckla elevers språk-, läs- och skrivutveckling finns det flera faktorer att tänka på vid val av bok. Det är även viktigt att tänka på hur man som högläsare agerar samt att ha ett välplanerat efterföljande arbete av boken såsom boksamtal och skrivuppgifter. Vi anser att detta är viktiga delar vid högläsning och kommer därför att söka stöd i tidigare forskning och även belysa högläsningens betydelse för elevers språk-, läs- och skrivutveckling.

Ur ett historiskt perspektiv har synen på svenskämnet ändrats under åren från läroplan för grundskolan (Lgr-62) till dagens läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) (Skolverket 2006). Det var genom Lgr-62 som grundskolan genomfördes. Där står att undervisning med skönlitteratur bör inspirera till läslust och göra eleverna intresserade av god litteratur. Några år senare i Lgr-69 ändras inställningen till svenskämnet, som då skulle hjälpa till överallt och allt som inte fick plats någon annanstans fördes till ämnet. Detta innebar att ämnet hamnade

---

<sup>1</sup> Av projektet ”Listiga räven” framgår att god skönlitteratur avser en mängd olika bilderböcker och kapitelböcker.

i en kris. Skolan delades i minst två läger på grund av olika åsikter om LTG<sup>2</sup>. Användningen av skönlitteraturen i skolan undersöktes ett flertal gånger med dystert resultat, vilket resulterade i en debatt där resultatet blev Lgr-80 i vilken skönlitteraturen gavs en central plats i kursplanen. Det kom ännu en ny kursplan i svenskämnet 1988. Undervisningen i svenska skulle domineras av skönlitteratur vilket inte längre har samma betoning i Lpo 94. En annan skillnad mellan Lgr-80 och Lpo 94 är att i den senaste läroplanen betonas mer en helhetssyn på språket. I Lpo 94 menar man att för ett aktivt deltagande i samhället krävs god läskunnighet. Elever utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur (Amborn & Hansson 1998).

Lpo 94 anger att skolan ansvarar för att varje elev efter avslutad skolgång skall kunna behärska det svenska språket samt lyssna och läsa aktivt. Eleven skall även kunna uttrycka idéer och tankar i tal och skrift. Ett mål att sträva mot i skolan är att eleverna utvecklar ett rikt och nyanserat språk. Kursplanen för svenska (Skolverket, 2008) anger att språket, i såväl skrift som tal, är av grundläggande betydelse för elevernas lärande. Språk och litteratur behandlas i svenskämnet som en helhet och är ämnets centrala innehåll. Skönlitteratur skall ge en mångfald av lärandetillfällen. Arbetet med språket och litteraturen ger eleverna kunskaper om det svenska språket. Det är dock inte enbart genom läsning som eleverna tillägnar sig och bearbetar texter utan även genom till exempel avlyssning. ”Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter” (Skolverket 2008, s.99).

För att skapa möjligheter för elever att utveckla sitt språk samt sin läs- och skrivförmåga behöver de goda förebilder. Det är viktigt att ha i åtanke att det är vi lärare och andra vuxna som är dessa förebilder för hur eleverna upplever läsning och skrivning. Visar vi på glädje för text och textskapande får också eleverna möjlighet att uppleva det lustfullt. Ett lustfyllt läsande och skrivande tar sin utgångspunkt i elevernas intressen och erfarenheter, de läser och skriver utifrån egna förutsättningar och aktuell kunskapsnivå. I samvaro med andra människor, menar Fast (2007), sker ett lärande kontinuerligt. När eleverna i gemenskap med andra engageras i läs- och skrivaktiviteter börjar de förstå läsandets och skrivandets funktion. Genom att låta undervisningen ta sin utgångspunkt i elevernas intressen kan vi motivera dem i sitt lärande. Ur ett sociokulturellt perspektiv är det just i samspelet och kommunikationen med andra som ett lärande och kunskapsskapande sker och då skolmiljön erbjuder situationer som stimulerar till ett aktivt deltagande möjliggörs detta. Enligt Liberg (2006) skapar vi, genom att läsa för eleverna, ett intresse för elevernas eget läsande och skrivande, vilket också Lundberg och Herrlin (2005) påtalar då de beskriver hur man genom gemensam läsning väcker lust till självständig läsning. Genom att läsa högt för eleverna och tillsammans samtala om det lästa, kan man också tala om varför man läser och skriver och hur man gör det, vilket i sig kan ge en utvecklad språklig förmåga samt visa på läsandets och skrivandets konst. För att nå högläsningens positiva effekter krävs således också en återknytning och bearbetning av det lästa eller som Svensson (1995) framhåller det, att det är i samtalet om det lästa som språkutvecklingen sker. Syftet med vår studie är att undersöka vad, när och varför lärare läser högt och sambandet däremellan. Vi anser att kunskap om högläsningens betydelse för språk-, läs- och skrivutvecklingen är av stor relevans för vår kommande yrkesroll som lärare.

---

<sup>2</sup> Läsning på talets grund, läsinlärningsmetod som bygger på analys av det talade språket och en jämförelse mellan det talade språket och skriven text. Metoden utgår från att eleverna tillsammans med läraren formulerar egna texter som de arbetar vidare med. Texterna kan ha varierande svårighetsgrad men utgår från elevernas erfarenheter.

# 1.1 Syfte

Vårt syfte med studien är att undersöka högläsning som verksamhet i skolans första år genom att identifiera samband mellan vad, när och varför lärare läser högt.

## 1.1.1 Frågeställningar

Följande båda frågeställningar är centrala i förhållande till uppsatsens syfte:

Hur förhåller sig lärarna till högläsning som en språk-, läs- och skrivutvecklande företeelse och med vilket syfte använder de högläsningen i verksamheten?

Vad och när läser lärarna för eleverna i förhållande till den avsikt de har med högläsningen?

# 1.2 Begreppsförklaring

*Effekter* används i arbetet då vi avser kunskaper som påverkar elevernas utveckling.

*Läs- och skrivutveckling och läs- och skrivinlärning* används synonymt beroende av i vilket sammanhang begreppet förekommer.

*Barn och elever* används synonymt beroende av i vilket sammanhang begreppet förekommer och syftar då på barn från spädbarnsålder till skolans tidiga år.

## 2. Litteraturgenomgång

I den följande litteraturgenomgången är vår tanke att i ett första skede ge ett historiskt perspektiv på högläsning och en begreppsförklaring samt belysa hur val av högläsningssbok och högläsarens agerande är två viktiga delar för att fånga elevernas intresse och skapa läsglädje. Vi vill, genom litteratur och tidigare forskning, belysa vilka effekter högläsningen, som undervisningsmetod, kan ha för elevers språk-, läs- och skrivutveckling.

### 2.1 Högläsningens historik och begreppsförklaring

Högläsningens användning går långt tillbaka i tiden. Den helige Benedict av Nursia grundade omkring år 529 ett kloster där han upprättade regler för medlemmarna i sin munkorden. En av paragraferna beskrev hur högläsning alltid skulle förekomma vid varje måltid i klostret. Det var viktigt att inte bara slå upp en bok på måfå och börja läsa utan det var en munk som under en hel vecka hade ansvar för högläsningen. Under högläsningen fick endast högläsarens röst höras och det var myndighetspersonerna i klostret som bestämde vilken bok som skulle läsas. Högläsning blev en vanlig händelse i medeltidens värld. Både vid hoven och i enklare hem användes högläsning, för både vänner och familj, vid middagar då man ansåg att underhållningen som framkom av högläsning förstärkte måltiden (Manguel 1999).

En av Kubas viktigaste industrier har sedan 1600-talet varit cigarrtillverkning. Det var år 1865 som Saturnino Martínez började ge ut en tidning för cigarrarbetarna. Problemet var att de flesta var analfabeter, vilket gjorde att Martínez ville ha en uppläsare som kunde läsa högt för arbetarna på fabrikerna. En arbetare valdes till uppläsare och de andra fabriksarbetarna avlönade honom med egna pengar. Till skillnad från benediktinklostren så var det arbetarna som tillsammans valde vilka texter som skulle läsas. Dessa offentliga högläsningar blev en succé men ansågs efter ett tag som skadande. Högläsningen förbjöds men fortsatte ändå i hemlighet en tid för att sedan upphöra. Det var arbetarna själva som redan 1869 tog upp högläsningen igen fast nu på amerikansk mark. Det skulle vara tyst medan det lästes och man tilläts inte ställa några frågor förrän läsningen var slut. Samtidigt fanns det förväntningar på den som läste då han skulle tolka karaktärerna genom att imitera rösterna. Det monotona arbetet lystes upp då arbetarna fick lyssna till äventyr och fick nya idéer och reflektioner att ta till sig och fundera över (Manguel 1999).

Högläsning är enligt Svenska Akademiens Ordbok en uppläsning det vill säga handlingen att läsa högt. Ordet högläsning kan förknippas med olika situationer i olika sammanhang. I det avseende där en vuxen läser högt ur en bok för ett eller flera barn finns det oftast ett motiv för aktiviteten, till exempel vid nattningsproceduren. Beroende på vem som läser högt, en förälder i hemmet eller en lärare i skolan, blir intentionen och förutsättningarna för aktiviteten inte desamma (Dominkovic', Eriksson & Fellenius 2006). Många forskare bekräftar vikten av att läsa högt för barn i alla åldrar och hur högläsning är till hjälp för utveckling av olika kompetenser och kunskaper (Norberg 2003:129ff). Det betonas hur viktigt det är att barnen har många läsande förebilder,



både i hemmet och i skolan, därmed är det angeläget att också föräldrar läser för sina barn. Saknas däremot läsande förebilder i hemmiljön bör den pedagogiska insatsen, i avseende att läsa högt, vara än viktigare (Lindö 2005).

Vår studie kommer i huvudsak att beröra högläsning ur aspekten elevers språk-, läs- och skrivutveckling, men det finns även andra aspekter av högläsning som är viktiga att ta i beaktande såsom gemenskapen den skapar, samspelet mellan vuxen och barn samt hur man genom att läsa böcker för ett kulturarv vidare. Lindö (2005) beskriver hur man genom högläsning, vilket enligt henne kan ses som litterära amningsstunder för barnet, skapar sinnliga upplevelser av bokens värld, upplevelser som sitter i hela kroppen. Barnet får möjlighet att uppleva något som inte är här och nu samt ta del av andra människors livssituation ur olika sociala aspekter, och skapa inre bilder. På sikt hjälper detta barnet att utveckla sin egen jagbild, en identitetsutveckling. Även bokens uppbyggnad, vad som är framsida respektive baksida, vad som är text och bild samt funktionen med boken, är väsentliga kunskaper som förmedlas vid högläsning enligt Dominkovic', Eriksson och Fellenius (2006).

## 2.2 Högläsaren och val av bok

Vad krävs då av en lärare och högläsare för att lyckas fånga elevernas intresse och uppmärksamhet för en specifik bok? Som högläsare är läraren den läsande förebilden för sina elever, det är hon eller han som visar att det är roligt och lustfyllt att läsa och som bör tänka på att läsarens förhållningssätt gentemot boken och läsandet av densamma påverkar eleverna (se Norberg 2003:81ff, Svensson 1995, Lindö 2005). Inför en högläsningstund finns det flera detaljer att tänka på för att nå fram till lyssnarna, eleverna. Lindö (2005) uttrycker vikten av att vara väl förberedd och förtrogen med texten för att på så sätt kunna, med kroppsspråk och röstförändringar, ge karaktärer olika egenskaper eller avspegla det vi läser med minspel. Med röstförändringar avses exempelvis då läsaren visar på intonation och pauseringar. Läsaren kan genom kroppsspråk och röst göra eleverna uppmärksamma på något specifikt, en stämning, en känsla eller hur berättelsen är uppbyggd.

Fox (2001) framhåller att högläsning ska ske med inlevelse för att fånga elevernas intresse, och hur läsaren ska söka ögonkontakt med sina lyssnare vilket då förutsätter att eleverna inför högläsningstunden placerats på ett sådant sätt att det är möjligt att nå denna närhet. Ju mer uttrycksfull högläsningen är desto fantastiskare upplevelse ges lyssnarna. Ytterligare en detalj som både Fox och Lindö (2005) nämner är hur läsaren bör uppmärksamma och tydliggöra början på berättelsen, dramatiska höjdpunkter, konflikter samt slutet. Detta skapar struktur för lyssnarna som då kan följa berättelsens gång.

Genom att tillsammans med eleverna samtala om omslagsbilder och läsa innehållsförteckning kan man väcka nyfikenhet om och kring den aktuella högläsningens boken. Läsaren kan också, under läsningens gång, knyta an till texten och på så sätt se hur eleverna uppfattat den och göra dem delaktiga i läsandet. Att stanna upp för liknande reflektion över eventuella bilder ger samma återkoppling till innehållet och du som läsare kan behålla den röda tråden i din läsning (Lindö 2005, Svensson 1995).

En högläsningbok bör ha en tydlig struktur och en stark och fängslande handling där eleverna kan identifiera sig med bokens innehåll, menar Ejeman och Molloy (1997). Lindö (2005) å sin sida hävdar att det är av största vikt att välja en bok som läraren själv tycker om och är väl förtrogen med. Vidare ska man välja en bok som man tror att eleverna kommer att uppskatta och som passar eleverna vid det aktuella tillfället. Det finns även flera andra faktorer som man bör ta hänsyn till såsom: bokens genusperspektiv, struktur, tema och dess potential för vidare arbete. Bokens längd är också av stor betydelse då efterarbetet med boken helst bör påbörjas under samma lektion. Liksom Lindö menar Ejeman och Molloy samt Hallberg (1993) att det är viktigt att välja både pojk- och flickböcker för att spegla både pojkar och flickors tankar och världar samt att välja böcker som eleverna kan koppla till sina tidigare erfarenheter.

Ibland är det bra att välja en bok som speglar aktuella konflikter i klassen, där det efterföljande samtalet kan hjälpa till att förbättra situationen. Om det finns elever med invandrarbakgrund i klassen är det viktigt att även välja berättelser som speglar deras hemkulturer, för att stärka deras självkänsla (Lindö 1986).

## 2.3 Högläsning som stimuli för språk-, läs- och skrivutveckling

Den sociokulturella teorin om kunskap och lärande utgår från att det är i ett samarbete som kunskapen konstrueras och inte först och främst genom de individuella processerna. Genom att delta och samspela i en social praktik sker ett lärande. Interaktion och samarbete är således avgörande för ett lärande tillsammans med språket och kommunikationen. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är språket och kommunikationen en förutsättning för att tänkande och lärande ska kunna ske och det är genom samverkan och samspel med andra som barnet får ta del av kunskaper och färdigheter som är viktiga och intressanta för den kultur barnet är en del av. Många av de aktiviteter barnet deltar i är av både praktiskt och språklig art och kombinationen av dessa båda sidor av lärandet ses inom den sociokulturella inlärningsteorin som nära förenade med varandra. För att nå ett lärande krävs dock alltid motivation och engagemang. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är viljan att lära beroende av upplevelsen av meningsfullhet, det vill säga hur skolan skapar en god läromiljö med situationer som stimulerar till ett aktivt deltagande. (Dysthe 2003:31ff)

Lev Vygotsky (1886-1934), förespråkare av den sociokulturella inriktningen, såg omgivningen som avgörande för individens utveckling och prestation. Barnet lär sig i samspel med andra, i det sociala sammanhanget samt i den kultur barnet växer upp i. Han ansåg att det är först när man sätter in människan i sin kulturella omgivning och i sin egen historia som hon förstås (kulturhistorisk teori). Dessa båda faktorer måste man ta hänsyn till för att förstå att barnet tillägnar sig det logiska och viljemässiga tänkandet via kulturarvet, vilket gör att miljön har en viktig roll för barnets språkutveckling. Vidare menade han att det mänskliga tänkandet utvecklas med hjälp av språket. Barnets språk utvecklas alltså enligt detta synsätt från det sociala till det individuella – från det yttre till det inre. Vygotsky ansåg att det sociala samspelet var nyckeln till den mentala utvecklingen och hävdar att språket först är socialt och kommunikativt, till exempel ett barn som skriker för att hon är hungrig. Det egocentriska språket, vilket är ett viktigt redskap för att utveckla tanken i förskoleåldern, kommer först senare då barnet lärt sig

att använda språket genom att till exempel räkna högt. Allt eftersom utvecklingen går framåt utvecklar barnet ett inre tal vilket innebär att barnet då kan räkna tyst för sig själv. Vygotsky menade att det är utifrån barnets erfarenheter som språket utvecklas. Barnets språk är situationsbundet vilket innebär att barnet har svårt att beskriva det de inte ser. Även barnets begreppsbyggnad är grundad på dess erfarenheter. Vygotsky ansåg att språket utvecklas genom kommunikation och när barnet nått en viss språklig nivå kommer språket påverka den kognitiva utvecklingen (Arnqvist 1993).

Vygotsky menade även att barnet hade två utvecklingsstadier, den aktuella utvecklingsnivån och den potentiella nivån. Däremellan finns den så kallade ”proximala utvecklingszonen”. I den aktuella utvecklingsnivån lär sig barnet av egen kraft och i den potentiella när barnet blir stimulerad av andra barn, lärare eller föräldrar. Det vill säga det är inom den proximala zonen som uppgifter behöver läggas för att stimulera barnet till ett utvecklat lärande. Med hjälp av ett annat barn eller en vuxen kan barnet utföra saker som han eller hon vanligtvis inte själv skulle klara av. Nästa gång barnet själv utför saken klarar barnet av uppgiften med bättre resultat och det har skett en utveckling (Eriksen Hagtvat 2004). Vygotsky refererar i Lindö (2005) ”lär ha sagt att böcker som man läser högt ur ska ligga i framkant i barnens utveckling” (s.56), det vill säga i den proximala utvecklingszonen. Ett sådant val av bok tillsammans med det sociala samspel som möjliggörs under högläsning ger barnet potential att utveckla såväl språket som andra områden.

Vid högläsning ges barnen möjlighet att använda sin fantasi men det finns även ett pedagogiskt perspektiv. Om inte den lingvistiska medvetenheten, vilket bland annat innefattar barnets förmåga att skilja mellan språkets innehåll och form, utvecklas under barnets första fyra år så kan den språkliga utvecklingen försenas och försvagas. Även den kommande språkinläringen kan påverkas vilket är ett viktigt skäl till att använda högläsning för att stimulera språket (Ekström & Isaksson 1997). Taube (2007) hävdar att en effekt av högläsning är ett ökat ordförråd, då barnen vid högläsning möter ord de i vanliga fall inte skulle möta. Granberg (1996) anser att en högläsningstund inverkar på barnens ordförståelse, ordförråd, språk, meningsbyggnad samt grammatik och genom att samtala om berättelser sker en språkutveckling hos barnet. Genom böcker och berättelser kommer barnen i kontakt med olika sätt att uttrycka sig och möter på så vis olika språkstilar.

Böcker är ett bra hjälpmedel för att ge barn ett rikare språk och då man läser för dem blir de medvetna om hur språket kan nyanseras genom tonfall, röststyrka, betoning och inlevelse (Svensson 1995). Kåreland (2001) i sin tur beskriver hur man genom att från allra första början läsa och berätta tillsammans med barnet stimulerar den språkliga träningen. När man läser högt tillsammans ger man barnet möjlighet att skapa förtroende med språket och medvetenheten för språkets betydelse utvecklas. Också Lindhagen (1993) menar att det är i samspel med andra människor som språket utvecklas och därmed är högläsning en utmärkt stimulans för att öka den språkliga kommunikationsförmågan. Idén med sagoläsning är att ”språkinläring sker genom språkanvändning” (s. 51). Barnens ordförråd utökas automatiskt då många sagor har ett begränsat ordförråd där samma ord och meningar återkommer regelbundet. Barns språkutveckling inspireras således av upprepningar av ord och meningar. Vidare betonar Lindhagen hur högläsning stimulerar både den språkliga utvecklingen och den språkliga medvetenheten. Den språkliga medvetenheten kan delas i fem olika delar; den

fonologiska, semantiska, pragmatiska, morfologiska samt syntaxiska, vilka alla stimuleras genom högläsningen.

*Fonologin* behandlar språkljuden och dess funktion för språket. Språkets minsta meningsskiljande enhet är språkljuden, de så kallade fonemen. Språkljud och bokstäver är inte samma sak då språkljud kan representeras av samma bokstav och även tvärtom så kan flera bokstäver motsvara ett språkljud<sup>3</sup>. Den fonologiska medvetenheten kan övas med exempelvis rim och ljudlekar. *Semantik* beskriver hur barn ökar sin förståelse av ords betydelse och språkliga satser. Barnen kan öva sin begreppsbyggnad genom till exempel konkreta upplevelser. När barnen kommer upp i skolåldern ökas deras ordförråd med fler och fler ord. Från barnens första skolår till vuxen ålder fördubblas ordförrådet. Nya ord kommer från områden som barnen har erfarenheter av, vilket innebär att barn har olika ordförråd beroende på deras olika uppväxtvillkor. *Pragmatik* skildrar vikten av att delta i en dialog vilket är ett viktigt steg i barnens pragmatiska utveckling. Här lär sig barnen hur man kommunicerar med andra människor genom dialog, gester och mimik (Arnqvist 1993). Barnen får övning genom att lyssna och samtala. *Morfologi* gör barnen medvetna om vad ett ord är: Det handlar om att sätta samman och böja ord. *Syntax* handlar om språkets regler och uppbyggnad, meningsstrukturer vilka kan övas genom att exempelvis läsa böcker och leka ordlekar. Detta är viktigt då ordningsföljden är av stor betydelse för meningarnas innebörd (Eriksen Hagtvet 2004).

När man ser på högläsning ur ett pedagogiskt perspektiv synliggörs, som Frost (2002) uttrycker det, hur den vuxne i samspelet med barnet blir en modell för hur man går tillväga för att förstå en text, den vuxne utgör en läsande förebild som ger liv åt texterna och skapar lust till läsning. Dominkovic', Eriksson och Fellenius (2006) betonar hur högläsning kan vara ett arbetssätt i undervisningen, som ett hjälpmedel för läs- och skrivinläringen. Den skrivna texten ges en mening och visar på hur böckernas språk skiljer sig från talspråket. Genom högläsningen får eleverna en idé om berättelsers uppbyggnad och om vad läsning är. I en studie gjord av Hemerick refererad i Dominkovic', Eriksson och Fellenius (2006) visades hur regelbunden högläsning stimulerar elever till egen läsning och skapar ett positivt förhållningssätt gentemot läsning. Högläsningen kan sägas öka läslusten och ge motivation för att prova att läsa självständigt. Då läraren läser högt för eleverna kan han eller hon göra dem uppmärksamma på hur läsningen går till, hur tecknen utläses, hur man pauserar vid kommatecken och stannar till vid punkt. Det skapar en förförståelse för läsinläringen och ger kunskap om läsriktning och betydelsen av versal respektive gemen (se Norberg 2003:129ff, Lindö 2005). Genom högläsning kan också läraren visa på olika lässtrategier såsom helordsmetoden där eleverna lär sig se och utläsa ordbilder eller ljudningsmetoden där de olika bokstavsljuden sätts samman till ord, vilka båda är av betydelse för elevers fortsatta läsinläring (Svensson 1995). Också Myndigheten för skolutveckling<sup>4</sup> (2003) beskriver hur möten med vuxna läsare ger positiva förebilder och stimulerar elevers framtida läsande.

Davey Zeece (2007) beskriver i sin studie hur högläsning kan användas med syfte att uppmuntra elevers ”emergent literacy-utveckling”, vilket avser just den första läs- och skrivutvecklingen. Högläsningen används då i syfte att utveckla den egna förmågan att

<sup>3</sup> Jfr t. ex. sj-ljudet, som utgör ett språkljud, eller bokstaven x som motsvaras av två språkljud, -ks.

<sup>4</sup> En kunskapsöversikt, framtagen av Myndigheten för skolutveckling, baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet.

använda det skrivna språket, både vad det gäller att läsa texter och skriva egna texter. Att lyssna till och delta i högläsning ger eleverna förståelse för berättelsens uppbyggnad vilket på sikt har betydelse för deras egen förmåga att uttrycka sig skriftligen menar Dominkovic', Eriksson och Fellenius (2006). Vidare beskriver de hur högläsningstillfällen ger eleverna en betydande upplevelse av det distanserade skriftspråket. Fox (2001) tar upp betydelsen av att eleverna får ta del av hur skriften ser ut, hur ord fungerar i meningar och hur meningar tillsammans bildar en text.

Det finns dock forskare som menar att högläsning i sig inte för med sig dessa goda effekter för elevers läs- och skrivutveckling som det tidigare redogjorts för. Det finns undersökningar (se bl.a. Scarborough och Dobrich 1994) som tyder på att högläsning i sig inte ger någon avsevärd effekt på elevers läsfärdigheter under de första skolåren. Elbro (2004) menar, i enlighet med dessa undersökningars resultat, att högläsning kan bidra till en läsutveckling på längre sikt men hävdar att eleverna själva måste ta tag i skriften för att lära sig läsa, det krävs mer än att vara åhörare. Vidare beskriver han hur anledningen till att man ofta hör att högläsning har betydelse kan vara för att högläsning för barn förknippas med trivsamma gemensamma upplevelser. Dessutom lär sig barnen givetvis att litteraturen kan ge dem ny kunskap. Han hänvisar till annan pedagogisk litteratur där det tas upp hur högläsning är bra för barns språkliga utveckling och menar i detta avseende att samtal om böckernas innehåll kan bidra till att barns ordförråd styrks men att det endast i begränsad omfattning förbereder barnet för den kommande läsutvecklingen. Hans åsikter kan anknytas till en rapport av Meyer och Wardrop (1994) refererad i Dominkovic', Eriksson och Fellenius (2006) som visar att det kan bli en övertro på högläsning som metod för läs- och skrivinläring. För mycket högläsning kan leda till att lärarna inte använder alternativa arbetssätt som också kan ge eleverna goda förutsättningar för att lära sig läsa och skriva. Lundberg (2006) förhåller sig dock kritisk till dessa resultat och menar på att forskning kring detta är komplext och att läsinträsse och läsförståelse bör studeras under längre tid för att nå ett trovärdigt resultat.

### 2.3.1 Boksamtal

Många forskare, däribland Frost (2002) och Dominkovic', Eriksson och Fellenius (2006), betonar vikten av att under och efter högläsning föra samtal om bokens innehåll och texten i sig för att stimulera elevers läs- och skrivutveckling. I detta sammanhang menar Høien och Lundberg (1990) att det ibland är bra att stanna upp i läsningen för att diskutera händelser eller begrepp för att stimulera elevernas språkutveckling och begreppsuppfattning. Det är i dessa samtal som läraren kan visa på läsandets och skrivandets konst och samtalen har också betydelse för elevers språkutveckling.

Chambers (1993) ger uttryck för hur boksamtalet har en avgörande roll för barnet som utvecklas och lär sig, till exempel i syfte att förmedla textens betydelse och bokstävernas funktion. Han beskriver hur det finns två ingredienser i boksamtal, utbyta frågetecken och entusiasm samt göra kopplingar mellan innehåll och erfarenheter. Boksamtal är en företeelse där man talar tillsammans om en gemensam text och samtalet ska ta sin utgångspunkt i frågor som ”jag undrar”. Det krävs att alla deltagare lyssnar till varandra och tar hänsyn till varandras åsikter och frågor. Om den som håller i boksamtalet, exempelvis läraren, lyssnar till de frågor och funderingar som eleverna har kommer han eller hon snart upptäcka detaljer som eleverna lagt märke till men som passerat den vuxne. Chambers poängterar hur det i dessa funderingar finns potential att bygga vidare och skapa djupare förståelse kring någon företeelse vilket kan vara ett av

målen med samtalet. Ytterligare mål med boksamtal kan vara att utveckla elevers inlevelseförmåga, skapa gemenskap i gruppen samt förmedla läsglädje och läslust. Läraren ger eleverna tankeredskap och lässtrategier som är dem behjälpliga när de på egen hand ska läsa böcker och texter samt ger dem modeller för eget textskapande (Lindö 2005).

Att det är viktigt att skapa en dialog kring den gemensamt lästa boken är något som återkommer hos många forskare. Exempelvis så uttrycker Dominkovic', Eriksson och Fellenius (2006) hur eleverna i dessa samtal får uttala sig om och diskutera bokens innehåll, bild, språk och struktur. Det ges utrymme för och möjlighet till att bearbeta den egna förståelsen och ta del av andras, vilket Jönsson (2007) i sin avhandling beskriver som en upplevelse av att texter kan uppfattas på olika sätt av olika människor och hur viktigt det är att eleverna vågar ge uttryck för sin personliga upplevelse. Det är i denna gemensamma dialog som läsaren kan ställa frågor för att bekräfta att lyssnarna förstått texten och innehållet menar Frost (2002). Vidare ger det grund för att diskutera betydelsen av ord och begrepp, prata om språket och språkliga uttryck, vilket på sikt utvecklar den kommunikativa förmågan som i sin tur ger en positiv inverkan på språkutvecklingen.

Björk och Liberg (1996) ger exempel på hur man i ett efterföljande samtal kring den gemensamma läsningen kan skriva ner en sammanfattning av bokens innehåll utifrån elevernas förståelse, här blir den skrivande läraren en förebild som visar på meningsbyggnad, stavning och andra skriftspråkliga detaljer. Ytterligare ett sätt att arbeta med skrivning är att utifrån bokens innehåll låta eleverna skriva självständigt exempelvis utefter vad de tror händer sedan. Att skriva i anslutning till det man läst utvecklar, menar Norberg (2003:92ff), färdigheterna i ett naturligt sammanhang. Som lärare är det viktigt att ha vetskap om hur man i det gemensamma läsandet och skrivandet och i samtal om detsamma ger eleverna stöd i den egna läs- och skrivutvecklingen (Myndigheten för skolutveckling 2003).

### 2.3.2 Läs- och skrivinläring från Nya Zeeland

Whole language eller helordsmetoden är den metod som ligger till grund för läs- och skrivinläringen från Nya Zeeland. En analytisk metod där man utgår från helheten istället för delen. Metoden i sig förespråkar högläsning på alla nivåer, också då eleverna kan läsa själva. Det kan ge en möjlighet att lyssna på text som de ännu inte kan läsa själva eller ge större läsförståelse än då man läser själv. Högläsning ger erfarenhet av det skrivna språket och genom att lyssna till text får eleverna en förståelse för att böckernas språk skiljer sig från det talade. I enlighet med metoden behöver elever få möta alla typer av skrivet språk exempelvis berättelser och faktatexter, det vill säga olika textgenrer. Metoden omsluter all textläsning med samtal och skrivande, det handlar om att göra texten tillgänglig för alla vilket kan vara dörroppnaren till den självständiga läsningen (Lyckas med läsning 2001, Körling 2006).

En viktig del av läsinlärningsmetoden är den gemensamma läsningen där läraren läser en text tillsammans med klassen. Läraren läser högt ur en bok av större format och då eleverna ser texten ges de möjlighet att engagera sig i läsprocessen. Läraren är modell för den flytande läsningen och visar på lämpliga lässtrategier för att förstå innebörden. Den gemensamma läsningens syfte är att ge eleverna en introduktion till det språk som används i böcker och medvetandegöra för dem hur man förhåller sig till text. Diskussioner kring text och bild ska ske både före, under och efter läsningen vilket ger

möjlighet att samtala om exempelvis bilder och texters samspel, förklara ord och grammatiska regler samt skiljetecknens betydelse. Läraren kan visa på och diskutera skrivregler, disposition och språkliga funktioner i skrivna texter (Lyckas med läsning 2001, Körling 2006). I Lyckas med läsning beskrivs viktiga komponenter att ta i beaktande vid den gemensamma läsningen såsom att välja en lämplig text utifrån elevernas förståelse, introducera texten på ett tydligt sätt, läsa texten tillsammans med eleverna samt diskutera texten och innehållet i texten.

## 3. Metod

I följande metodavsnitt beskrivs metodval och ett urval där vi gör en presentation av respondenterna. Vidare behandlas studiens genomförande, metodanalysen, studiens trovärdighet och forskningsetiska aspekter.

### 3.1 Metodval

Vi har i vår studie använt oss av en kvalitativ intervjumetod där vi utifrån vår insamlade data sökt svar på studiens syfte. Patel och Davidson (2003) beskriver hur man med en kvalitativ undersökning skaffar en djupare kunskap inom ett enskilt ämne. Bell (1999) nämner hur valet av metoder för datainsamling styrs av vilken typ av undersökning som ska ske samt vilken slags data eller information man behöver ha. Vi ansåg att studiens syfte krävde ett kvalitativt perspektiv då vi var intresserade av människors uppfattningar om ett specifikt ämne. Enligt Starrin (1994:11 ff) beskriver den kvalitativa metoden just människors beteenden i ord. Metoden gav oss möjlighet att djupgående studera några få respondenter om ett specifikt fenomen. Genom vårt val att använda intervjuer som insamlingsmetod kunde vi, som Denscombe (2000) benämner det, ge respondenterna möjlighet att uttrycka sig fritt utifrån sina erfarenheter. Vi hade på förhand formulerat ett antal intervjufrågor (se bilaga 1) vilka vi utgick från för att fokusera vårt undersökningsområde, högläsning. Under så kallade semistrukturerade intervjuer är intervjuaren flexibel att ändra ordningsföljden på frågorna efter hur intervjuerna utvecklar sig vilket kan vara till fördel då man vill låta respondenterna uttrycka sig fritt kring frågorna (Denscombe 2000). Till våra öppna intervjufrågor ställde vi följdfrågor vilka utgick från respondenternas svar och som kunde utveckla och fördjupa intervjuens svar (Bell 1999). Vi gavs möjlighet att få information om respondenternas bakomliggande åsikter och intentioner kring det specifika fenomenet. Att formulera intervjufrågor samt ställa följdfrågor kräver att intervjuaren är inläst och kunnig inom området som diskuteras. Genom våra studier på högskolan har vi en grundläggande kunskap inom ämnet vilket var en förutsättning för att kunna genomföra våra intervjuer.

Kvantitativ metod ansåg vi inte skulle besvara studiens syfte, eftersom den endast skulle gett oss en bild av helheten och hur fenomenet förekommer i större eller mindre omfattning. Bell (1999) menar att när man har med människor att göra är inte statistiken, som man får vid en kvantitativ metod, intressant utan människors kännedom om det ämne som berörs. En enkätundersökning var därmed inte aktuell då vi ansåg att frågorna och respondenternas svar krävde följdfrågor. Stukát (2005) beskriver hur observation kan vara lämpligt då man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör. Observationer skulle kunna vara en kompletterande metod vid en större undersökning men då vår huvudsakliga intention var att få en uppfattning om sambandet mellan vad, när och varför lärare läser högt var det inte primärt att se arbetet i klassrummet.



## 3.2 Urval

Vi kommer nedan att ge en kort presentation av respondenterna, ålder, antal år inom yrket samt deras utbildning, för att sedan beskriva urvalsbakgrunden.

### 3.2.1 Presentation av respondenter

I studien har sex lärare intervjuats, de är samtliga verksamma inom samma mindre kommun, på fem olika skolor och i årskurs 1. Dock arbetar två av lärarna på samma skola och, enligt dem själva, i ett tätt samarbete. Lärarna har getts fiktiva namn för att deras identitet inte ska framgå i studien.

Fia är 33 år och arbetar som lärare i grundskolans lägre år, 1–3. Hon har arbetat i tio och ett halvt år som lärare och är högskoleutbildad 1–7 lärare i svenska och samhällsorienterande ämnen med idrott som inriktning.

Anita är 57 år och arbetar som lärare och speciallärare i grundskolans lägre år, 1–3. Hon har arbetat i 36 år som lärare och är utbildad lågstadielärare. Arbetar tillsammans med Kerstin.

Kerstin är 46 år och arbetar som lärare i grundskolans lägre år, 1–3. Hon har arbetat sedan gymnasiet som barnskötare, förskollärare samt sedan 11 år som lärare och är högskoleutbildad lärare. Arbetar tillsammans med Anita.

Anna är 44 år och arbetar som lärare i grundskolans lägre år, 1–3, men ansvarar endast för svenska och de samhällsorienterande ämnena. Hon har arbetat i 23 år som lärare och är utbildad lågstadielärare med en påbyggnadsutbildning inom svenska, samhällsorienterande ämnen samt matematik, hon är därmed behörig 1–7 lärare.

Lena är 61 år och arbetar som lärare i grundskolans lägre år, 1–3. Hon har arbetat i 41 år som lärare och är utbildad småskollärare med behörighet i skolans samtliga ämnen i de lägre åren.

Maria är 54 år och arbetar som lärare i grundskolans lägre år, 1–3. Hon har arbetat i 35 år som barnskötare, förskollärare, speciallärare och lärare och är högskoleutbildad lärare för tidiga åldrar. Hon har sedan höstterminen 2009 sin första egna klass.

### 3.2.2 Urvalsbakgrund

Urvalet gjordes efter vad Trost (1997) kallar strategiskt urval vilket innebär att man gör sitt val efter ett antal variabler som man tror har betydelse för hur respondenterna svarar. Han menar vidare att variationen av respondenternas svar är viktiga i kvalitativa studier. Vi sökte fem lärare i årskurs ett vilket enligt Trost kan vara en rimlig begränsning för att urskilja viktiga detaljer som skiljer sig åt eller förenar data. Trost framhåller hur ett litet antal väl utförda intervjuer kan vara mer värda än ett flertal mindre väl utförda. Vårt urval grundade sig i en variation av olika skolor inom samma mindre kommun. Vi valde skolor utefter placering inom tätorten och i mindre samhällen utanför tätorten då vår förhoppning var att få en variation av arbetssätt inom undervisningen. Genom att välja olika skolor gavs möjlighet till variation i det avseende att varje skola har sina egna förutsättningar vad det gäller exempelvis gruppstorlek och elever med olika kulturell bakgrund. Vi ansåg det inte relevant att få

en jämn könsfördelning på respondenterna varför vi inte uttryckte någon önskan om manliga eller kvinnliga lärare. Genom att kontakt togs med respektive skolas expeditionspersonal fick vi kontakt med studiens respondenter. En av skolorna önskade att två respondenter skulle få delta i intervjun tillsammans då de ansåg att de har ett tätt samarbete. Därmed blev det sex respondenter från fem olika skolor. På samtliga skolor som vi tog kontakt med fanns lärare i årskurs 1 som alla var positiva till att medverka i vår studie varför det inte förekom något bortfall i vårt urval.

### 3.3 Genomförande

Vid den första kontakten med expeditionspersonalen på respektive skola presenterade vi oss och redogjorde för vårt syfte med undersökningen. Vi fick telefonnummer till lärarna som skulle delta i studien och vid telefonkontakt med dem bestämdes datum och tid för intervjutillfälle samt ungefärlig tidsåtgång, som vi beräknade till cirka 30–45 minuter. När vi pratade med dem beskrev vi undersökningens innehåll samt vår tanke med intervjuerna och att vi vid intervjutillfället medverkar båda två. Via mejl skickade vi intervjufrågorna för att respondenterna i god tid skulle få möjlighet att förbereda sig inför intervjutillfället. Skriftligen beskrev vi också vår önskan om att spela in intervjun med diktafon för att ge oss själva möjlighet att senare gå tillbaka och lyssna på allt som sagts. Trost (1997) hävdar att en bandinspelning gör att man kan koncentrera sig på frågorna och svaren under intervjun eftersom man inte behöver göra några omfattande anteckningar. Samtliga intervjuer ägde rum under en och samma vecka, en intervju per dag. Veckan innan utförde vi en pilotintervju med en lärare som inte tillhörde vår urvalsgrupp. Vår avsikt var att kontrollera om frågorna var relevanta för vårt syfte med studien vilket enligt Patel och Davidson (2003) är en god förberedelse för att intervjuerna i urvalsgruppen ska fungera så bra som möjligt. Vi fann genom pilotintervjuns svar att läsinlärningsmetod och arbetssätt kan vara av betydelse för hur man använder högläsningen i undervisningen varför vi beslutade att ha detta i åtanke vid följdfrågor. Pilotintervjun spelades inte in och vi förde inte heller några anteckningar kring lärarens svar.

Vi inledde samtliga intervjuer med att upplysa respondenterna om att deras identitet inte kommer att framgå i studien samt att alla personuppgifter kommer behandlas konfidentiellt. Under intervjuerna satt vi tillsammans i respektive respondents klassrum, det vill säga i en bekväm miljö för respondenten och tillsammans vid ett bord. Intervjuerna hölls efter skoltid varför vi också fick möjlighet att sitta ostört. Under samtliga intervjuer medverkade vi båda två. Det var dock en som hade huvudansvaret för att leda intervjun medan den andre förde kompletterande anteckningar. Att vara två intervjuare kan vara till fördel, menar Stukát (2005), då man i par kan upptäcka mer under intervjun samt komma överens om att ha olika fokus under intervjun. Samtliga respondenter godkände vår önskan om att spela in intervjun med diktafon och varje intervju tog cirka 20–25 minuter.

De inspelade intervjuerna har sparats på masslagringsenhet och dator. Vi lyssnade igenom intervjuerna gemensamt innan vi påbörjade transkriberingen. Vi har transkriberat två respektive tre intervjuer vardera. Under transkriberingen lyssnade vi ett antal ord, stannade inspelningen och skrev i ett dokument på datorn. När en intervju var färdigställd lyssnade vi återigen och jämförde inspelningen med transkriberingen. Intervjuerna transkriberades inte i detalj eftersom vi inte tagit med olika typer av

talspråkpartiklar och skratt eller andra läten. En sådan teknisk analys är inte särskilt relevant för vårt syfte. Pauser markerades med punkter. Stukát (2005) menar att transkribering är en tidkrävande process och materialet blir ofta mycket omfattande. De intryck du får vid intervjun framkommer inte i en inspelning eller vid transkribering, inte heller det du ser eller läser mellan raderna (Trost 1997). Dock har vi under transkriberingen upptäckt att vissa intryck från intervjutillfället återkommer då man lyssnar på inspelningen.

## 3.4 Analys

Den kvalitativa intervjumetod vi använder i vår studie kan sägas utgå från ett hermeneutiskt vetenskapligt förhållningssätt. Patel och Davidson (2003) belyser hur ”den hermeneutiske forskaren närmar sig forskningsobjektet subjektivt utifrån sin egen förförståelse” (s.30). Det vill säga att forskaren tolkar en text genom att börja läsa hela intervjun för att förstå helheten för att sedan gå in på delarna i texten. Som ett verktyg i tolkningen av intervjun använder forskaren hela tiden sin förförståelse. Sjöström (1994, s 73-90) beskriver hermeneutiken utifrån att samla in erfarenheter från människor, analysera och tolka dessa och i denna process finna ny förståelse. I enlighet med det Sjöström skildrar är målet med en kvalitativ analys inom hermeneutiken inte att finna mätbara resultat utan att se nya mönster, samband och skapa ny förståelse kring specifika fenomen.

Utifrån intervjuerna gjorde vi en kvalitativ bearbetning av vårt insamlade material vilket enligt Patel och Davidson (2003) oftast handlar om ett textmaterial från, som i vårt fall, intervjuer. Att använda den hermeneutiska cirkeln som grund för tolkning och förståelse innebär att man hela tiden pendlar mellan delen och helheten för att söka förståelse för ett specifikt fenomen eller förhållande (Sjöström 1994, s 73-90). Bearbetningen tog sin början då vi transkriberade intervjuerna och skrev ut dessa. Vi läste samtliga intervjuer enskilt och markerade fraser som gav svar på vad, när och varför högläsning sker och i detta arbete kunde vi också se huruvida det fanns likheter och/eller skillnader i respondenternas svar. Därefter gick vi gemensamt igenom intervjuerna och jämförde våra tolkningar för att finna gemensamma drag. Utgångspunkten i denna tolkningsprocess var intervjufrågorna och de enskilda svaren. Vi fann då samband mellan våra tolkningar av respondenternas svar och hur de kunde sorteras in efter nya kategorier. Sjöström beskriver hur man genom att pröva olika möjliga tolkningar kan finna den mest rimliga tolkningen utifrån den tillgängliga informationen.

Att ta i beaktande inför vårt tolkningsarbete var vår personliga förförståelse för ämnet där vi båda endast har positiva upplevelser av böcker och högläsning. Vi har båda tidigt i vår barndom kommit i kontakt med litteratur och högläsning har varit ett regelbundet inslag i vårt liv. Som vuxna har vi fortsatt att läsa litteratur och läser också högt för våra egna barn. I tolkningsarbetet har vi tagit hänsyn till vår förförståelse vilken bör medvetandegöras så tydligt att vi kan pröva om våra tolkningar påverkats av den. Analysen gav oss en för studiens aspekter vad, när och varför relevant indelning av resultatet under tre olika utgångspunkter: lärarnas medvetenhet för högläsningens betydelse för språk-, läs- och skrivutvecklingen, högläsning som ett fristående moment i verksamheten samt högläsning integrerad i undervisningen. Dessa utgångspunkter ligger till grund för vår redovisning av resultatet.

## 3.5 Trovärdighet

Studiers trovärdighet framställs utifrån begreppen reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. *Reliabilitet* eller tillförlitlighet är i intervjusammanhang ett mått på huruvida man skulle få samma resultat vid en annan mätning där situationen är densamma (Trost 1997). När man använder intervju som insamlingsmetod kan man enligt Bell (1999) kontrollera reliabiliteten vid formulerandet frågorna och under själva intervjun men, liksom Trost, vill vi framhålla att vid kvalitativa intervjuer kan reliabiliteten vara svår att mäta. Han menar att människan inte är statisk utan medverkande i en process, det vill säga att människan vid ett annat tillfälle kan ha ändrat åsikt eller uttrycker sig på ett annat sätt än tidigare. Dock kan vi betona att vi vid samtliga intervjutillfällen medverkade båda två varav en av oss hade möjlighet att registrera svaren, både genom anteckningar och genom att lyssna till intervjun, parallellt med intervjuaren vilket Patel och Davidson (2003) framhåller som ett sätt att kontrollera reliabiliteten. Det inspelade intervjumaterialet stärker tillförlitligheten i det avseende att vi kan lyssna till materialet flera gånger för att kontrollera resultatet. Då vi utfört intervjuerna av lärarna på fem av varandra helt oberoende skolor kan tillförlitligheten vara större än om undersökningen skett med fem lärare på samma skola eftersom de då skulle kunna ha påverkat varandra.

*Validitet* är ett mått på studiens giltighet, det vill säga om man i studien mäter det som är avsett att mäta. I intervjusammanhang handlar det således om att intervjufrågorna och följdfrågorna ska vara relevanta för studiens syfte. Stukát (2005) menar att en god reliabilitet inte förutsätter en hög validitet då man med ett fungerande mätinstrument såsom intervjumetod kan mäta fel saker, det vill säga ställa icke-relevanta frågor. Vi anser att den pilotintervju vi genomförde gav oss bekräftelse på frågornas relevans och därmed får studien en hög validitet. Dock måste man, enligt Stukát, alltid ta i beaktande att du vid kvalitativa studier har med människor att göra och att de kanske inte är helt fullständigt ärliga i sina svar. De kan ge svar som de tror intervjuaren vill ha då de inte vill erkänna sina brister. Vid intervjutillfällena försökte vi skapa förtroendefulla situationer där både respondent och intervjuare kände sig bekväma, just för att undvika sådana svar. Likväl måste vi ha med i beräkningen och vara medvetna om att vi kan ha fått svar som inte är helt ärliga.

När man resonerar kring vem det resultat man får fram egentligen gäller för diskuterar man *generaliserbarhet*. Frågan är om resultatet kan generaliseras till en större grupp eller om det endast gäller för den undersökta gruppen. Enligt Stukát (2005) kan man i sitt urval välja en representativ del av populationen, det vill säga en grupp som kan representera helheten. Dock har vi utfört en mindre kvalitativ studie med få intervjuer varför vår avsikt inte var att generalisera lärarnas arbete med högläsning men likväl kan de som läser studien komma att känna igen sig i det som framkommer. Ett övertygande igenkännande av erfarenheter kan eventuellt leda till att de intervjuades utsagor kan kopplas till läsarens egen erfarenhet vilket i sin tur kan leda till förståelse för resultatet. Vår avsikt var inte att se hur många eller vilka som har en specifik uppfattning utan att istället se eventuella samband mellan vad, när och varför lärare läser högt.

## 3.6 Forskningsetik

Vetenskapsrådet (2002) anger fyra forskningsetiska principer; informations-, samtyckes-, konfidentialitets- samt nyttjandekravet, som har till syfte att ge normer för förhållandet mellan forskare och undersökningens urvalsgrupp.

*Informationskravet* uppfylldes genom att vi vid kontakt med skolorna och även vid den första telefonkontakten med lärarna från vår urvalsgrupp presenterade oss med namn, institutionsanknytning och uppgav vårt syfte med studien. Vidare upplyste vi om att deras medverkan var frivillig och att den när som helst kunde avbrytas. Vetenskapsrådet framhåller vikten av att ge undersökningsdeltagarna förhandsinformation vilket våra respondenter fick genom att vi i god tid innan intervjun skickade intervjufrågorna. I enlighet med *samtyckeskravet* ska alla deltagare själva bestämma om sin medverkan i undersökningen samt också kunna avbryta den om så önskas vilket vi upplyste våra respondenter om. Om en deltagare vill avbryta sin medverkan ska beslut tas huruvida forskaren får använda den information som redan insamlats eller inte. Då en undersökning vänder sig till barn eller elever krävs tillstånd av vårdnadshavare. Vi har, som *konfidentialitetskravet* fordrar, upplyst respondenterna om att deras personuppgifter avidentifieras i studien samt att respektive arbetsplats inte kommer att framgå. Respondenterna ges fiktiva namn för att garantera deras anonymitet. Allt insamlat material behandlas med tanke på anonymitet och sekretess. Vi har erbjudit respondenterna att ta del av undersökningen då den är färdigställd. *Nyttjandekravet* har uppnåtts då vi informerade våra respondenter om att det insamlade materialet enbart kommer att användas i vår studie. Kravet för att materialet ska få utlånas eller doneras till andra forskare är att de arbetar utefter samma åtaganden som den ursprunglige forskaren.

## 4. Resultat

I det följande resultatavsnittet kommer vi att redovisa vårt insamlade material under tre utgångspunkter som synliggjorts under tolknings- och analysprocessen. Dessa benämns; lärarnas medvetenhet för högläsningens betydelse för språk-, läs- och skrivutvecklingen, högläsning som ett fristående moment i verksamheten samt högläsning integrerad i undervisningen. Respondenterna kommer i resultatet att benämnas med de fingerade namn som beskrivs under rubriken urval.

### 4.1 Lärarnas medvetenhet för högläsningens betydelse för språk-, läs- och skrivutvecklingen

Under intervjuerna ställdes två frågor till respondenterna i avseende att ge oss en bild av deras uppfattningar om högläsningens inverkan på elevers språk-, läs- och skrivutveckling, vilka senare kan ställas i förhållande till hur de arbetar med högläsningen i verksamheten. Frågorna var formulerade i avsikt att respondenterna skulle gradera svaren på en skala mellan ett och tre där ett avsåg inte alls, två i viss mån och tre i stor utsträckning. Samtliga respondenter graderar högläsningens inverkan till tre både vad det gäller språkutvecklingen och läs- och skrivutvecklingen. De uttrycker hur högläsningen ger eleverna ett utökat ordförråd och en förståelse för att det skrivna språket inte är det samma som det talade språket. Kerstin och Anita menar att högläsningen ger möjlighet att lyssna till språkljuden likväl som ordens helhet och hur de grammatiska ljuden kopplas till bokstäver.

När vi pratar har vi ju inte samma meningsbyggnad som man har när man har ett skrivet språk och då lär de ju sig att känna igen det skrivna språket och använda sig av det själva sen också...de får ju in det här med språkljud och alltihopa också när de gör det (Anita).

Flera respondenter menar att högläsning hjälper eleverna att kunna konstruera egna meningar både muntligt och skriftligt, de är medvetna om att sättet de uttrycker sig på ska vara begripligt för den som lyssnar eller läser. Genom att läsa för eleverna med inlevelse och känsla kan du ge eleverna en förståelse för att texten vill förmedla någonting hävdar Anna och Maria. Högläsningen är så viktig att föräldrar bör läsa för sina barn från tidig ålder menar Fia. Anna påpekar vikten av att fortsätta läsa högt för sina barn även då de kan läsa själva. Båda kommenterar detta genom följande uttalanden:

Högläsningen väcker en nyfikenhet hos barn till att sedan kunna läsa och skriva själv (Fia).

Det är ju så mycket vunnit med högläsning (Anna).

Två respondenter, Maria och Lena, är eniga om att högläsning stimulerar elevernas fantasi men menar samtidigt att alla elever inte har förmågan att kunna fantisera. Det är därför viktigt att stimulera deras fantasi genom mycket högläsning där de bland annat lär sig upplägget på en bok, och de lär sig att en berättelse har en början, en mitt och ett slut. Maria menar att om de får med sig detta från högläsningen så underlättar det vid

skrivandet av egna berättelser vilket är den typ av text som eleverna i ett första skede lär sig skriva.

De vet ju också upplägget på en bok om de har lyssnat. Har du fått med det i sagorna så har du ju också lättare att skriva ner det (Maria).

Resultatet visar på hur alla respondenterna anser att högläsningen i hög grad stimulerar elevers språkutveckling då bland annat deras ordförråd och ordförståelse ökar. Läs- och skrivutveckling stimuleras då eleverna genom högläsning får lyssna till meningsbyggnad och berättelsers uppbyggnad. Ingen av respondenterna ger någon hänvisning till varifrån deras uppfattningar härrör från. Vår tolkning är att de pratar utifrån egna erfarenheter och tankesätt.

## 4.2 Högläsning integrerad i undervisningen

När man av resultatet kan se hur högläsningen används integrerad i undervisningen handlar det om hur respondenterna läser högt för eleverna i samband med läs- och skrivundervisning. Tre av respondenterna, Anna, Fia och Maria, uppger hur de under arbetet med sin läslära använder högläsning som ett sätt att förmedla denna, det vill säga högläsning är ett av momenten som ingår i arbetet med läsläran. Högläsningen är således integrerad i läs- och skrivundervisningen. Samtliga tre respondenter använder ett material som härstammar från Nya Zeeland vilket utgår från helordsmetoden. Anna uppger hur hon dessutom använder ytterligare en läslära som i stort utgår från helordsmetoden. Anita, Kerstin och Lena använder däremot inte högläsning i samband med läsläran eller på något annat sätt integrerat i undervisningen. Lena ger i detta sammanhang uttryck för att högläsning i relation till den läslära hon använder inte är intressant då hennes avsikt är att utgå från ljuden, den syntetiska metoden, vilken är helordsmetodens motpol. Anita och Kerstin menar att någon högläsning ur läsläran inte sker i nuläget men att de tillsammans med eleverna enskilt kan prata om texten och att de också uppmuntrar föräldrarna till att göra det.

Och läxan...vi har bett föräldrarna prata med barnen om texten när de läser. Så det blir samtal om den (Anita).

Men de ställer sig inte helt emot att arbeta mer medvetet, då de uttrycker att de har pratat om hur de skulle kunna arbeta med läsläran mer men att det är svårt att få till det riktigt bra.

När samtliga respondenterna pratar om syftet med högläsning i samband med läsläran tar de gemensamt upp hur eleverna får möjlighet att lyssna till en van läsare och får de samtidigt se bilderna och texten så ser de också skriftspråket.

Och sedan är det väldigt mycket med bilder, man pratar ju för att föda boken med ord. Öka ordförrådet också då, så det är även om det är lite text så pratar vi ju mycket om dels barnens egna erfarenheter och förförståelse av ämnet. Men det är också bilderna...pratar man ju mycket om. Vad ser ni här? Hur känner han sig? De blir ju mycket mer samtal om det än vad bara texten visar (Fia).

Detta citat visar hur den gemensamma läsningen, i en bok av stort format, utifrån läsläran som härstammar från Nya Zeeland i stor utsträckning handlar om att samtala

om text och bild. Läraren läser alltså en text högt för att sedan samtala och bearbeta den på olika sätt i koppling till bilden. De tre respondenterna som arbetar med den Nya Zeelandsinspirerande läsläran uttrycker hur man i arbetet med text och bild också kan beröra det grammatiska genom att exempelvis titta tillsammans med eleverna på varje ord, mellanrum, meningar och skiljetecken. Syftet med denna högläsning är således att utveckla elevernas läsande och skrivande.

Den starka förbindelsen mellan text och bild är av stor betydelse för förståelsen vilket, Anna framhåller, kan gynna elever med svenska som andraspråk. Detta nämner hon i samband med hur hon arbetar med högläsning i relation till hennes andra läslära.

Det är också jätte viktigt för de här barnen som har svenska som andraspråk då, att då får dom lite hjälp där också och förklaring till skeenden också (Anna).

Att bearbeta texten och bilderna tillsammans efter högläsningen ska då ske med avsikt att ge en förståelse för det lästa och en träning i hur man kan läsa mellan raderna i en text. Hon framhåller hur viktig den gemensamma läsoplevelsen är då man tillsammans kan diskutera innehållet.

Dels är det ju för den gemensamma upplevelsen, tränar sin läsförståelse ihop med andra. Lite det här som jag sa, läsa mellan raderna för det är ju faktiskt ett mål för år 3 (Anna).

Av Annas svar om högläsning utifrån denna läslära framgår hur hennes syfte till viss del är att ge eleverna språkstimulans men också utveckla deras läsande.

Sammanfattningsvis framträder hur läsläran spelar en betydande roll för hur respondenterna integrerar högläsningen i undervisningen och det sker då i samband med en aktiv läs- och skrivinläring. Av de respondenter som uppger att de regelbundet arbetar med högläsning i relation till läsläran använder alla ett material baserat på den Nya Zeeländska läs- och skrivinläringen vilket innebär att de har ett material som utgår från helordsmetoden och erbjuder en textomfattning som lämpar sig för högläsning. Dock använder en av dem ytterligare en läslära, också i stort baserad på en helordsmetod, varför vi gör tolkningen att läslärens material kan vara av betydande roll för att möjliggöra en givande högläsning.

Det är väl det svåra många gånger när man har olika läsläror, och det har man ju därför att barnen är på olika nivåer (Anita).

Citatet visar hur högläsning i relation till läsläran kan ses som en svårighet då man individanpassat läsläran utifrån elevernas nivå. Detta står i motsats till hur Anna ser på högläsning och individanpassade läsläror:

Vi har ju den som vi kallar Tor-boken. Vi läser och jag tycker att det är viktigt att få med alla i denna gemenskap och den gemensamma läsoplevelsen. Så oavsett vad man har för läsnivå själv så är alla med på innehållet i Tor men sen får de olika individuella läsläxor och en del har ju inte alls Tor-boken om den till exempel är alldeles för lätt utan då får de annat av mig (Anna).

Anna beskriver hur Tor-boken används gemensamt under högläsningen, det vill säga alla elever har varsin bok men att de sedan får läsläxa utifrån egen nivå och från olika läsläror.



## 4.3 Högläsning som ett fristående moment i verksamheten

Av resultatet framgår att respondenterna läser högt ur skönlitterära böcker, sagor och vid något tillfälle faktatexter. Fia framhåller vikten av att variera sig vid val av bok. Hon läser oftast kapitelböcker men en del elever behöver böcker med mer bilder för att få en större förståelse för texten. Bilderböcker kan oftast läsas ut samma dag vilket också kan underlätta för vissa elever då de kan ha svårt för att komma ihåg berättelsen från en dag till en annan. Maria däremot menar att hon väljer att läsa samma typ av böcker under längre perioder. Just nu läser hon äldre sagor ur exempelvis samlingsverk av Astrid Lindgren. Här är sagorna längre och med endast ett fåtal bilder vilket skiljer sig åt från sagor av bilderbokstyp. Hon menar att det är svårt att välja bok, väljer man en för svår bok eller en barnlig bok tar eleverna inte till sig den. Sagor däremot tror hon kan fånga ett bredare spann av barn och ur en språkutvecklande aspekt ger de eleverna bland annat möjlighet till ett utökat ordförråd.

Det finns många ord i dem här som man inte riktigt...som inte är så vanliga för barnen. [...] Ja, det handlar ju om språket och just dom...i dom sagorna hittar man mer såna ord (Maria).

Dock framkommer hennes medvetenhet om hur man måste variera sina val då det i en klass handlar om ett antal olika individer som alla tycker om olika typer av böcker.

Val av bok kan ju också bidra till om de lyssnar eller inte och det finns ju olika intressen bland barnen men det gäller ju då att hitta något som fångar och engagerar dem (Anna).

Enligt citatet ovan så är det eleverna som får påverka valet av bok och Anna menar att det inte bara är du som lärare som ska anpassa valet av bok efter eleverna utan det är än viktigare att de själva får vara med och välja bok utefter sina egna intressen, både vad det gäller skönlitterärt och faktatexter. Det är då du kan fånga eleverna och få dem att lyssna vilket är en förutsättning för att nå en högläsning som språkutvecklande aktivitet. Till skillnad från detta uttrycker Lena hur hon i valet av bok är beroende av att hon själv som högläsare tycker om det hon läser för att kunna läsa med inlevelse.

Nu läser jag Sune därför att en kollega sa att hennes pojke tycker att den är rolig. Men jag gillar själv den inte särskilt och då är det svårt att läsa den (Lena).

Hon tycker själv att det är svårt att hitta bra böcker som tilltalar eleverna, och att du som lärare borde läsa litteratur anpassad för dessa åldrar för att hitta böcker som lämpar sig som högläsning. Det handlar också om att förnya sig då böcker snart blir omoderna. Utifrån hur hon uttrycker sig är vår tolkning att hon väljer bok anpassad efter elevernas ålder men tar stor hänsyn till att hon ska kunna läsa den och framställa texten på ett bra sätt.

Då respondenterna redogör för när de läser högt för eleverna framkommer tre olika situationer i verksamheten, det är vid fruktstund, vid något annat tillfälle av dagen då det passar samt då skolan har ett generellt arbete med läsprojekt<sup>5</sup>. När Anna berättar om högläsning och hur hon läser vid fruktstund samt under ett pågående läsprojekt framkommer hur syftet med högläsningen kan skilja sig åt. Vid fruktstund läses det

<sup>5</sup> Läsprojekt avser hur skolan under en begränsad tid har läsning som ett slags tema där läsningen sker utöver ordinarie skolämnen. I projektet ingår högläsning och enskild läsning.

med tanke att ge eleverna en upplevelse av en bok, att få lyssna till en berättelse medan hon vid läsprojektet har en vidare tanke med att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga. Eleverna ska utefter högläsningen få rita och skriva om berättelsens handling.

Jag ger bokuppgifter inte bara när boken är slut utan jag kan ge mitt i. Vad tror du händer imorgon när vi läser? Varför blev det så här? Alltså uppgifter efterhand så det är väldigt spännande, då håller man ju intresset vid liv. Då är alla liksom åhh nu måste vi läsa imorgon igen. Så det är ett litet knep man kan ta till så att det inte alltid blir i slutet av boken för det kan de tröttna på också (Anna).

Även på Kerstin och Anitas skola bedrivs just nu ett läsprojekt men av deras uttalanden framgår hur syftet med högläsningen inom läsprojektets ramar inte skiljer sig från den övriga högläsningen som sker vid något annat tillfälle av dagen. De läser således ofta högt två gånger per dag med syfte att ge eleverna upplevelser av böckerna, det ska vara en mysig och roande stund där det kan ges möjlighet till att samtala om texten både under och efter läsningen. Samtalet kring texten nämner flera respondenter då de menar att det är i samtalet man kan nå en diskussion om ord, meningar och berättelser uppbyggnad, men det framgår också hur det inte alltid finns tid för detta under och efter högläsningen.

Det blir ju inte så mycket samtal kring boken. Det kan man säkert göra mer än vad jag gör (Fia).

Man kanske reflekterar över innehållet men det har vi inte gjort så mycket än (Maria).

Fast ofta är det ju att man bara läser och man ser att de tycker att det är skönt och lugnt (Kerstin).

Flera respondenter, som använder sig av högläsning vid fruktstund eller vid något annat tillfälle av dagen, framhåller upplevelsen och att eleverna får höra en van läsare läsa högt som några anledningar till att de läser högt. Vidare menar de att högläsning förmedlar något mysigt, positivt samt något väldigt gott vilket kan leda till ökat läs- och skrivintresse hos eleverna. Både Lena och Maria anser att fantasin berikas då eleverna genom högläsning ges tillfälle till att måla upp en bild av hur något ser ut till skillnad mot att till exempel se på teve. Teve och film ger endast en envägskommunikation medan böckerna förmedlar, berättar och ger upphov till kommunikation mellan människor.

Sammanfattningsvis är det noterbart i resultatet att syftet med högläsningen skiljer sig åt beroende av i vilket sammanhang högläsningen sker. Vid högläsning vid fruktstund eller vid något annat tillfälle av dagen ger respondenterna en allmän bild av att läsa för att ge eleverna en upplevelse av böcker, att få lyssna till en roande berättelse under lugna förhållanden. Det kan dock ske samtal kring texten och förklaringar till ord ges ibland under eller efter läsningen.

När man känner att, förstår de vad det här är så då stannar man ju upp och förklarar ordet. Det är ju en avvägning, för man får ju inte hacka sönder texten (Anita).

Högläsning under läsprojekt ter sig olika på olika skolor men enligt Anna har hon en tydlig avsikt med högläsning inom läsprojektets ramar. Det finns ett medvetet och uttalat arbete med boken och dess innehåll, eleverna samtalar och arbetar med både muntliga och skriftliga uppgifter både under tiden och efter att boken är utläst.

Intressant i detta avseende är också hur Anna ger en mer detaljerad bild av hur hon som lärare tänker kring val av högläsningssbok när hon ser till elevernas önskningsar och intressen och dessutom redan här har en tanke med vad hon vill uppnå med högläsningssboken, det vill säga vilka möjligheter det finns för att arbeta med boken på olika sätt. Detta reflekterande val kan ha sin grund i hennes medvetna arbete med läsprojektet.

Man får ju välja med lite fingertoppskänsla också. [...] Så att man inte bara sitter och läser utan att de också får bearbeta och reflektera (Anna).

De övriga respondenterna är samstämmiga i hur de väljer bok anpassade efter eleverna för att få dem intresserade och hur de söker en variation av olika typer av böcker.

Kan man väcka deras intresse alltså så tror jag ju att det för mycket gott med sig. Och det är ju därför jag känner att det är svårt att välja bok för det vill ju till att den är...det ska vara spännande, de ska längta (Lena).

Lenas citat är ett exempel på hur de väljer bok för att fånga eleverna men nämner dock inget om hur boken ska möjliggöra ett vidare språkutvecklande arbete.

## 4.4 Sammanfattning och slutsats

Vi har i resultatet kunnat identifiera några samband mellan vad, när och varför lärare läser högt för eleverna. Ett första samband vi ser är när tre av respondenterna uppger att de använder högläsningen i relation till läsläran. Detta sker då under den ordinarie läs- och skrivinläringen det vill säga integrerat i ämnesundervisningen. Syftet med högläsningen är att stimulera elevernas läs- och skrivinläring genom att under och efter högläsning gemensamt samtala om text och bild för att visa på olika lässtrategier, skriftspråkets uppbyggnad och grammatiska delar av språket. Ett andra samband framgår när de läser vid fruktstund eller vid något annat tillfälle av dagen vilket samtliga respondenter uppger att de gör. Vid dessa stunder läser lärarna ur skönlitterära böcker, sagor och faktatexter. Högläsningen sker då med syfte att ge eleverna en läsoplevelse, att höra en van läsare och stimulera elevernas fantasi, det handlar om att i stort ge eleverna en generell språklig stimulans. Det sker således i detta avseende inget aktivt arbete kring boken i mening att ge läs- eller skriftspråklig stimulans. Det tredje sambandet som framkommer är att en av respondenterna i ett läsprojekt arbetar aktivt med skönlitterära böcker. Arbetet tar sin utgångspunkt i högläsningen där eleverna ges möjlighet att genom samtal och efterföljande uppgifter utveckla sin läs- och skrivförmåga. Syftet är detsamma som i ett arbete med högläsning i relation till den aktuella läsläran. De övriga, som arbetar med läsprojekt, har inget sådant syfte med högläsningen inom läsprojektet.

Vi har av resultatet tolkat att högläsningen utifrån en läslära eller ett aktivt arbete med ett läsprojekt har för avsikt att stimulera läs- och skrivinläringen medan annan högläsning har mer fokus på att ge generell språklig stimulans. Vi kan dra slutsatsen att samtliga respondenter ansåg att högläsningen är viktig för elevernas språk-, läs- och skrivutveckling, men att det har betydelse av vad de läser för eleverna och när på dagen de läser vad syftet med högläsningen blir.

## 5. Diskussion

I den följande diskussionen kommer vi att redogöra för huruvida vår metod var relevant för studien samt vad som skulle kunna tas i beaktande. Vidare följer en resultatdiskussion där vi sätter vårt resultat i relation till tidigare forskning samt våra egna tankar och reflektioner. Avslutningsvis synliggörs de tankar och funderingar som vi har angående hur studien skulle kunna utvecklas.

### 5.1 Metoddiskussion

Vi valde att utgå från ett kvalitativt perspektiv med intervjuer i vår studie vilket nu i efterhand visat sig vara relevant för studiens syfte då vi fått en övergripande bild av lärarnas arbete med och uppfattningar kring högläsning. Intervjuerna har gett oss en djupförståelse om några aspekter, som har bidragit till en ökad kännedom om vad, när och varför lärarna använder sig av högläsning. Vårt val av analysmetod inverkar på studiens resultat och ett annat val kan medföra ett annat utfall. I metodvalet redogjorde vi för varför vi valde att inte utföra några observationer, då vi ville synliggöra lärarnas uppfattningar och deras förklaringar till hur de arbetar. Vi är medvetna om att vi genom att observera också kunnat se det aktiva arbetet men tror också att vårt deltagande kunde medfört att de använt högläsningen mer än vad som sker i den ordinarie verksamheten. Alternativet är att inte ange varför vi utför observationen vilket då skulle kunna leda till att vi under observationsdagen inte skulle få ta del av någon högläsning alls.

Vi gjorde ett medvetet urval av skolor då vi ville nå en spridning inom kommunen men däremot lät vi expeditionspersonal tillfråga lärare endast från årskurs ett varför vi inte tog hänsyn till ålder, yrkeserfarenhet eller kön. Nu föll det sig så att det endast blev kvinnliga respondenter vilket kanske inte är så underligt då kvinnor är överrepresenterade inom läraryrket för de tidigare åldrarna. Dock skulle inte utfallet blivit särskilt annorlunda med en eller flera manliga respondenter då vår studie om högläsning inte har ett syfte att undersöka genus, könsfördelningen är således inte relevant för studiens syfte. Urvalet begränsades till fem intervjuer då vi ansåg det rimligt i förhållande till studiens tidsram. Intervjuerna tar inte så mycket tid i anspråk men efterarbetet såsom transkribering och analysarbete är mycket tidskrävande, vilket gör tiden för studiens genomförande till en av studiens avgränsningar.

Vårt val av att medverka båda två under intervjuerna grundade sig i att man i par kan upptäcka mer under intervjutillfället. Vi är medvetna om att en intervjusituation där vi sitter tillsammans med en respondent kan få denne att känna sig utsatt. Dock hade vi i god tid innan intervjun förberett respondenten på vår avsikt med intervjun och på vår idé kring planering och genomförande. Intervjun hölls i en för respondenten bekväm miljö och endast en av oss hade huvudansvaret för intervjun medan den andre förde anteckningar och observerade, varför respondenten inte hade anledning att känna sig obekvämt i situationen. På en av skolorna framfördes önskemål om att två lärare ville intervjuas tillsammans vilket vi givetvis accepterade. Nu i efterhand ställer vi oss frågan om anledningen till detta var att de kände sig bekvämare i en två till två

situation. I kontakt med respondenterna ställde vi frågan om de godkände att vi under intervjun använde oss av diktafon varför de var förberedda på att intervjun spelades in och vi kan inte se att någon av respondenterna hämmades eller distraherades av detta.

Vid analysen av respondenternas svar kan vi inte se att de svarade enligt vad de trodde var de ”rätta” svaren då de faktiskt beskrev konkret hur de arbetade och även angav sina brister vilket ger studien en god validitet.

## 5.2 Resultatdiskussion

Resultatet diskuteras utifrån de tre samband vi redogör för under resultatets sammanfattning och slutsats; högläsning i relation till läslära, högläsning vid fruktstund eller vid något annat tillfälle av dagen samt högläsning inom läsprojekt. Avslutningsvis i resultatdiskussionen kommer vi presentera övergripande tankar kring högläsning som en del av verksamheten.

### 5.2.1 Högläsning i relation till läslära

Av resultatet framgår att tre respondenter använder högläsning i relation till läslära baserad på den Nya Zeeländska läs- och skrivinläringen. De uppger hur läsläran bygger på att tillsammans med eleverna gemensamt läsa, samtala och diskutera kring text och bild. Under verksamhetsförlagd utbildning har vi tagit del av arbetet med denna metod och vill framhålla hur den gemensamma läsningen genomsyrar arbetet med läs- och skrivinläringen. Vi instämmer med Dominkovic', Eriksson och Fellenius (2006) när de beskriver hur högläsning kan vara ett hjälpmedel för läs- och skrivinläringen det vill säga ett arbetsätt i undervisningen. En av respondenterna uppger hur hon också använder en annan läslära ur vilken hon läser högt för eleverna. Vi tror att arbetet med högläsning inom läsläran förutsätter att alla elever har varsin bok eller att lärarens bok är av större format så alla elever kan ta del av text och bild. Detta framhåller Körling (2006) som en viktig del för att eleverna ska kunna engagera sig i läsprocessen. Ser inte eleverna bilderna kan du aldrig möjliggöra en diskussion om text och bild utan endast om det du läst upp. Efter vad som framkommer av resultatet anser vi att läslärens material och utformning har betydelse för huruvida lärarna använder den för högläsning eller inte. Vi tror att en läslära som utgår från ljudningsmetoden inte alltid erbjuder den typen av text som kan motivera högläsning medan en läslära utifrån helordsmetoden kan innehålla mer omfattande text som lämpar sig för högläsning. Likväl kan det också ha med lärarens förhållningssätt och inställning att göra hur de väljer att använda högläsning eller inte i relation till läsläran. Detta baserar vi på hur de två respondenterna från samma skola uttrycker att de inte läser högt ur läsläran, då de anser det svårt då den ofta är individanpassad, medan en annan respondent menar att man kan använda samma läslära i den gemensamma högläsningen men sedan individanpassa läsläxorna. Att som lärare använda sig av högläsning i relation till läsläran kan således vara en fråga om hur materialet är utformat, vad det finns för material att tillgå på skolan, det egna förhållningssättet men också hur du som lärare väljer att använda din läslära. Även klassens sammansättning kan påverka hur ett givande arbete med högläsning i relation till läsläran kan vara möjligt.

Vi finner respondenternas resonemang kring varför, med vilket syfte de läser högt i relation till läsläran intressant då de redogör för att högläsningen sker av samma

anledning som de tidigare hade beskrivit under sin medvetenhet för högläsningens inverkan på läs- och skrivutvecklingen. De uttryckte medvetenhet för hur de med högläsning bland annat kan ge eleverna förståelse för att det skrivna språket skiljer sig från det talade och hur en korrekt meningsbyggnad låter och ser ut. Detta stämmer överens med deras syfte med högläsning i relation till läsläran då de vill ge eleverna möjlighet att lyssna till och se skriftspråket. Vi vill i detta sammanhang lyfta fram hur man, som Svensson (1995) beskriver det, kan visa på olika lässtrategier såsom helordsmetod eller ljudningsmetod. Vilken lässtrategi du som lärare visar för eleverna anser vi bör handla om att du vill visa hur olika lässtrategier kan vara aktuella beroende av situationen vilket Körling (2006) uttrycker som att visa på lämpliga lässtrategier för att förstå innebörden. Just läsläran baserad på läs- och skrivinläring från Nya Zeeland utgår från en helordsmetod som förespråkar samtalet kring text och bild (Körling 2006). Det är endast i detta sammanhang som vi kan se hur bildens betydelse lyfts fram för att i koppling till texten utveckla elevernas läs- och skrivinläring. Enligt Körling ska bilden och texten visa på ett samspel och hur, som en respondent uttrycker det, det ska ge möjlighet att läsa mellan raderna, hur bilden beskriver mer än vad texten talar om. Respondenterna uppger hur man i samtalet tillsammans med eleverna kan titta på exempelvis meningar, ord och interpunktioner. Efterföljande samtal i syfte att stimulera läs- och skrivutvecklingen betonas av flera forskare som beskriver hur man genom samtalet kan ge eleverna modeller för eget textskapande (se t. ex. Lindö 2005). Av resultatet framgår att ett av syftena med högläsningen är att visa på skrivregler och meningsbyggnad, men att eleverna inte ges skrivuppgifter i relation till det lästa utan att det endast i samtal diskuteras om det. Precis som Norberg (2003:92ff) hävdar är det en fördel att skriva i anslutning till det man läst för att utveckla sitt skrivande i ett naturligt sammanhang. Vi är övertygade om att skrivning med all säkerhet sker under andra tillfällen i undervisningen men att läraren i detta sammanhang också skulle kunna vara en skrivande förebild, inte bara en läsande.

### 5.2.2 Högläsning vid fruktstund eller vid något annat tillfälle av dagen

Valet av bok är av betydelse för hur läraren ska kunna fånga elevernas intresse och få dem till aktiva lyssnare. Respondenterna uppger hur de i val av högläsningssbok försöker variera sig och välja olika typer av genrer såsom skönlitterärt och sagor men även lyfta in faktatexter. Det handlar om att välja bok som man tror eleverna kommer att uppskatta, och i detta avseende tänker vi oss hur man i val av bok bör ha Vygotskys proximala utvecklingszon i åtanke, det vill säga hur högläsningssböcker bör ligga i framkant av barnens utveckling (Lindö 2005). Enligt vår mening kan man inte bara tänka på att variera sig i val av genrer utan också tänka på att alla elever är egna individer med olika intressen, erfarenheter och kunskapsnivå. Det grundläggande i alla avseenden där du som lärare vill engagera eleverna är att kunna motivera dem och då det gäller högläsning handlar det om att fånga eleverna och få dem intresserade av innehållet. Ur ett sociokulturellt perspektiv att se på motivation kan man uttrycka det som att eleverna ska uppleva texterna du läser meningsfulla och du ska skapa högläsningssituationer som genom öppenhet, där det är tillåtet att diskutera och ställa frågor till innehållet, skapar ett aktivt deltagande i högläsningen. Det framkommer av resultatet att flera respondenter tycker att det är svårt att välja högläsningssbok. En respondent framhåller särskilt hur hon är beroende av att själv tycka om det hon läser för att kunna framställa texten på ett bra sätt. Av svaret framkommer hur valet av bok förhåller sig till hur högläsaren agerar. Det är ytterligare en faktor att ta hänsyn till i valet av bok då högläsarens agerande är en viktig del i hur du ska kunna intressera eleverna och nå något resultat med din högläsning. Vi delar Lindös uppfattning om hur

läsarens förhållningssätt gentemot boken påverkar eleverna varför respondentens kommentar är viktig i den betydelsen att eleverna får ut något med högläsningen. Det finns således många faktorer att ta i beaktande och vi kan se problematiken med att välja en bok som ska anpassas efter varje enskild elev, väcka ett intresse och som ska vara motiverande för dig som högläsare. Detta till trots, är det just dessa delar som läraren måste ta hänsyn till för att föranleda en givande högläsningstund.

När på dagen man väljer att läsa tror vi också kan påverka hur högläsningstunden ter sig. Läser läraren under fruktstund, som tre av respondenterna uppger att de gör, kan det eventuellt påverka vilken kontakt och uppmärksamhet som högläsaren och läsningen får. Vi tror att just fruktstunden, som ofta infaller precis innan en rast, kan vara ett mer eller mindre bra tillfälle beroende vad syftet med högläsningen är. Respondenterna menar att deras främsta syfte med högläsningen under fruktstund eller vid något annat tillfälle av dagen är att ge eleverna en läsoplevelse, en lugn och lustfylld stund och en möjlighet att höra en van läsare läsa. Syftet med läsningen är således detsamma under dessa båda stunder men vi menar att då högläsningen sker vid något annat tillfälle av dagen så kan du som lärare själv anpassa när läsningen kan vara lämplig med tanke på övriga aktiviteter och elevernas sinnesstämning. Det kanske inte alltid är möjligt att skapa de tillfällen som Fox (2001) beskriver som en god högläsningstund där eleverna och läsaren upplever närhet tillsammans. Vi anser att det är viktigt att eleverna ska uppleva att högläsningen förmedlar något positivt och givande för att det ska kunna bidra till ett lärande. Upplever de högläsningen ointressant kan det vara svårt att behålla elevernas uppmärksamhet för boken vilket gör att högläsningen mister sitt syfte både i avseende att förmedla något slags lärande och att ge eleverna en lugn och rofylld stund.

Respondenterna anger också hur viktigt det är med samtalet kring den lästa texten för att exempelvis förklara ord men hur det inte alltid ges tid till detta. Vikten av samtalet styrks dessutom av flera forskare (se bl.a. Chambers 1993). Ett sådant boksamtal menar vi kan hjälpa eleverna att utveckla sin förmåga att uttrycka sina egna tolkningar och åsikter. För oss är det en självklarhet att ett viss mått av samtal måste ske i förhållande till den upplästa texten för att som Svensson (1995) och Lindö (2005) uttrycker det, se om eleverna uppfattat texten och göra dem delaktiga i läsprocessen. Förklarar inte läraren betydelsen av ord kan vi heller inte räkna med att eleven tillägnar sig ett utökat ordförråd. I detta sammanhang vill vi hävda att det återigen har att göra med när, i vilken situation, som läraren läser högt om det ges möjlighet till samtal eller inte under och efter läsningen.

Generellt av vad som framgår av denna del av resultatet och utifrån våra egna erfarenheter från verksamhetsförlagd utbildning så förekommer inget medvetet arbete med högläsningen, trots att respondenterna i undersökningen visar stor medvetenhet för dess positiva inverkan på elevers språkutveckling. Detta kan naturligtvis verka motsägelsefullt. Kanske finns dock en bakomliggande strävan att ge detta arbete mer tid i verksamheten. Vi vill förtydliga att då elever endast får lyssna till högläsning ges visserligen språklig stimulans eftersom de hör hur språket kan nyanseras, utvecklar medvetenhet för språkets betydelse och den språkliga kommunikationsförmågan kan främjas (Lindhagen 1993 & Svensson 1995). Men av tidigare forskning har vi också tagit del av hur ett aktivt arbete kring och efter högläsning, med bland annat samtal om ord och textens betydelse, kan ge än mer språkstimulans. Vi vill i detta sammanhang betona vikten av, i enlighet med Vygotskys tankar om barns lärande, att det är i

samspelet med andra som ett lärande kan ske. I gemenskapen med högläsning och samtal kring boken kan detta möjliggöras vilket speglar den sociokulturella synen på lärande där samspel och kommunikation är förutsättningar för lärande och utveckling. Vi ställer oss frågan varför vi inte sett ett mer aktivt arbete med högläsning. Det är läraren som väljer hur man kan och vill arbeta med läsningen och vi tror att möjliga orsaker till hur en enskild lärare använder högläsning i verksamheten kan vara en fråga om inställning och förhållningssätt gentemot högläsningen, det kan således vara en prioriteringsfråga. Vidare kan tidsbrist vara en orsak till varför läraren inte arbetar mer aktivt med högläsning.

### 5.2.3 Högläsning inom läsprojekt

Tre av respondenterna uppger att de även använder högläsning inom ett läsprojekt. Respondenten Anna arbetar aktivt med detta i syfte att utveckla läs- och skrivförmågan hos eleverna. Anmärkningsvärt är hur hon mycket medvetet väljer högläsning som möjliggör ett fortsatt arbete vilket Lindö (2005) hävdar är av avgörande karaktär för att ge arbetet potential. Vidare framhäver Lindö hur bokens längd bör anpassas så att efterarbetet kan påbörjas under samma lektion. Vi instämmer inte i detta då vi i enlighet med respondenten hävdar att givande arbetsuppgifter utifrån boken kan ges när som helst under läsningen för att hålla elevernas intresse vid liv. Det måste således vara en fråga om hur omfattande boken är, när uppgifterna ges eller vad syftet med arbetsuppgifterna är. Hennes arbete med läsprojektet kan jämföras med läsprojektet "Listiga räven" som beskrivs av Alleklev och Lindvall (2000) men med skillnaden att det var ett mer omfattande arbete där de endast använde skönlitteratur i läs- och skrivinläringen. Det efterföljande arbetet kring högläsningen är dock av liknande slag som "Listiga räven" då det sker ett arbete kring texten i form av att återberätta, rita och skriva. Vi anser att som respondenten anger att hon arbetar med högläsning inom läsprojektet är ett ypperligt sätt att variera läs- och skrivinläringen. Här erbjuds en mängd möjligheter att exempelvis variera sig i val av bok och ge varierande efterföljande arbete men man bör ha i åtanke liksom Meyer och Wardrop (1994, i Dominkovic', Eriksson och Fellenius, 2006) hävdar att det finns risk för en övertro på högläsningen som metod för läs- och skrivinläringen och att man inte använder och ser fördelar med andra arbetssätt. Detta kanske främst kan sägas gälla i samband med ett mer omfattande arbete liknande "Listiga räven" då man i vår mening bör se till att alla elever lär på olika sätt och då kanske inte ett arbete endast med skönlitteratur är det mest fördelaktiga för alla. Dock tror vi fortfarande att högläsning ur skönlitterära böcker är utvecklande för elevers läs- och skrivförmåga vilket då kan ställas i motsats till vad Elbro (2004) framhåller då han uttrycker hur elever själva måste ta tag i skriften för att lära sig läsa, det räcker inte att vara åhörare. Men det är väl knappast tanken då man i samtal om texten och bearbetning av densamma gör eleverna delaktiga i läsprocessen, de ska således inte bara vara åhörare.

I ett läsprojekt som det respondenten Anna beskriver läser läraren regelbundet högt för eleverna. Dominkovic', Eriksson och Fellenius, (2006) refererar till en studie gjord av Hemerick som visar på att regelbunden högläsning skapar ett positivt förhållningssätt till läsning och också stimulerar eleverna till egen läsning. Här berörs inte bara de efterföljande uppgifterna och samtalen utan det handlar också mycket om, även inom läsprojektet, att skapa en gemensam upplevelse, att du som högläsare visar på engagemang och glädje i läsningen. Vi vill i detta sammanhang också, liksom respondenten Anna, ta upp vikten av samspelet mellan vuxen och elev som sker under högläsning och då inte bara inom ramen för ett läsprojekt utan vad det gäller all



högläsning. Frost (2002) menar att det är i samspelet som den vuxne blir en modell för hur man läser och förstår en text. Vi vill betona hur högläsning skapar tillfälle till en gemensam upplevelse och ett samspel mellan vuxen och elev.

Men som resultatet visar så är det inte alla läsprojekt som bedrivs med liknande syfte som det vi diskuterat ovan. Två andra respondenter pratar om hur de på skolan har ett läsprojekt men enligt vad som framgår av svaren läser de högt för eleverna främst för att ge dem läsupplevelsen. Här sker inget aktivt arbete med boken under eller efter läsningen. Vi ställer oss frågan hur ett arbete med ett läsprojekt kan bedrivas med två så skilda syften. En förklaring kan vara Annas, som vi upplever det, brinnande intresse för läs- och skrivinläring och det faktum att hon endast ansvarar för svenskämnet och de samhällsorienterande ämnena i klassen. De två andra respondenterna har det fulla ansvaret för undervisningens alla ämnen vilket ger oss anledning till att tro att det är en prioriterings- och tidsfråga.

#### 5.2.4 Övergripande tankar

Flera forskare tar upp betydelsen av högläsning med syfte att främja elevers språk-, läs- och skrivutveckling. Här berörs hur högläsningen inverkar på elevers ordförråd och ordförståelse och hur man genom efterföljande samtal och uppgifter ger eleverna möjlighet att återberätta och bearbeta det lästa (Taube 2007, Davey Zeece 2007). Här ser vi hur högläsningens syfte kan förstås i förhållande till Lpo 94 där det uttrycks hur eleverna efter avslutad skolgång ska kunna lyssna och läsa aktivt samt kunna uttrycka tankar i tal och skrift.

Av resultatet har det framgått samband mellan vad, när och varför lärare läser högt men vi finner det anmärkningsvärt att alla lärare visar en slående medvetenhet för högläsningens inverkan på elevers språk-, läs- och skrivutveckling men att ändå inte högläsningen sker med ett lika tydligt syfte hos alla. Exempelvis visar de respondenter som använder högläsning i relation till läsläran på ett tydligt syfte med denna läsning men när de uppger att de läser högt vid något annat tillfälle av dagen och då ur en skönlitterär bok inte har något aktivt arbete med densamma. Enligt vår uppfattning handlar det i vissa fall mer eller mindre om högläsning som ett tidsfördriv vilket inte behöver vara fel om man med högläsningen har för avsikt att ge eleverna en lugn och avkopplande stund. Vi är medvetna om att läsningen i sig kan visa på positiv inverkan men för att nå till ett stadium där högläsningen får ett pedagogiskt syfte med tanke på språk-, läs- och skrivutveckling bör det ske ett medvetet arbete kring högläsningen. Det vi vill säga är att högläsningens syfte inte behöver skilja sig åt beroende av vad man väljer att läsa ur eller när i verksamheten man läser. Det aktiva arbetet med högläsning inom ett läsprojekt som beskrivits ovan är ju ett utmärkt exempel på hur skönlitterära böcker också erbjuder möjligheter till ett vidare syfte med högläsningen. Där når man ett arbete som motsvarar kursplanen i svenska (Skolverket 2008) där det formuleras hur skönlitteratur ska ge en mångfald av lärandetillfällen.

### 5.3 Pedagogiska konsekvenser

Vi har av tidigare forskning fått bekräftat att högläsning är en viktig del i den pedagogiska verksamheten då lärarna genom högläsning ges möjlighet att väcka elevernas intresse för litteratur från olika genrer redan från tidig ålder. Genom

högläsningen får eleverna använda sin fantasi och de ökar sin ordförståelse och sitt ordförråd. Det är av betydelse att lärarna har ett vidare syfte med högläsning mer än att bara ha den som tidsfördriv för att uppnå en större pedagogisk vinst. Arbetet med högläsning kan i många fall utvecklas genom att mer aktivt använda sig av boksamtal med efterföljande uppgifter. Vi har av resultatet uppmärksammat hur betydelsefullt och ibland även avgörande val av bok är samt att det finns stora möjligheter att aktivt använda sig av högläsning även i arbetet med sin läslära för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga. Det efterföljande arbetet kring högläsningen går också att individanpassa vilket gör högläsningen till ett bra pedagogiskt redskap att använda för att utveckla elevers språk-, läs- och skrivförmåga. Vi ser stora möjligheter med högläsningen men kanske behöver lärare generellt få en större medvetenhet för hur man kan arbeta vidare med högläsning för att uppnå ett maximalt lärande.

## 5.4 Vidare forskning

Vi har i vår undersökning utgått från ett lärarperspektiv för att finna samband mellan vad, när och varför lärare läser högt för elever i årskurs 1. Vidare forskning i ämnet skulle kunna vara att genom aktionsforskning implementera ett medvetet arbetssätt med högläsning tillsammans med ett antal lärare. Genom förtest respektive eftertest där någon punkt i läs- och skrivutvecklingen fokuseras kan man avgöra hur ett visst arbetssätt med högläsning faller ut när det gäller elevers lärande.

Vidare kan det vara intressant att jämföra om denna studies resultat skiljer sig från en liknande undersökning i förskolan där man skulle studera vilka samband som finns mellan vad, när och varför förskolepersonalen läser högt.

## 6. Referenser

- Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000). *Listiga räven – läsinlärning genom skönlitteratur*. Stockholm: En bok för alla.
- Amborn, Helen & Hansson, Jan (1998). *Läsglädje i skolan – En bok om litteraturundervisning tillsammans med slukarålderns barn*. Stockholm: En bok för alla.
- Arnqvist, Anders (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, Judith (1999). *Introduktion till forskningsmetodik*. (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Chambers, Aidan (1993). *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Davey Zeece, Pauline (2007). The style of reading and reading in style. [Elektronisk]. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 41-45. Tillgänglig på Internet: Ebsco. [2009-09-21].
- Denscombe, Martyn (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dominkovic', Kerstin & Eriksson, Yvonne & Fellenius, Kerstin (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2003). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, Olga (red.). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur. S. 31-74.
- Ejeman, Göran & Molloy, Gunilla (1997). *Metodboken svenska i grundskolan*. Stockholm: Liber.
- Ekström, Susanna & Isaksson, Britt (1997). *Bildglädje & läslust*. Stockholm: En bok för alla.
- Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Eriksen Hagtvæt, Bente (2004). *Språkstimulering. Del 1: Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Stockholm: Uppsala universitet.

- Fox, Mem (2001). *Läsa högt – en bok om högläsningens förtrollande verkan*. Ystad: Kabusa Böcker.
- Frost, Jørgen (2002). *Läsundervisning – Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Granberg, Ann (1996). *Småbarns sagostund - kultur, språk och lek*. Stockholm: Liber.
- Hallberg, Kristin (1993). *Litteraturläsning – Barnboken i undervisningen*. Solna: Ekelunds förlag.
- Høien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1990). *Läsning och lässvårigheter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter – En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Malmö högskola. Malmö: Holmbergs. (Malmö studies in educational sciences No. 33)
- Kåreland, Lena (2001). *Möte med barnboken*. Stockholm: Natur och kultur.
- Körling, Anne-Marie (2006). *Kiwimetoden*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lindhagen, Marie (1993). *En säck full med sagor*. Solna: Ekelunds förlag AB.
- Lindö, Rigmor (1986). *Sagoskolan*. Stockholm: Liber.
- Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar (2006). Early language development as related to the acquisition of reading. *European Review*, 14(1), 65-79.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2005). *God läsutveckling – Kartläggningar och övningar*. (2 uppl.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Lyckas med läsning*. (2001). Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Manguel, Alberto (1999). *En historia om läsning*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Myndigheten för skolutveckling. (2003). [Elektronisk]. *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1961> [2009-09-15].
- Norberg, Inger (2003). Läsande förebilder. I Norberg, Inger (red.). *Läslust & lättläst*. Lund: Författarna och Bibliotekstjänst. S. 81-90.
- Norberg, Inger (2003). Läsning av skönlitteratur. I Norberg, Inger (red.). *Läslust & lättläst*. Lund: Författarna och Bibliotekstjänst. S. 92-108.

- Norberg, Inger (2003). Vad säger forskarna om högläsningens betydelse? I Norberg, Inger (red.). *Läslust & lättläst*. Lund: Författarna och Bibliotekstjänst. S. 129-131.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Rienecker, Lotte & Jørgensen, Peter S. (2002). *Att skriva en bra uppsats*. Malmö: Liber.
- Scarborough, Hollis S. & Dobrich, Wanda (1994). On the Efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review*, 14, 245-302.
- Sjöström, Ulla (1994). Hermeneutik – att tolka utsagor och handlingar. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. S. 73-90.
- Skolverket. (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2008). *Kursplan och betygskriterier för grundskolan, reviderad version 2008*. Stockholm: Fritzes.
- Starrin, Bengt (1994). Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur. S. 11-39.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Akademiens Ordbok*. (senast uppdaterad 2008-09-24). [Elektronisk]. Tillgänglig: <http://g3.spraakdata.gu.se/saob/>
- Svensson, Ann-Katrin (1995). *Språkglädje*. Lund: Studentlitteratur.
- Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). [Elektronisk]. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på Internet: [http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS\\_15.pdf](http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf) [2009-11-17].

## Bilaga 1

### Intervjufrågor

- ✓ Lärarnas utbildning, ålder samt antal år inom yrket.
- ✓ Vad använder ni för läslära?
- ✓ Hur ofta läser du högt för eleverna?
- ✓ Vad läser du för eleverna?
- ✓ I vilket sammanhang läser du högt för eleverna?
- ✓ Med vilket syfte läser du högt för eleverna?
- ✓ I vilken mån, i en skala 1-3 där 1 avser *inte alls*, 2 i *viss mån* och 3 i *stor utsträckning*, anser du att högläsning främjar elevernas språkutveckling? Motivera!
- ✓ I vilken mån, i en skala 1-3 där 1 avser *inte alls*, 2 i *viss mån* och 3 i *stor utsträckning*, anser du att högläsning har en positiv inverkan på elevernas läs- och skrivutveckling? Motivera!