

# Högläsning i skolan - ett sätt för elever att kliva in i berättelsens värld

**En kvalitativ studie om hur lärare i årskurs F-3 arbetar med högläsning av skönlitteratur i svenskundervisningen.**

**Av: Niclas Atterlid**

Handledare: Christina Svens

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Självständigt arbete (Examensarbete) 15 hp

Självständigt arbete 2 | HT 2018

Grundlärarutbildning med interkulturell profil med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1-3, 240 hp



# Abstract

**Title:** Reading aloud in school - a way for students to enter the world of storytelling. A qualitative study of how teachers work with fiction read-alouds in Swedish teaching from kindergarten through third grade.

**Author:** Niclas Atterlid

**Advisor:** Christina Svens

**Year:** Fall term 2018

The aim of this study was to examine how a group of teachers in the same primary school work with fiction read-alouds in the Swedish teaching. The collected material was analysed by using Langer's (2005) theory about imagination worlds. Two questions were then formulated to answer the purpose of the study: *How do the teachers plan their fiction read-alouds in Swedish teaching?* and *How do the teachers describe the implementation of their read-alouds?*

The result shows that all of the teachers plan their fiction read-alouds with different types of preparation. This preparation includes: choosing the right book, which the teachers claim is dependent on several factors such as the students' knowledge level or interests; reading the book before the read-aloud; and introducing the book in an interesting way during the read-aloud, which creates a pre-understanding of the content. Lastly, the teachers revealed that a large part of their planning work consists of creating post-reading tasks which are primarily aimed at developing students' writing.

The result also shows that the teachers have distinct rules for the implementation of their read-alouds. These rules help the teachers create favourable conditions for engaging students in the world of fiction. During read-alouds, the teachers embody the text through the use of their voices and body language. The importance of conversation during the read-aloud, with the primary purpose of helping students understand the content of the story, was also emphasized. The teachers also claim that conversation also gives their students a chance to think out loud and to reflect on the reading, thus gaining the opportunity to share each other's thoughts.

**Keywords:** Read-alouds, reading aloud, storytelling, fiction, Swedish teaching, teachers, kindergarten, third grade.

**Nyckelord:** högläsning, skönlitteratur, svenskundervisning, lärare, årskurs F-3.

# Innehållsförteckning

<b>1. Introduktion</b> .....	1
1.1 Inledning .....	1
1.2 Bakgrund .....	2
1.2.1 Högläsning av skönlitteratur som ett språkutvecklande arbetssätt.....	2
1.2.2 Planering och genomförande av högläsningstillfällen .....	3
1.2.3 Samtalets betydelse .....	4
1.2.4 Vad säger styrdokumentet? .....	5
1.3 Teorianknytning .....	6
1.3.1 Föreställningsvärldar .....	6
1.3.2 Reflektion kring teorianknytningen .....	7
1.4 Tidigare forskning .....	8
1.4.1 Sammanfattning av tidigare forskning .....	11
1.5 Syfte och frågeställningar.....	11
<b>2. Material och metod</b> .....	13
2.1 Datainsamling .....	13
2.1.1 Urval och avgränsningar .....	13
2.1.2 Intervjuer .....	14
2.1.3 Etiska överväganden .....	14
2.1.4 Validitet och reliabilitet.....	15
2.2 Databearbetning .....	16
<b>3. Resultat och analys</b> .....	17
3.1 Fas 1 – Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld .....	17
3.2 Fas 2 – Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld.....	21
3.3 Fas 3 – Att stiga ut och tänka över det man vet .....	25
3.4 Fas 4 – Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen .....	30
<b>4. Diskussion</b> .....	34
4.1 Summering .....	34
4.2 Diskussion utifrån tidigare forskning.....	36
4.3 Didaktiska implikationer .....	37
4.4 Vidare forskning.....	38
<b>5. Käll- och litteraturförteckning</b> .....	39
Bilaga 1. Intervjuguide .....	41

# 1. Introduktion

Litteraturredidaktik är ett relativt ungt forskningsområde där högläsning främst har kopplats till dess goda effekter (Körling 2012; Dominkovic, Eriksson & Fellenius 2006). Denna studie tar avstamp i detta men undersöker hur högläsning av skönlitteratur utformas i dagens skola. Högläsning berör samtliga aspekter av språket och därmed har den en betydande roll i svenskundervisningen (Körling 2012, s. 29). Det blir därmed intressant att undersöka hur lärare arbetar med högläsning av skönlitteratur i dagens skola.

Den första delen beskriver studiens bakgrund, teoriansknytning, tidigare forskning inom forskningsområdet samt studiens syfte och frågeställningar. Den andra delen består av material och metodval. Vidare följer en presentation och analys av studiens resultat och till sist avslutas studien med en sammanfattande diskussion.

## 1.1 Inledning

När vi föds socialiseras vi in i en viss kultur, tid och samhälle. Flera lärandeteorier menar att språket är det viktigaste redskapet vi har för att kunna förstå den omvärld vi lever i. Därmed är det viktigt att vi så tidigt som möjligt får chans att utveckla det. Ju fler ord ett barn möter vid tidig ålder desto bättre förutsättningar får barnet att utveckla sitt språk (Westlund 2009, s. 134). En aktivitet som ger barnen möjlighet att möta alla dessa ord är högläsning. Litteraturredidaktisk forskning visar att det finns många positiva effekter med att läsa högt för barn. Det ökar barnens intresse för läsning, ordförrådet stärks och genom högläsningen skapas en väg in till skriftspråket (Dominkovic, Eriksson & Fellenius 2006; Kerry-Moran 2015). Information om högläsningens effekter når tidigt nyblivna föräldrar via barnavårdscentralen och fortsätter via pedagoger när barnet börjar på förskola och skola. Undersökningar visar dock att föräldrar läser allt mindre för sina barn än tidigare (Läsrörelsen & Junibacken 2012; Körling 2012; Kåreland 2015). Samtidigt har hemmet en väsentlig roll när det gäller att introducera och högläsa skönlitteratur för barn (Kåreland 2015, s. 112). Kan det vara så att föräldrar inte hinner ge sina barn den tiden? Är högläsningens tid förbi?

När barn börjar i förskola och skola har de med sig olika upplevelser och erfarenheter kring högläsning. Skolan kan vara den plats där eleven introduceras för högläsning och dess välkända effekter för första gången. Kåreland (2015) menar att svensklärare idag står inför stora utmaningar då det är viktigt att eleverna får möta skönlitterära texter och samtidigt skapa förståelse kring dem. Detta kräver i sin tur kunskap om elevernas erfarenheter av läsning och en inblick i de multimodala textvärldar de tidigare erfarit. Lärare har därmed ett stort ansvar kring att skapa upplevelser som högläsning av skönlitterära böcker kan bidra med (Kåreland 2015, s. 112). Däremot finns det inga krav på att lärare i skolan måste högläsa skönlitteratur och ordet högläsning nämns inte i kursplanen för svenskämnet i årskurs 1–3 (Körling 2012; Skolverket 2018). Det betyder att lärare står inför ett val att arbeta med högläsning eller inte, vilket kan innebära att elever som går i den svenska skolan inte får möjlighet att stöta på en högläsningssituation under hela deras skolgång. Lärares förhållningssätt till högläsning blir därmed av stor vikt.

Utifrån detta väcktes mitt intresse för högläsning av skönlitteratur i skolan. Denna studie ger en ny kunskap och inblick i hur lärare arbetar med högläsning av skönlitteratur och därmed undersöker om den är en naturlig del i deras svenskundervisning. Om så är fallet, hur skapas och genomförs dessa högläsningstillfällen?

## **1.2 Bakgrund**

Nedan följer en bakgrund till det forskningsproblem som studien utgår från. Först presenteras hur högläsning av skönlitteratur kan fungera som ett språkutvecklande arbetssätt. Därefter beskrivs hur högläsningstillfällen av skönlitteratur kan planeras och genomföras. Vidare följer samtalets betydelse vid högläsningen och till sist redogörs vad som står i skolans styrdokument gällande högläsning av skönlitteratur.

### **1.2.1 Högläsning av skönlitteratur som ett språkutvecklande arbetssätt**

Kåreland (2015) betonar vikten av att högläsa skönlitteratur för elever i skolan. Det kan ge eleverna en förståelse för vad litteratur är samt möjligheter till reflektion om sig själva och omvärlden (Kåreland 2015; Körling 2012, s. 21). Högläsning är mer än att bara förmedla en berättelse, den skapar en upplevelse som i sin tur bidrar till att elevernas språk utvecklas på många olika sätt (Calkins 2015, s. 36). När eleverna deltar och lyssnar under högläsningen

utvecklar de en mängd olika förmågor. Det handlar om att elevernas grammatiska förståelse, meningsuppbyggnad och ordförråd utvecklas (Körling 2012, s. 24). När elever möter högläsningen får de insikt i hur språket fungerar och därmed lär de sig olika uttrycksformer som litteraturen för med sig (Svensson 2005, s. 36). Högläsningen bidrar även till att elevernas koncentrationsförmåga, tänkande, kreativitet, fantasi, empati och förmåga att byta perspektiv utvecklas (Körling 2012, s. 24–26; Svensson 2005, s. 36). Vidare kan eleverna leva sig in i berättelsens och karaktärernas situation och samtidigt få kännedom om andra kulturer. Därmed reser vi i tiden och lär oss om vad det innebär att vara människa, både förr och nu (ibid.).

Elevernas läs- och skrivutveckling utvecklas under högläsningen då den höglästa texten fungerar som en bro till skriftspråket (Körling 2012, s. 30). ”Högläsning är inte att tala, det är att tala skriftligt. Vi talar och lyssnar oss in i skriftspråket.” (ibid. s. 6). När eleverna lyssnar till en berättelse utvecklar de sitt språk omedvetet, vilket de senare kan tillämpa vid det egna skrivandet (Kåreland 2015, s. 112; Fast 2016, s. 56). Högläsning av skönlitteratur ger eleverna insikter om hur strukturen i berättelsen konstrueras med en början, mitt och slut (Kåreland 2015; Fast 2016; Svensson 2005; Chambers 2014). Svensson (2005, s. 36) skriver vidare om hur högläsningen bidrar till att elevernas intresse för skriftspråket ökar då eleverna blir vana vid att höra det skrivna språket.

### **1.2.2 Planering och genomförande av högläsningstillfällen**

Inför ett högläsningstillfälle är det av stor vikt att läraren har en tydlig och utarbetad planering. På det sättet kan högläsningen bli en undervisningsform där alla elever gynnas (Calkins 2015, s. 36). En god och genomtänkt planering kan bidra till att elevernas intresse för det skönlitterära läsandet ökar (Svensson 2005 s. 34; Kåreland 2015, s. 205). Det är även viktigt att bestämma vilka förmågor man arbetar med, hur eleverna ska nå dem samt vilket syfte man har med högläsningen (Svensson 2005; Calkins 2015).

Det finns olika åsikter om betydelsen kring val av bok vid högläsning. Lärarens val av högläsningbok har en stor betydelse och läraren bör välja böcker som är mer komplexa än de eleverna själva kan läsa (Calkins 2015). Författaren menar att det kommer ge eleverna en chans att få höra en bok de själva inte skulle kunna läsa, vilket leder till att elevernas

intellektuella förmåga stimuleras. Samtidigt måste läraren ha de kämpande läsarna i åtanke och därmed variera böckernas svårighetsgrad (ibid. s. 155). Svensson (2005) betonar att det är viktigt att boken väcker elevernas intresse, då det bidrar till att man som grupp gemensamt tar del av de känslor som boken förmedlar. Får eleverna även möjlighet att själva välja bok är det större sannolikhet att de uppskattar högläsningen (ibid. s. 30). Däremot anser Körling (2012) att lärarens val av bok inte har en så stor betydelse för att väcka elevernas intresse. Författaren beskriver hur hon går till biblioteket och slumpmässigt väljer en hög med böcker in till klassrummet. Hon betonar att det viktiga är att eleverna möter litteraturens innehåll och språk (ibid. s. 60).

Flera författare menar även att genomförandet av högläsning kräver övning. Läraren går in i en roll som högläsare och under högläsningen är det viktigt att betona ord, att dra ned på tempot, ha ögonkontakt och leva sig in i de olika karaktärerna (Calkins 2015; Svensson 2005). Det är även viktigt att stanna upp i berättelsen om eleverna blir nyfikna på illustrationer, bilder eller fotografier då eleverna kan tänka, fantisera och samtala om det höglästa. Det kan också vara betydelsefullt för eleverna att läsa samma bok flera gånger (Körling 2012, s. 26). Under högläsningen skapas en gemenskap och samhörighet i klassrummet (Calkins 2015; Körling 2012; Svensson 2005; Kåreland 2016). Det handlar om att dela en upplevelse tillsammans då man ger sig ut på ett gemensamt äventyr och upptäcker litteraturens olika världar. Vi befinner oss tillsammans genom berättelsen när vi lyssnar gemensamt (Körling 2012, s. 45).

### **1.2.3 Samtalets betydelse**

Flera författare betonar samtalet kring det lästa som en stor och avgörande del av högläsningen (Kåreland 2015; Körling 2012; Calkins 2015; Svensson 2005). Det finns en mängd olika fördelar med att ha ett samtal om den lästa boken. Det skapas utrymme att förklara oklarheter, vilket bidrar till att eleverna får en djupare inblick i det lästa (Kåreland 2015, s. 205). Vidare ger samtalet eleverna möjligheten att ställa frågor och att tänka självständigt (Körling 2012, s. 11). Samtalet har även en avgörande betydelse för elevernas förståelse av den lästa texten (Kåreland 2015, s. 205). Det förekommer dock att lärare endast ställer kontrollerande frågor vid högläsningen där eleverna inte uppmuntras till reflektion

och samtal om texten (ibid. s. 201). Det bidrar till att många elever inte får chans att utveckla deras förmåga att analysera, göra kopplingar och tänka kritiskt, vilket är nödvändigt i dagens samhälle (Calkins 2015, s. 32). Det är därför viktigt att se till att det efterföljande samtalet om boken inte blir ett förhör (Svensson 2005, s. 33).

Aidan Chambers (2014) har skapat en modell för boksamtal. Författaren menar att det är av största vikt att ställa öppna frågor under ett boksamtal eftersom eleverna då förstår att det är läsaren som har bäst kunskap om det lästa, inte läraren (ibid. s. 185). De öppna frågorna under högläsningstillfället ger eleverna möjligheter till att delta i samtal och blir därmed ett sätt för läraren att visa att det inte finns ett rätt eller fel svar. Boksamtalet förhindrar detta och ger istället utrymme för eleverna att uttrycka sina tankar och reflektioner (ibid.).

#### **1.2.4 Vad säger styrdokumentet?**

I Lgr 11 (Skolverket 2018) står det följande ur det centrala innehållet i kursplanen för svenskämnet:

Berättande texter och poetiska texter för barn från olika tider och skilda delar av världen. Texter i form av rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter. Berättande och poetiska texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter.

Berättande texters budskap, uppbyggnad och innehåll. Hur en berättande text kan organiseras med inledning, händelseförlopp och avslutning samt litterära personbeskrivningar.

Några skönlitterära barnboksförfattare och illustratörer.

I det centrala innehållet står det vad som ska beröras i svenskundervisningen men inte hur läraren ska gå tillväga (Körling 2012). Begreppet högläsning nämns inte i Lgr11 men författaren menar att det ovanstående centrala innehållet går utmärkt att arbeta med om läraren högläser. Högläsning är en viktig del av det stora språkutvecklingsuppdraget skolan har och som varje lärare bör arbeta med (ibid. s. 28).



## 1.3 Teoranknytning

Detta avsnitt presenterar och redogör för Judith Langers (2005) teori om föreställningsvärldar som är studiens teoretiska utgångspunkt. Avsnittet avslutas med en teorirefleksion där teorins relevans och tillämpning för studien diskuteras.

### 1.3.1 Föreställningsvärldar

Begreppet *föreställningsvärld* myntades av Judith Langer (2005) efter hennes sjuåriga forskningsprojekt där hon studerade hur lärare och elever samtalar om skönlitteratur. Föreställningsvärldar är föränderliga textvärldar i våra sinnen. De representerar all den förståelse en läsare har vid ett visst tillfälle och är resultatet av interaktionen mellan läsaren och texten. Dessa skiljer sig åt mellan olika människor och när vi läser, skriver och samtalar är det våra kulturella och personliga erfarenheter som fyller våra tankar (ibid.). Föreställningsvärldar utvecklas med tiden genom våra tankar och erfarenheter och det är på detta sätt som själva byggandet av föreställningsvärldar sker. Langer har identifierat fyra olika faser som läsare rör sig mellan i byggandet av föreställningsvärlden. Faserna uppstår och återkommer i interaktionen mellan läsaren och texten och kan ske när som helst under läsningen (ibid. s. 23–31). En god läsare rör sig mellan de olika faserna genom hela läsandet och behöver nödvändigtvis inte följa en specifik ordning. Nedan följer en detaljerad redogörelse för hur Langer beskriver varje enskild fas.

#### Fas 1: Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld

I den första fasen står läsaren utanför föreställningsvärlden. Vi försöker hitta ledtrådar och samla så mycket information som möjligt för att förstå vad texten kommer att handla om. Detta sökande sker också i början av läsningen då man hunnit skapat sig generella antaganden och uppfattningar om bokens handling, miljö, karaktärer och situationer och hur de står i relation till varandra. Det är vår erfarenhet och förförståelse som hjälper oss att förstå det som berörs i boken. Langer (2005) betonar att när läsaren byggt upp sin föreställningsvärld kan denna fas återkomma. Det kan ske när läsaren stöter på nya ord eller när något överraskar oss och då försöker vi konstruera vår föreställningsvärld igen. (ibid. s. 31–33).

## Fas 2: Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld

I fas två är läsaren fånglad av berättelsen och befinner sig inom den nyskapade föreställningsvärlden. Nu kan läsaren förhålla och röra sig i föreställningsvärlden och är öppen för att tolka om sina tidigare föreställningar. Den nya informationen vi tar till oss under läsningen hjälper oss att gå bortom det som redan är känt vilket skapar en ny förståelse. Den nya kunskapen handlar om oss själva och våra liv, texten och omvärlden. Vi kopplar samman våra tankar och uppfattningar vilket ger oss en ny bild av textens innehåll. (Langer 2005).

## Fas 3: Att stiga ut och tänka över det man vet

I den här fasen kopplar läsaren ihop den fiktiva världen med den riktiga världen vi lever i. Föreställningsvärlden påverkar och upplyser vår verklighet och på samma sätt påverkar verkligheten vår föreställningsvärld (Langer 2005, s. 34). Denna fas skiljer sig väsentligt mot de andra faserna då det är läsarens nya, utvecklade uppfattningar som ökar vår förståelse och ger oss ny erfarenhet. Läsaren använder sina tidigare föreställningsvärldar för att kunna reflektera över dessa nya kunskaper. Langer (2005) betonar dock att läsaren inte alltid använder denna fas då det beror på att alla texter vi möter inte alltid tilltalar oss eller att vi inte känner att det kan kopplas till våra liv. Det kan även handla om att vi behöver erfarenheter från andra texter innan vissa texter kan påverka oss. (ibid.).

## Fas 4: Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen

I den fjärde fasen tar vi avstånd ifrån vår skapade föreställningsvärld och reflekterar över den. Vi objektifierar den lästa texten, läsoplevelsen och vår förståelse för att fundera, analysera och relatera till andra upplevelser och verk. Vi blir medvetna om varför en text eller en viss författare blir viktig för oss (Langer 2005, s. 34). Langer (ibid.) menar att vi här blir kritiker som förstår spänningen mellan det lästa och vår egen värld.

### **1.3.2 Reflektion kring teorianknytningen**

Denna teori ger kunskap om vad som sker hos en läsare när den möter en skriven text. När lärarna arbetar med högläsning av skönlitteratur bjuder de in eleverna till ett möte mellan den skrivna texten och eleverna själva. Detta skapar möjlighet för eleverna att bygga upp

och skapa egna föreställningsvärldar. Langer (2005) menar att det endast är goda läsare som har möjlighet att röra sig mellan dessa fyra faser under läsningen. Lärarnas planering och genomförande av högläsningstillfällen har därmed en stor betydelse för om eleven ska kunna kliva in och röra sig i en ny föreställningsvärld. Då denna studie syftar till att undersöka hur lärare arbetar med högläsning av skönlitteratur blir det intressant att använda Langers (2005) teori för att synliggöra detta. Fördelen med att använda denna teori är att den är relativt ny, vilket innebär att den är skapad i vårt moderna samhälle. Nackdelen är att den utgår ifrån vad som händer hos läsaren, vilket denna studie inte undersöker. Däremot blir teorin användbar då lärarens planering och genomförande av högläsningen påverkar elevernas föreställningsvärldar. Därmed går det att besvara studiens syfte och frågeställningar utifrån denna teori.

## **1.4 Tidigare forskning**

Detta avsnitt presenterar tidigare forskning som bedrivits inom studiens forskningsområde. Det framkommer att det svenska forskningsfältet som berör högläsning av skönlitteratur är begränsat, medan den internationella forskningen är betydligt större och berör olika aspekter av forskningsområdet. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av den tidigare forskningen samt en redogörelse för hur den är relevant för denna studie.

Forskaren Jeane Copenhaver (2001) redogör i sin empiriska studie om hur lärare arbetade med högläsning under åren 1997–1998. Forskaren observerade, ljudinspelade och transkriberade totalt 44 stycken högläsningstillfällen i en klass på lågstadiet. Resultatet visar att högläsningen oftast sker under tidspress och att elevernas utrymme för samtal är begränsat, endast på grund av bristen på lärarens tid. Copenhaver anser att om högläsningen sker på ett naturligt sätt där läraren bekräftar eleverna och ger dem utrymme att tala kan elevernas medverkan och förståelse öka. Vidare bör lärare se högläsningens potential, planera in tid för den i undervisningen och förstå hur betydelsefullt verktyg det är för elevernas läsutveckling. En annan aspekt som Copenhaver nämner är att läraren bör se till att högläsningen sker under en tid på dagen då eleverna är mottagliga att inhämta ny kunskap. (ibid).

Karin Jönsson (2007), universitetslektor i svenska, presenterar användandet av pedagogiska verktyg i arbetet med litteratur samt vilka möjligheter och begränsningar som de medför i sin avhandling. Forskaren har utfört en klassrumsstudie där hon har observerat och videospelat under fyra år. I avhandlingen beskriver hon högläsningen som ett litteraturpedagogiskt redskap. Jönsson anser att det viktiga med högläsningen är att läraren har ett tydligt syfte. Regelbundna samtal och utrymme för reflektion innan och efter högläsningen är av stor vikt eftersom det underlättar elevernas förståelse av det lästa. Det är i sin tur viktigt för barnets språkutveckling då man genom samtalet får möta sina egna tankar och föreställningar med andra. Till sist beskriver Jönsson att när eleverna och läraren befinner sig i berättelsen tillsammans skapas en gemensamhetskänsla i gruppen, vilket ses som en positiv effekt som högläsningen kan bidra med. (ibid).

Docenten Kelli Jo Kerry-Moran (2015) skriver i sin artikel om hur lärarutbildningar ofta fokuserar på att lära studenter olika högläsningstekniker och strategier, men att få talar om vikten av att läsaren läser med inlevelse. Kerry-Moran beskriver olika högläsningsstrategier med inspiration från drama och skönlitterärt berättande med syftet att lärare ska öka kvaliteten under sina högläsningstillfällen. Författaren betonar vikten av att läraren läser med olika tonhöjningar, varierad takt, pausar i texten och belyser visuella bilder som finns i berättelsen. Högläsningen har en avgörande roll för barns skriftspråsutveckling och den kan även öka deras läsförståelse och intresse för böcker. (ibid.).

Barbara Braxton (2007), lärarbibliotekarie, skriver i sin artikel om lärares val av högläsningbok och hur de bör välja en bok som tilltalar dem själva. Författaren beskriver att om läraren väljer en bok som de inte tilltalar läraren själv kommer elevgruppen känna av det, vilket kan påverka dem negativt. När lärare högläser för yngre barn bör val av bok utgå ifrån elevgruppens storlek, ålder, kön och intressen. Författaren menar att det är nödvändigt att boken har illustrationer då det hjälper eleverna att få en djupare förståelse för innehållet i boken. Braxton betonar även att berättelserna bör vara relativt korta och utlästa efter ett lektionspass, då eleverna i denna ålder kan ha svårt att hänga med i berättelsens magi flera dagar efter läsningen. (ibid).

Professorn Isabel Beck och forskaren Margaret Mckeown (2001) presenterar textsamtalets betydelse för högläsningen i sin studie. Beck och Mckeown observerade pedagoger i förskola och årskurs 1 med syftet att ta reda på vilka faktorer som skapar effektiva och språkutvecklande högläsningstillfällen. Resultatet visar att pedagogerna inte involverade eleverna till djupa diskussioner om berättelsens innehåll, vilket ledde till att eleverna inte fick möjlighet att utveckla ett dekontextualiserat språk. Forskarna beskriver att eleverna istället fokuserade på bilderna i berättelserna, ignorerade frågor om innehållet och att de fastnade i här-och-nu situationer. Detta då lärarna inte ställde rätt typ av frågor kring innehållet i boken. Forskarna menar att det är viktigt att lärare ger elever verktyg för att kunna tänka och förklara världen ur olika kontexter. (ibid.).

Forskarna Linda Meyer, Steven Stahl, James Wardrop & Robert Linn (1994) presenterar i sin longitudinella studie hur lärares högläsning påverkar elevers läsförmåga. Syftet med studien var att studera hur elevers läsförmåga över tid gynnas av högläsningssituationer i klassrummet. Insamlingsmetoden var både av kvantitativ och kvalitativ karaktär då forskarna utförde klassrumsobservationer med band- och videoinspelning, intervjuade lärare och skapade olika typer av tester för eleverna. Resultatet visar att högläsningssituationen inte gynnar elevernas läsförmåga men att det däremot utvecklar deras ordförråd och hörförståelse. Forskarna anser att eleverna istället bör komma i kontakt med den skrivna texten för att utveckla sin läsning. Till sist betonar forskarna att lärare inte bör sluta högläsa för sina elever, utan att man istället bör prioritera andra arbetsformer för att utveckla elevernas läsning. (ibid).

I Kerstin Dominkovic, Yvonne Eriksson & Kerstin Fellenius (2006) bok presenteras resultaten från två opublicerade studier och en sammanställning kring betydelsen av att vuxna läser högt för barn. Forskarna presenterar en modell som beskriver möjliga effekter av att högläsa för barn (ibid. s. 18). Modellen utgår ifrån konkreta situationer som forskarna kunde observerat under studiernas gång och är uppdelad i två kategorier; barnets samspel med den vuxne och samspelet mellan barnet och boken. Forskarna menar att i samspelet mellan barnet och den vuxne erbjuds ett utrymme för dialog, närhet, gemensamt fokus och gemensam tid. Dessa aspekter skapar goda inlärningssituationer där barnet ges möjlighet att utveckla sitt talspråk. I samspelet mellan boken och barnet utvecklas skriftspråket då samtal

kring bokens innehåll, struktur och funktion bidrar till ett större ordförråd, kunskaper om världen och samtidigt motiverar barnet till fortsatt läsning. (ibid).

#### **1.4.1 Sammanfattning av tidigare forskning**

Copenhavers (2001) studie kan ses som en inspirationskälla till detta arbete som undersöker hur lärare arbetar med högläsning av skönlitteratur. Detta då den belyser bristen på tid som ett hinder för att kunna genomföra betydelsefulla högläsningstillfällen och ser dem som en naturlig del i undervisningen. Jönsson (2007), Dominkovic, Eriksson, Fellenius (2006) och Beck & Mckeown (2001) beskriver i sina studier om samtalets betydelse för högläsningen och betonar att när läraren samtalar med elever om bokens innehåll skapas tillfällen för reflektion vilket ses som språkutvecklande. Deras studier är relevanta för detta arbete då de undersöker hur lärare arbetar under själva högläsningstillfället. Det blir därmed intressant att undersöka om lärare överhuvudtaget samtalar med eleverna under och efter högläsningen. I Kelly-Morans (2015) artikel beskrivs betydelsen av att lärarstudenter får utbildning i hur man högläser. Detta är högst relevant för denna studie då den belyser vilka kompetenser en lärare bör besitta för att kunna genomföra högläsningen på bästa sätt. Braxton (2007) betonar vikten av att läraren väljer rätt bok inför högläsningstillfället. Denna studie är relevant för detta arbete då den ger exempel på hur lärare bör planera sin högläsning. Meyer, Stahl, Wardrop & Linn (1994) bidrar med en intressant aspekt då studiens resultat visar att elevernas ordförråd utvecklas under högläsningen. Det blir intressant att undersöka om detta är något lärarna har i åtanke vid planeringen och genomförandet av sina högläsningstillfällen.

#### **1.5 Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna undersökning är att studera hur några lärare i årskurs F-3 arbetar med högläsning av skönlitteratur som en aktivitet i svenskundervisningen. En avgränsning som gjorts är att endast undersöka lärarnas högläsningstillfällen eftersom forskningen som bedrivs inom området mestadels berör högläsningens effekter. För att besvara syftet har följande frågeställningar konkretiserats:

- Hur planerar lärarna högläsningstillfällena av skönlitteratur i svenskundervisningen?
- Hur beskriver lärarna genomförandet av sina högläsningstillfällena?

## **2. Material och metod**

Detta avsnitt presenterar studiens metod för datainsamling samt vilka urval och avgränsningar som gjorts. Vidare följer en redogörelse för etiska ställningstaganden samt en diskussion kring studiens trovärdighet. Den avslutande delen redogör för bearbetningen av det empiriska materialet.

### **2.1 Datainsamling**

Denna undersökning är en samhällsvetenskaplig studie som bygger på en kvalitativ metod. Ahrne & Svensson (2015, s. 9) definierar alla former av textanalys, observationer och intervjuer som kvalitativa metoder. Ett syfte med kvalitativa metoder är att nå insikt om olika fenomen som rör personer i deras sociala verklighet (Dalen 2015, s. 15). För att besvara studiens frågeställningar valdes intervju som datainsamlingsmetod, vilket anses vara relevant för denna studie. Detta styrks av Dalen (2015, s. 14) som framhåller att den kvalitativa intervjumetoden är särskilt passande för att få insikter kring informanternas tankar, känslor och erfarenheter.

#### **2.1.1 Urval och avgränsningar**

Då syftet med denna studie är att studera hur lärare i årskurs F-3 arbetar med högläsning av skönlitteratur utgår arbetet ifrån intervjuer med behöriga och verksamma lärare inom dessa årskurser. Urvalet av informanter består av sex lärare som arbetar på samma kommunala skola inom Stockholms kommun. Totalt kontaktades 12 lärare via mail men med anledning av pågående utvecklingssamtal, ett kommande höstlov samt en plötslig sjukskrivning svarade endast fyra lärare att de möjlighet att medverka i studien. De resterande två lärarna som medverkat blev därför slumpmässigt valda i form av ett snöbollsurval. Ett snöbollsurval innebär att man intervjuar en person som ger information om andra informanter som kan vara intressanta för den aktuella undersökningen (Ahrne & Svensson 2015, s. 41).

Jag anser att det är intressant att undersöka hur lärare på samma skola arbetar med högläsning av skönlitteratur. Detta då lärarna har samma förutsättningar vad gäller exempelvis planeringstid och elevgruppernas storlek. Lärarna har även samma tillgång till skönlitteratur,



digitala hjälpmedel och andra resurser. En annan avgränsning var att jag tackat nej till en lärares förfrågan om mailintervju. Anledningen till detta var att det inte skulle ge fördjupade svar eftersom jag då inte har möjlighet att ställa följdfrågor, vilket jag ser som en förutsättning för att få ett brett insamlat material.

### **2.1.2 Intervjuer**

Innan intervjuerna ägde rum utarbetades en intervjuguide (se bilaga 1) med syftet att kunna besvara studiens syfte och frågeställningar. Intervjuguiden är inspirerad av den så kallade områdesprincipen (Dalen 2015, s. 35), vilket innebär att de inledande frågorna är av mer generell karaktär för att successivt bli djupare och mer centrala till forskningsområdet. Syftet med detta är det etablerar ett förtroendegivande samtalsklimat mellan mig och informanterna.

Intervjuerna utgår från frågorna i intervjuguiden, dock valdes en mer ostrukturerad form vid själva genomförandet. I en ostrukturerad intervju är forskaren medveten om vilka ämnen och teman som ska beröras, men där frågorna ofta ställs i den ordning som situationen föreslår (Stukát 2011, s. 44). Denna form av intervju bidrar till att den som genomför intervjun kan ställa följdfrågor för att komma djupare in i informanternas upplevelser och tankar. Detta stärks av Stukát (ibid. s. 43) som betonar vikten av att intervjuaren skapar ett stort utrymme för informanterna då det ger bättre förutsättningar för att nytt och spännande material kommer fram.

Samtliga intervjuer genomfördes på avskilda platser i den aktuella skolan mellan 22/10–2018 och 26/10–2018 och varade mellan 32–38 minuter. Det var svårt att hitta enskilda rum på skolan, vilket innebar att två av intervjuerna fick avbrytas abrupt på grund av att annan personal kom in i rummet. Intervjuerna återupptogs kort därefter och genomfördes som planerat. Varje enskild intervju ljudinspelades via mobiltelefon och finns sparad på separata ljudfiler.

### **2.1.3 Etiska överväganden**

I den inledande fasen av undersökningen kontaktades informanterna via mail där studiens syfte presenterades. Under varje intervjutillfälle informerades lärarna om Vetenskapsrådets

(2002) fyra forskningsetiska principer gällande samhällsvetenskaplig-humanistisk forskning. Dessa består av informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Lärarna informerades om dessa krav i inledningen av intervjun och en beskrivning gavs om hur dessa tillämpas. Informationskravet tillämpades då jag informerat lärarna om studiens syfte och vilka villkor som gällde för deras deltagande. Samtyckeskravet delgavs då jag förklarade att informanterna har rätt att avbryta och bestämma över sin medverkan. Informanterna underrättades om konfidentialitetskravet då jag förklarade att deras personuppgifter skulle anonymiseras i studien. Jag var även tydlig med att dessa uppgifter skulle bevaras så att obehöriga ej kan ta del av dem. Gällande nyttjandekravet informerades lärarna om att deras uppgifter och intervjusvar endast skulle användas för denna studie och inte till andra ändamål. Samtliga lärare godkände dessa krav och alla intervjuer genomfördes som planerat.

#### **2.1.4 Validitet och reliabilitet**

Studier som bygger på kvalitativa metoder måste uppmärksamma dess validitet och reliabilitet (Thurén 2007). Validitet handlar om att forskaren har undersökt det man avsett att undersöka och reliabilitet handlar om studiens tillförlitlighet (ibid. s. 26). Studiens validitet stärks då samtliga intervjufrågor har berört undersökningens syfte. I analysen av det empiriska materialet har jag ständigt återgått till studiens syfte och frågeställningar för att säkerställa att inte andra områden undersökts.

Studiens reliabilitet stärks då de sex informanterna intervjuats på avskilda platser i skolan, vilket innebär att de inte påverkats av några yttre omständigheter. I de situationer där annan personal plötsligt kommit in i rummet skulle studiens reliabilitet kunnat försvagas om intervjuerna förlöpt. Då intervjuerna avbröts omedelbart och ostört fortsatte kort därefter förhindrades detta. En annan faktor som stärker reliabiliteten var att lärarna fritt fick resonera kring hur de arbetar med högläsning av skönlitteratur samt att frågorna i intervjuguiden var utformade av generell karaktär. Informanternas svar har noggrant återgetts under transkriberingen av intervjuerna vilket även det stärker studiens reliabilitet.

## 2.2 Databearbetning

Efter avslutade intervjuer transkriberades det insamlade materialet på dator. Detta var ett tidskrävande arbete som tog mellan två till fyra timmar per intervju att genomföra. Dalen (2015, s. 69) skriver om vikten av att forskaren grundligt kontrollerar att den skrivna texten stämmer överens med ljudfilerna. För att säkerställa att transkriberingarna var korrekta lyssnades intervjuerna igenom flera gånger.

Därefter strukturerades det insamlade materialet med hjälp av en tematisering, vilket är en presentationsform som ofta utgår ifrån intervjuguidens behandlade områden. Efter att transkriberingen är gjord och texten är utskriven kodar forskaren materialet efter nämnda teman med syftet att ta reda på var kärnan i materialet ligger (Dalen 2015, s. 86). Detta bidrog till att bearbetningen av materialet lättare kunde struktureras upp. Tematiseringen gjorde det även lättare för mig att se vilka svar som var mindre relevanta för att kunna besvara studiens syfte och frågeställningar samt att mönster mellan informanternas svar tydligare framgick.

Efter att materialet tematiserats bearbetades det ytterligare en gång då intervjusvaren sorterades och tolkades utifrån studiens teoretiska utgångspunkt, Langers (2005) byggande av föreställningsvärldar. Det bearbetade materialet kategoriserades och analyserades utifrån Langers fyra faser och på detta sätt blev det tydligt hur lärarnas högläsningstillfällen gick till. Under denna bearbetning framkom det att vissa delar av materialet kunde analyseras utifrån flera faser men att det var min tolkning som avgjorde vilken fas som materialet kom att tillhöra. Det såg som nödvändigt att sortera in materialet under endast en fas.

### 3. Resultat och analys

Detta avsnitt redogör för delar av studiens empiriska intervjumaterial. Avsnittet är strukturerat utifrån Langers (2005) fyra faser om hur läsaren bygger upp föreställningsvärldar. Det är mina egna tolkningar som ligger till grund för denna indelning av materialet. Lärarna var ej medvetna om att deras intervjusvar skulle tolkas och sorteras in i Langers (ibid.) olika faser. Samtliga namn som presenteras är fiktiva.

#### 3.1 Fas 1 – Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld

Detta avsnitt redogör för resultatet av lärarnas svar om hur de arbetar med att få in eleverna in i den nya föreställningsvärlden som väntar vid högläsningen. Detta är den första fasen i Langers (2005) teori som handlar om att läsaren står utanför föreställningsvärlden och samlar information för att förstå vad boken kommer att handla om.

Under intervjuerna framkommer det att lärarna arbetar på olika sätt för att försöka få eleverna att kliva in i berättelsens värld. Samtliga lärare beskriver att de har tydliga regler inför och under själva högläsningstillfället. Clara berättar att elevernas roll är att lyssna och tänka. Detta bekräftar även Estelle och Alicia då de menar att kravet under högläsningstillfället är att elevernas ska vara aktiva lyssnare och därmed vara delaktiga i läsningen. Tre av lärarna berättar:

Alicia: Jag vill ha koll och därför tycker jag att det är viktigt att eleverna vet vad som gäller när jag läser högt. [...] Det ska inte vara något snack för eleverna. Jag ska inte behöva bryta min läsning och alla elevers läsoplevelse för att jag ska behöva säga ligg inte under bordet. Gör inte det [...] Det kan ju låta väldigt fyrkantigt men det blir mycket bättre.

Daniella: Då vill jag inte att man går och slänger en äppelskrutt eller någonting utan då sitter man.

Fredrika: De kan ju inte sitta och liksom pyssla med annat eller prata rakt ut så att det stör läsningen, det kräver jag ju någontans av eleverna.

Dessa regler som lärarna beskriver blir en form av inramning för högläsningen i klassrummet. Genom att ha skapat dessa regler visar lärarna tydligt vilka förväntningar de har på eleverna. På detta sätt blir högläsningen en unik aktivitet där reglerna skapar en

igenkänning hos eleverna för vad som gäller under dessa högläsningstillfällen. Dessa regler blir därmed en förutsättning för de elever som står utanför texten att kunna kliva in i föreställningsvärlden och ta del av berättelsens värld.

Enligt lärarna har miljön en betydande roll vid deras högläsningstillfällen. Alicia beskriver att det främst måste vara ett tillåtande klimat under högläsningen och att hon alltid använder klassrummets matta för att skapa en känsla av gemenskap. Även Fredrika belyser detta när hon talar om sina tidigare högläsningstillfällen. Hon beskriver hur eleverna fick rotera och turas om att sitta i klassrummets soffa med henne och hur detta bidrog till att klassens gemenskap stärktes. Beatrice beskriver hur hon gärna högläser i halvklass för att skapa intimitet mellan henne och elevgruppen och hur det kan bidra till ett lugn som stärker elevernas koncentration. Hon nämner även att man bör välja sköna platser såsom klassrummets matta eller soffa om man ska läsa längre böcker.

Det framkommer att miljön är en annan faktor som har betydelse för hur lärarna kan skapa förutsättningar för att fånga eleverna in i berättelsen. Det blir tydligt att om dessa trivsamma miljöer skapas kan eleverna lättare kliva in i berättelsen. Miljön underlättar även för en gemensam läsoplevelse, vilket i sin tur kan väcka elevernas intresse för boken.

Samtliga lärare betonar vikten av att själva läsa den skönlitterära boken inför högläsningen för eleverna. Två lärare berättar:

Alicia: Det är samma sak som att komma förberedd till en lektion [...] Jag måste ha läst igenom den själv för att veta om det är lämpligt. Det räcker ju inte att läsa två kapitel [...] Jag vet att det blir såklart mycket bättre om man själv ligger steget före.

Daniella: Men du ska ju alltid ha ett syfte med det du läser. Du ska ju veta, du kan ju inte bara läsa en bok och inte veta vad den handlar om.

Vidare berättar Daniella, Estelle och Fredrika att de tidigare haft högläsningstillfällen där de inte läst boken innan. Fredrika beskriver att orsaken var bristen på tid:

Nu ska jag ärligt säga att jag inte hinner läsa allt men jag tycker att det är viktigt att jag har koll på vad som händer.

Estelle påpekar att det för henne skapade oväntade överraskningar under högläsningen.

Jag tolkar det som att ett högläsningstillfälle av skönlitteratur kräver lika mycket planering som all annan undervisning. Planeringen består främst av att läraren läser boken själv, vilket är viktigt eftersom eleverna annars kan ha svårigheter med att kliva in i berättelsens värld. Bristen på tid är en aspekt som visar sig påverka lärarnas planering när de själva ska läsa igenom den skönlitterära boken inför högläsningen. Detta kan resultera i att elevernas läsupplevelse försämras och att det kan hindra dem från att kliva in i föreställningsvärlden.

Alla lärare beskriver hur de på olika sätt introducerar en ny högläsningbok för eleverna. Alicia, Beatrice, Clara och Daniella beskriver hur de visar upp bokens omslag för eleverna och ställer frågor om vad boken kommer att handla om. Estelle däremot berättar själv vad boken handlar om och ställer sedan frågor till eleverna, exempelvis om någon har läst boken innan. Clara och Daniella nämner att de inte enbart använder sig av den skönlitterära boken när de introducerar en ny bok utan istället använder digitala verktyg för att fota bilder ur berättelsen och visar på klassrummets Whiteboard. Daniella menar att det gynnar eleverna och att det då blir ett bra komplement till boken. Hon ger exempel på hur hon tar bort titeln efter att ha fotat framsidan och frågar eleverna vad de tror boken heter. Fredrika berättar att hon inte alltid visar upp boken för eleverna utan istället väljer ut några meningar ur boken som hon skriver upp på tavlan. Hon menar om man arbetar på detta vis skapar det möjlighet för diskussion.

Vidare berättar Daniella att hon vid ett tidigare tillfälle tagit med sig saker som finns i boken vid introduktionen av högläsningboken. Detta menar hon är ett sätt att göra berättelsen mer levande. Även Alicia gör på detta sätt och beskriver hur hon brukar ta med sig rekvisita när hon ska introducera en ny högläsningbok. Hon ger exempel på ett tillfälle där eleverna fick komma in i klassrummet och se ett skrivet brev som var taget från boken.

Lärarna arbetar på olika sätt med att skapa förförståelse när de introducerar en ny högläsningbok för eleverna. En del lärare utgår ifrån att eleverna inte alls har någon förförståelse om innehållet i boken. Detta visar sig när lärarna ger information och ledtrådar om boken, vilket hjälper eleverna att förstå vad boken kommer att handla om, precis som Langer (2005, s. 31) talar om att läsaren gör i denna fas. När lärarna sedan ger eleverna

utrymme för att besvara dessa ledtrådar skapas det ytterligare tillfällen för eleverna att förstå vad berättelsen kommer att handla om.

När lärarna påbörjar arbetet med en ny högläsningbok beskriver de olika sätt att gå tillväga när de väljer bok. Alicia berättar att hon utgår ifrån skolans lokala planering där de står vilka författare eleverna ska känna till i de olika årskurserna och väljer bok därefter. Estelle och Daniella beskriver hur de ofta väljer serieböcker till sina högläsningstillfällen och nämner *LasseMajas detektivbyrå* som en bokserie de tidigare använt. Daniella hävdar att genom att läsa serieböcker skapas det motivation hos eleverna, då de vill läsa nästkommande bok ur samma serie. Estelle bekräftar detta och uttrycker att valet av att högläsa serieböcker bidrar till att eleverna gärna fortsätter att läsa dem vidare på egen hand. Fredrika berättar hur hon är medlem i en läsgrupp för lärare på Facebook. Hon nämner att hon gärna tar emot tips och väljer olika böcker som föreslås av gruppens medlemmar.

Under intervjuerna framkommer det även att elevgruppen har betydelse när fyra av lärarna väljer bok inför högläsningen. Beatrice, Clara och Daniella betonar vikten av att språket i böckerna stämmer överens med elevgruppens kunskapsnivå. Elevernas intressen är en annan aspekt som är viktig när Beatrice, Clara och Estelle väljer bok. Clara beskriver hur hon alltid försöker få elevgruppen att bli fångad av hennes högläsningbok. Estelle bekräftar detta och beskriver hur hon väljer böcker för att få eleverna engagerade och bli mer fokuserade under högläsningen. Beatrice nyanserar detta och beskriver att om hennes elever är intresserade av flygplan vore det dumt om hon lånade en skönlitterär bok som handlade om båtar. Daniella berättar att hon vill ge eleverna ett smörgåsbord av olika genrer när hon högläser skönlitteratur. Alicia och Fredrika är de lärare som däremot inte väljer bok utifrån elevgruppen. Alicia berättar:

Jag vet inte, jag har nog inte tänkt så mycket på själva elevgruppen när jag har valt eftersom det är en så stor spridning alltid man har.

Langer (2005, s. 31) beskriver hur läsaren i denna fas kliver in i berättelsen med hjälp av sina tidigare erfarenheter och lärarna visar på denna förståelse när de väljer högläsningbok utifrån elevgruppen. Det tyder på att lärarna har en stor medvetenhet om hur valet av bok kan påverka eleverna i deras byggande av den nya föreställningsvärlden som väntar vid

högläsningen. De väljer inte en slumpmässig bok utan utgår ofta ifrån elevgruppens intresse och förutsättningar. Lärarnas medvetna val av högläsningbok underlättar därmed för att eleverna ska fångas och förstå innehållet av den. Frågan är dock om det är möjligt för läraren att få alla elever att kliva in i berättelsen som väntar vid högläsningen? En lärare nämner att klasser ofta har en spridning gällande elevernas kunskapsnivåer, intressen och språkutveckling, vilket är en stor utmaning som läraren står inför när de bjuder in eleverna till föreställningsvärlden.

### **3.2 Fas 2 – Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld**

Detta avsnitt redogör för resultatet om hur lärarna beskriver deras arbete med att få eleverna att röra sig i den nya föreställningsvärlden som skapas vid högläsningen. Detta är den andra fasen utifrån Langers (2005) teori och här befinner sig läsaren i en nyskapad föreställningsvärld som den rör sig genom men samtidigt är öppen för att omtolka sina tidigare föreställningsvärldar.

Samtliga lärare beskriver hur de arbetar med att få eleverna att förstå innehållet i den höglästa boken. De talar om vikten av att levandegöra texten på olika sätt för att fånga elevernas uppmärksamhet. Alla lärare nämner att rösten är en aspekt som påverkar om eleverna kommer vilja lyssna eller inte. Clara berättar hur hon använder sig av ett målade språk när hon högläser och Daniella beskriver hur hon gärna högläser med inlevelse. Alicia och Beatrice beskriver att eleverna ofta tröttnar på berättelsen under läsningen om man endast använder ett tonläge under hela högläsningstillfället. Alicia menar att det är viktigt att läsa tydligt och att använda olika typer av röster för olika karaktärer, vilket ökar elevernas förståelse för boken. Estelle bekräftar detta när hon uttrycker sig i termer av att hon läser tydligt och artikulerar orden så att det inte blir ett mekaniskt läsande. Hon berättar att hon betonar, varierar och anpassar rösten efter bokens karaktärer och föreställer sig hur de kan prata. Vidare nämner Clara, Estelle och Fredrika om hur de även använder blicken för att säkerställa att eleverna hänger med under högläsningen:

Clara: Men att man kollar upp ibland, är lite med och lyhörd för frågor och funderingar men att man kollar upp att alla hänger med och att två inte sitter och sover längst bak.



Estelle: Jag tittar på dem. De är under mina ögon alltså det är ju för att vissa kanske försöker att kräla iväg och då får de komma tillbaka.

Fredrika: Jag tänker såhär, dels måste man ju försöka få med alla men vad är det egentligen man gör för att försöka få med alla? [...] Att man försöker titta på alla.

När lärarna betonar vikten av att använda rösten på ett effektivt sätt under högläsningen visar de på kunskap om att hålla kvar eleverna i den föreställningsvärld de gemensamt skapat, vilket kan leda till att eleverna inte tappar intresset för berättelsen. Langer (2005) menar att läsaren i denna fas är fångad av berättelsen, vilket lärarna visar att de har förståelse för då de använder sin röst på ett varierat sätt. Det är av stor vikt att lärarna använder rösten på bästa sätt då det kan tolkas som att det är en faktor som antingen möjliggör eller begränsar elevernas närvaro i föreställningsvärlden.

Lärarna menar att ett annat sätt att levandegöra texten på är att visualisera den. Clara och Daniella beskriver att de dramatiserar berättelsen med hjälp av gester och rörelser när de högläser skönlitteratur. Vidare berättar Clara att hon ofta lämnar ifrån sig boken och rör sig i klassrummet för att gestalta olika figurer eller händelser i berättelsen. Ett exempel Clara nämner är att hon knackar på väggen så att eleverna får känslan av att någon är på väg in i rummet. Detta är något som även Daniella gör under högläsningen när hon beskriver hur hon ibland reser sig, går runt, tar tag i något och bankar. Daniella beskriver:

Man får nog vara lite skådis som lärare.

Både Beatrice och Clara använder digitala bilder som stöd under högläsningstillfället. Beatrice berättar att hon ibland tar foton ur högläsningens boken och kopplar till klassrummets projektor för att ge alla elever chansen att höra och se bilderna samtidigt. Hon menar att eleverna då ser när hon bläddrar genom sidorna och därmed kan hänga med bättre. Vidare betonar Beatrice hur detta gynnar de elever som ännu inte hunnit knäcka läskoden. Clara nyanserar detta när hon berättar att hon visar bokens bilder på klassrummets tavla, vilket ger eleverna möjligheter att komplettera sina egna bilder i huvudet med bilderna som visas på tavlan.

Lärarnas dramatiseringar av texten skapar en ny dimension av det lästa då eleverna lättare kan förstå berättelsen och använda flera sinnen för att röra sig i den nya

föreställningsvärlden. På detta sätt blir berättelsen mer verklig och kommer eleverna närmare, oavsett om de förstått innehållet eller inte. Det är dock inte alla lärare som nämner att de dramatiserar, vilket tyder på att detta är en kompetens som man inte naturligt besitter som lärare. Två lärare beskriver att de använder bildstöd som ett sätt för eleverna att röra sig genom berättelsen, vilket till skillnad från dramatisering inte kräver en särskild kompetens. Jag tolkar det som att båda sätten fungerar och hjälper eleverna att vara i och röra sig genom den nya föreställningsvärlden.

Samtliga lärare betonar vikten av att ställa frågor under högläsningstillfället för att säkerställa att eleverna lyssnar och hänger med i berättelsen. Fredrika och Alicia berättar att de under högläsningen ställer frågor om vad som hände förra kapitlet eller vad eleverna tror kommer hända härnäst. Alicia menar att det är ett sätt för henne att säkerställa att eleverna hänger med och är aktiva under läsningen. Samtidigt beskriver hon problematiken med att genomföra detta i helklass:

Men det går ju aldrig att veta att 27 elever hänger med. Och det gör de säkert inte. Så är det ju. Tyvärr liksom. Man får försöka göra de aktiva i läsningen men det är inte lätt, att ha 27 att undervisa någon gång ju.

Beatrice betonar vikten av att inte avbryta läsningen mitt i en mening utan att hon istället vänder blad och därefter ställer frågor. Detta är nödvändigt menar hon då eleverna annars riskerar att inte förstå bokens innehåll. Daniella håller med och betonar vikten av att inte hela tiden stanna upp och hacka i texten under högläsningen utan att man ibland måste läsa utan avbrott. Hon berättar att hon gärna ställer frågor ur boken och ger exempel på hur de kan handla om hur eleverna uppfattar huvudkaraktären. Daniella menar att det bekräftar att eleverna inte har missat viktiga delar av berättelsen.

Det går att tolka detta som att lärarna har erfarenhet av att elever kan ha svårigheter att hänga med under högläsningen, vilket kan resultera i att eleverna inte förstår innehållet. Frågorna som lärarna ställer fungerar som en typ av stöttning vid högläsningen och är en medveten strategi för att säkerställa att samtliga elever lyssnar och förstår. Det ses som en förutsättning för att eleverna håller sig kvar i den föreställningsvärld som byggts upp.

Fem lärare beskriver vikten av att diskutera innehållet med eleverna under högläsningen med syftet att försöka få dem att förstå svåra ord som berörs. Alicia berättar att hon under högläsningen stannar upp vid ord som hon vet att de flesta eleverna inte kommer att förstå och ställer frågor kring ordets betydelse. Hon beskriver att hon då läser långsamt i några stycken, vilket leder till att eleverna själva vågar räcka upp handen och ställa frågor. Beatrice håller med och berättar att det är viktigt att även eleverna vågar ställa frågor kring det lästa då det ökar deras förståelse för berättelsen och de ord som berörs. Hon beskriver även hur hon ofta stannar upp där det känns naturligt i läsningen och ställer frågor om vissa ords betydelse. Estelle nyanserar detta när hon berättar att hon hänvisar till klassrummets regler som gäller vid högläsning när eleverna inte förstår orden i berättelsen. Hon beskriver att eleverna då måste säga stopp, räcka upp handen och fråga om något ord och därefter förklarar Estelle det. Hon menar att trots att det är bra att eleverna ställer frågor under högläsningen kan det ibland bli för mycket vilket leder till att Estelle tappar fokus.

Det är tydligt att lärarna har kunskap om att högläsning som aktivitet bidrar till att eleverna kan utveckla sitt språk och ordförråd. Detta då samtliga lärare läser skönlitterära böcker med ett mer avancerat språk än vad eleverna själva kan läsa på egen hand. Vidare bjuder lärarna in eleverna till diskussion kring de svåra orden i boken, vilket ger dem möjlighet att utveckla ny kunskap om innehållet. Detta leder till att eleverna lättare kan röra sig genom den nya föreställningsvärlden som skapats under högläsningen. Arbetar lärarna kontinuerligt med att utöka elevernas ordförråd under högläsningen kan nya litterära föreställningsvärldar utforskas av eleven.

Lärarna nämner att det även är bra att låta eleverna få sammanfatta det lästa. Alicia berättar att hon gärna avslutar högläsningen med att fråga eleverna vad som hänt i boken idag. Daniella beskriver hur hon låter alla elever komma till tals när hon låter dem återberätta det höglästa. Hon menar att man som högläsare ibland behöver läsa om och backa bandet för att diskutera vad som hänt. Även Fredrika bekräftar detta och uttrycker att genom att hon låter eleverna sammanfatta det lästa blir de mer fokuserade, särskilt för de elever där tankarna vandrat iväg. Trots att de flesta av lärarna menar att det är bra att sammanfatta det lästa med eleverna talar Clara och Fredrika om bristen på tid för att kunna genomföra det. Fredrika berättar hur hon ibland behöver avsluta högläsningen abrupt trots att hon gärna vill läsa klart.

I denna fas kopplar läsaren samman sina tankar och uppfattningar som ger en ny bild av textens innehåll (Langer 2005). När lärarna låter eleverna sammanfatta det lästa tillsammans i gruppen får de ta del av varandras tankar och uppfattningar, vilket stärker deras förståelse för innehållet. Dessa samtal bidrar därmed till att samtliga elever kan röra sig i föreställningsvärlden.

### **3.3 Fas 3 – Att stiga ut och tänka över det man vet**

Detta avsnitt redogör för resultatet om hur lärarna beskriver deras arbete med att få eleverna att koppla ihop den fiktiva världen med den riktiga världen de lever i. Detta är den tredje fasen utifrån Langers (2005) teori som skiljer sig väsentligt mot de övriga då läsaren, med hjälp av sina tidigare föreställningsvärldar, kan reflektera över den nyskapade föreställningsvärlden (ibid. s. 34).

Lärarna berättar hur innehållet i den höglästa berättelsen kan möjliggöra för reflektion då eleverna kan koppla ihop den fiktiva världen med deras verklighet. Clara nämner hur hon gärna högläser skönlitterära böcker som kan väcka barnens tankar. Estelle håller med och beskriver hur hon ständigt högläser böcker som väcker frågor och reflektion. Beatrice nyanserar detta när hon beskriver problematiken med att använda högläsningsböcker som berör frågor som eleverna inte än hunnit upptäcka. Hon nämner att hennes nuvarande högläsningsbok har ett innehåll som kan skapa oroligheter hos eleverna och menar att man bör vara försiktig när man läser en sådan bok. Vidare beskriver Estelle hur hon tidigare högläst böcker som handlar om barn i samma ålder som hennes nuvarande elevgrupp och hur det är ett bra sätt att få igång ett samtal efter boken. Estelle berättar att hon då ställde frågor om bokens innehåll:

Hur kändes det? Har du känt något likande någon gång? [...] Att hon blev jättearg och ledsen, vilka känslor var det? Att man kan passa på och lyfta upp det här så det blir ett socialt kompis samtal samtidigt.

Estelle menar att eleverna då kan få sätta ord på sina egna känslor och att det även hjälper dem som hamnar i liknande situationer som boken berör. Vidare talar Estelle om handlingen i slutet på hennes nuvarande högläsningsbok och hur pappan i berättelsen kommer hem med en ny flickvän. Estelle förklarar att det finns många skilsmässobarn i klassen som kanske

blivit ihop parade med nya partners och deras barn, vilket kan skapa reaktioner hos eleverna. Clara talar om hennes nuvarande högläsningbok *Älvsommar* och beskriver att det är en saga tagen ur verkligheten. Hon berättar att boken handlar om Stockholm och att man tillsammans med elevgruppen kan leta reda på personerna och husen som nämns i boken. Hon nämner hur detta skapar en fantasifull resa i staden som eleverna bor i. Vidare berättar Clara att hon tänker vandra till dessa platser efter bokens slut.

Lärarna visar på kunskap om hur de ska få eleverna att gå ur berättelsen och reflektera över den när de väljer böcker som eleverna kan relatera till. De ger goda exempel på detta när de läser böcker där innehållet står eleverna nära, vilket kan handla om att bokens miljö utspelar sig i elevernas omgivning. Det kan dock bli problematiskt att låta eleverna reflektera över det lästa om det berör frågor som eleverna inte är mogna för. Är ämnet för abstrakt eller känsligt kan det leda till att eleverna skapar ett motstånd till att koppla den fiktiva världen med sin egen.

En lärare beskriver att högläsningboken inte alltid gynnar alla elever:

Beatrice: En bok kanske inte alltid tilltalar alla. [...] Om jag läser en bok som någon redan har hört, eller någon bok som någon tycker är jättetråkig eller så, då tror jag inte, eller det kanske har hänt någonting den dagen. Nu är jag ute och spånar, som kanske gör att barnet inte är mottaglig den dagen.

Det är inte en självklarhet att läsaren befinner sig i denna fas då boken nödvändigtvis inte alltid tilltalar en (Langer 2005). Detta bekräftar av läraren som beskriver hur vissa elever inte är mottagliga för innehållet då boken inte alltid tilltalar en hel elevgrupp. Läraren har förståelse om att elevgruppen består av en mängd individer med olika intressen och erfarenheter. Det är därmed av stor vikt att läsa olika böcker med varierat innehåll då högläsning är en aktivitet som sker gemensamt i en större grupp.

Fem lärare berättar att den skönlitterära boken kan främja deras värdegrundsarbete på skolan. Tre lärare beskriver:

Beatrice: Är det något speciellt ämne vi behöver ta upp? Är det mycket bråk i klassen kanske man ska ta en bok om kompisrelationer.

Daniella: Men vill du ta upp liksom frågor om utanförskap och det kanske är något i klassen du behöver jobba med, då kopplar du litteratur till det som du liksom vill jobba med. [...] Och sen skulle man ha jättejobbigt socialt i gruppen skulle jag läsa sådana där böcker, hur man är en schysst kompis liksom, jättemycket.

Estelle: Min klass till exempel har ju varit ganska, kommit minitonåringsfasoner, och lite intriger mellan vissa flickor till exempel. Just nu så läser vi [...] 'Livet enligt Dunne' och 'Metteborg' och de handlar om barn som går i tvåan och som stöter på olika problem och tankar och jag tycker att de passar ganska bra.

Clara berättar att om den höglästa boken tar upp ett känsligt tema får eleverna oftast skriva i en tankebok. Hon beskriver att eleverna då till exempel får skriva om hur det känns att vara osams, om de någon gång varit det och hur det löste sig. Vidare nämner Clara att hon ställer frågor och stannar upp under högläsningen om innehållet berör känsliga ämnen. Hon menar att det ger eleverna utrymme till att ställa följdfrågor och att det hjälper henne att se hur eleverna reagerar när boken berör teman som exempelvis utanförskap. Även Daniella beskriver hur hon arbetar med böcker som berör ämnet utanförskap. Hon beskriver att hon då samtalar och diskuterar om hur man är en bra kompis och hur man kan påverka så att kompisarna inte känner sig utanför tillsammans med eleverna efter läsningen.

Det kan tolkas som att det finns ett behov hos lärarna att arbeta med sociala frågor då de nämner att det finns sociala problem i deras elevgrupp. Högläsning är en aktivitet anses vara ett lämpligt sätt att genomföra detta arbete på. Då får eleverna insikt och förståelse kring det sociala problemet via bokens handling. När eleverna sedan får möjlighet att samtala och skriva om det lästa distanserar de sig från texten och kopplar innehållet till sina egna liv. Om en karaktär exempelvis blivit utsatt i den fiktiva världen kan empati skapas hos eleverna. Målet är att eleverna sedan ska kunna tillämpa den nya insikten i deras verkliga liv.

Vid högläsningstillfället berättar Alicia, Beatrice, Estelle och Fredrika att de gärna ställer frågor tagna ur boken som kan relateras till elevernas värld. Alicia berättar att hon kan ställa frågan till eleverna om de har varit med om någon liknande som hon precis har läst. Detta gör även Fredrika när hon berättar att hon kan ställa frågor om eleverna känner igen någonting i boken eller om de någon gång känt samma känslor som karaktärerna i boken. Vidare berättar hon:

Men sedan är de ju medläsare. Det är ju så i den gemensamma läsningen, att de bidrar ju med sina tankar och frågor och funderingar. När de tänker på vad de har varit med om eller om de kan känna igen sig och så vidare så finns ju de med i läsandet, det är ju så. Så det är ju inte bara en envägskommunikation skulle jag vilja säga.

Estelle menar att det inte är enkelt för eleverna att få igång tankarna men med hjälp av öppna frågor under läsningens gång kan de känna igen sig och inse att de har hänt dem själva. Hon beskriver hur hon med hjälp av att ställa dessa frågor kan väcka elevernas känslor.

Fredrika och Daniella berättar att de gärna ställa frågor efter att högläsningen avslutats för att få fram vad eleverna tänker och känner. Beatrice ger ett exempel på när hon nyligen läst ut en bok ur *LasseMaja* serien där karaktärerna besökte Rom. Hon berättar att hon frågade eleverna om de visste var Rom ligger någonstans och vad landet heter som Rom ligger i. Vidare beskriver Fredrika att fördelen med att ställa frågor efter högläsningen är att eleverna kan sätta sig in i andras människors tankar. Hon menar att det i sin tur skapar en förståelse för andra människor och att eleverna i klassrummet då lär känna varandra på ett djupare plan. En annan fördel hon nämner är att frågorna fördjupar förståelsen av det lästa då eleverna kan hjälpa varandra:

Men dels det här med att man hjälper varandra att komma in 'Jaha, juste, men det har ju du tänkt på' [...] 'Ja men gud det där har inte jag reflekterat över, juste' 'Men det betyder ju att det här skulle kunna vara'.

Clara betonar att eleverna själva ska kunna skapa egna bilder i huvudet och göra textkopplingar till det lästa utifrån sina egna upplevelser. Hon beskriver att hon använder laminerade papperslappar där det står *Tänka högt* och menar att syftet med detta är att eleverna ska räcka upp handen, placera lappen över huvudet och relatera till något som de varit med om. Vidare ger hon ett konkret exempel när hon modellerar detta för eleverna:

Men när jag läste det här om att de såg det där fina dockskåpet med de små möblerna i, då tänkte jag på när jag var liten och jag fick en docksäng av min pappa som han hade byggt. Så bara lägger jag ned den och så fortsätter jag att läsa, så kan något av barnen stoppa. Så mitt under högläsningen kan de få berätta hur tankarna kommer från texten till dem.

När lärarna ställer frågor vid högläsningen som är relaterade till elevernas liv tvingas de gå ur den fiktiva världen och besvara frågor som handlar om deras verkliga liv. Det blir tydligt

att lärarna inser att föreställningsvärlden kan påverka elevernas verklighet vilket är det Langer (2005) betonar. Jag tolkar det som att det inte är en självklarhet att eleverna kan koppla sitt eget liv till den fiktiva världen. Det är tydligt att eleverna behöver hjälp och stöttning i detta, vilket en lärare visar när hon hjälper eleverna genom att själv illustrera hur man kan tänka och koppla innehållet till sitt egna liv. På detta sätt förenklar läraren denna process då hon synliggör själva tänkandet och därmed möjliggör för eleverna att befinna sig i denna fas.

Under intervjuerna ställdes frågan om och hur lärarna arbetar vidare med boken efter att högläsningstillfället har ägt rum. Fyra av lärarna svarar att de arbetar vidare med boken och ofta skapar elevuppgifter som är kopplade till bokens innehåll. Daniella berättar att hon tidigare högläst boken *Mio min Mio* där eleverna fick göra bild- och skrivuppgifter efter att de läst. Hon beskriver även hur eleverna fick skriva fortsättningar till berättelsen och skriva brev till huvudkaraktärerna i boken och ger exemplet:

Vad tror ni att [...] Jum-Jum skrev till Benke som var kompisen kvar här på planeten, innan han åkte iväg till landet i fjärran?

Alicia berättar att eleverna får en fördjupad berättarkonst och fantasi när hon läser skönlitteratur för klassen. Detta menar hon ger uppslag till att eleverna kan skapa egna berättelser i både muntlig- och skriftlig form. Vidare ger hon ett konkret exempel på ett tidigare tillfälle då hon läst en skönlitterär bok som handlade om julen. Boken var uppdelad i 24 berättelser som hon läste varje dag under 15 minuter. Eleverna fick sedan skapa, rita och skriva egna önskelistor, julkalendrar och ett brev till tomteverkstaden. Hon menar att eleverna blev väldigt engagerade i detta projekt och att man genom att enbart högläsa en skönlitterär bok kan skapa många arbetsmoment som hon upplever oftast blir väldigt lyckade. Detta talar även Beatrice om när hon berättar att hon tänker skapa ett rollspel med eleverna utifrån klassens höglästa *LasseMaja* böcker.

Vidare berättar Alicia att eleverna får berätta om olika händelser i boken eller rita något från boken som ett avslutande moment. Hon berättar att eleverna kan diskutera frågor som vad de skulle hitta på om de var huvudperson i berättelsen. Även Clara berättar att hon låter eleverna rita efter avslutad högläsning då hon talar om efterarbetet kring den nuvarande



högläsningens boken. Hon beskriver att hon då har använt sig av de vackra miljöerna som finns illustrerade i boken, bland annat olika typer av slott, tinnar och torn. Vidare berättar hon att eleverna sedan fått söka på internet via iPads för att hitta inspiration till hur gamla slott kan se ut och därefter fått teckna olika typer av slott själva. Hon menar att detta blir ett sätt för eleverna att skapa egna sagor kring den lästa berättelsen. Clara fortsätter att berätta hur hon tidigare använt sig av verket *Snöret, fågeln och jag* och att eleverna då fick skriva och fundera efter varje högläsningstillfälle. Clara berättar hur hon valde att arbeta vidare kring den:

Den här flickan har en fågel som pickar på hennes hjärta hela tiden och talar om för henne hur dålig hon är och akta dig och så vidare. Och varför pickar den där fågeln i Selmas hjärta? Då får de ju tänka och redovisa sina uppgifter för varandra, diskutera hur det kan vara när man känner en osäkerhet när man inte vågar. Finns det en fågel i ditt hjärta? Att man jobbar vidare på det här utifrån det man har läst högt för barnen.

Det blir tydligt att lärarna inte avslutar arbetet kring högläsningens boken efter att den är utläst. De visar på kunskap om hur boken kan möjliggöra för reflektion och tanke när de väljer att skapa efterföljande uppgifter där eleverna involveras. På detta sätt visar lärarna en medvetenhet om hur olika arbetssätt i efterarbetet kan skapa en ny förståelse och ge nya erfarenheter kring det lästa, precis som Langer (2005) menar att läsaren får i denna fas.

### **3.4 Fas 4 – Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen**

Detta avsnitt redogör för hur lärarna beskriver deras arbete med att få eleverna att reflektera över den skapade föreställningsvärlden. Detta är den fjärde fasen utifrån Langers (2005) teori där läsaren objektifierar den lästa texten, läsoplevelsen och vår förståelse för att fundera, analysera och relatera det till andra upplevelser och verk (ibid. s. 34).

Två lärare beskriver hur de under läsningens gång för samtal med eleverna för att stimulera deras reflektionsförmåga. Det framkommer när Clara beskriver hur hon tränar eleverna på att tänka under läsningens gång. Hon berättar att hon exempelvis kan ställa frågan vad författaren tänkte när hen skrev på ett visst sätt. Vidare berättar Estelle att hon ofta ställer frågor under högläsningen för att hon vill ge eleverna möjligheten att uttrycka sina åsikter. Vidare nämner Estelle ett exempel när hon under ett tidigare högläsningstillfälle läst en bok

som innehöll många filosofiska betraktelser. Estelle beskriver hur hon då lät eleverna få sitta och filosofera en stund under läsningen, vilket hon menar var svårt för vissa elever.

I denna fas tar läsaren avstånd från föreställningsvärlden och reflekterar över den lästa texten (Langer 2005). När läraren ställer frågor om hur författaren tänkte när den skrev berättelsen krävs det att eleverna stiger ur den och ser texten i ett större sammanhang. Frågorna som ligger till grund för samtalet ger elevgruppen möjlighet att utbyta reflektioner och tankar, vilket jag anser ger eleverna möjlighet att förstå texten på ett nytt sätt.

Flera lärare fortsätter att arbeta med den höglästa boken efter att den är utläst. Fredrika talar om ett tidigare lyckat projekt på skolan där klassen hade Elsa Beskow tema. Hon berättar att hon då högläst flera böcker av författaren och hur klassen parallellt arbetade med att ta reda på fakta om författaren. Fredrika beskriver hur eleverna då fick reda på att hon var illustratör och konstnär vilket hon senare kopplade det till de höglästa berättelserna. Estelle menar dock att ett efterarbete inte alltid sker:

Inte så ofta. Inte de högläsningböckerna som jag läser sådär efter lunch och så. Utan det är lite mer på nöjesplanet men man kopplar ihop ändå, frågor som, ja det är frågor om innehållet, vad de skulle göra själva, lite så. Men att det ska ju vara mysigt och härligt också att få höra och inte bara bli tvungen att tänka och reflektera varje gång.

Jag tolkar det som att eleverna tillåts stiga ur berättelsen när en lärare beskriver att hon låter eleverna ta reda på vem författaren är efter att högläsningen ägt rum. På detta sätt får eleverna chans att distansera sig från texten och lära känna författaren. När läraren ger eleverna möjligheten att läsa flera verk av samma författare kommer eleverna lättare kunna koppla och se mönster mellan den lästa texten och den riktiga världen. Det framkommer dock att en lärare anser att denna fas inte alltid är nödvändig för eleverna att befinna sig i då högläsningen kan vara en aktivitet som enbart används i ett underhållande syfte.

Två lärare beskriver hur deras efterarbete kring den höglästa boken kan underlätta för eleverna att relatera till tidigare lästa litterära verk. Alicia berättar att hon brukar kopiera den lästa högläsningboken i färg och sätta upp i klassrummet för att synliggöra den för eleverna. Detta menar hon underlättar för eleverna när de ska göra kopplingar till tidigare verk de

arbetat med. Estelle berättar att hon ser en stor fördel med att undervisa samma elevgrupp då man lätt kan gå tillbaka och relatera till klassens tidigare gemensamma läsoplevelser.

Jag tolkar det som att lärarna ser högläsningen som en långvarig aktivitet och att de skönlitterära böckerna kan bygga vidare på varandra. Genom att lärarna synliggör tidigare högläsning böcker underlättar det för eleverna att objektifiera och relatera den lästa texten till tidigare verk man gemensamt upplevt, precis som Langer (2005) menar att läsaren gör i denna fas. Detta blir även ett sätt för eleverna att påminnas om de tidigare litterära föreställningsvärldarna de tidigare skapat.

Det framkommer att lärarna ofta har ett boksamtal efter att högläsningen ägt rum. Clara berättar:

Frågor efter text kan vara var det någonting som gjorde dig förvånad? Hur tror du han tänkte när det där hände? Skulle du vilja ändra på slutet av kapitlet? Är det något du vill ändra på?

Estelle nämner att hon ofta har boksamtal i anslutning till den höglästa boken och berättar att hon under detta samtal ställer öppna frågor som handlar om vad eleverna tyckte om boken och om eleverna skulle vilja höra mer om någon karaktär. Alicia betonar vikten av att skapa frågor till boken då hon menar att det är viktigt för eleverna att reflektera över det man precis har läst. Detta menar hon är svårt för många elever men att de lär sig av varandra med hjälp av att föra sådana diskussioner. Även Daniella beskriver att hon har boksamtal och att eleverna då sitter i mindre grupper. Hon berättar att hon tidigare utgått ifrån Aidan Chambers modell för boksamtal och menar att det är viktigt att samtala kring det lästa då man modellerar för eleverna hur man angriper en text. Hon menar att det leder till att elevernas språk utvecklas och att gemenskapen i klassen ökar. Vidare beskriver Daniella att hon ofta ställer frågan om vad eleverna tyckte om boken efter att högläsningen avslutats för att eleverna ska få dela med sig av sina tankar och reflektioner. Hon vill inte att eleverna enbart ska säga att boken var bra eller rolig utan att de måste ge mer utvecklade svar.

Jag tolkar det som att lärarnas boksamtal ger eleverna möjlighet att befinna sig i denna fas då de stiger ut och objektifierar sin läsoplevelse. Boksamtalet skapar därmed ett utrymme för eleverna att analysera och relatera den lästa texten och med hjälp av varandra fördjupas dessa diskussioner. Det medför även att eleverna får uttrycka sina åsikter om boken, om de

vill förändra någonting eller om de kände sig fångslade av den. Eleverna kan även få uttrycka om varför texten eller författaren blir viktig för dem, precis som Langer nämner (Langer 2005, s. 34).

## 4. Diskussion

Detta avsnitt presenterar en summering av studiens resultat i förhållande till dess syfte och frågeställningar. Sedan följer en diskussion av resultatet kopplat till den tidigare forskningen. Till sist diskuteras didaktiska implikationer och förslag på vidare forskning.

### 4.1 Summering

Syftet med denna studie var att studera hur lärare arbetar med högläsning av skönlitteratur i svenskundervisningen. Resultatet har analyserats och tolkats utifrån Langers (2005) teori om föreställningsvärldar. Nedan följer en summering av studiens resultat som är strukturerad utifrån studiens två frågeställningar:

- **Hur planerar lärarna högläsningstillfällena av skönlitteratur i svenskundervisningen?**

Resultatet visar att samtliga lärare i denna studie planerar sina högläsningstillfällen av skönlitteratur och att lärarna har olika former av förberedelser innan de genomför högläsningen. En förberedelse handlar om hur de väljer skönlitterär bok inför högläsningen. De beskriver att valet av högläsningbok styrs av flera faktorer såsom elevgruppens kunskapsnivå eller intressen. Flera lärare hävdar även att deras val av bok kan främja värdegrundsarbetet, vilket visar på att de har förståelse för att högläsning kan påverka det sociala arbetet med elevgruppen. Efter att lärarna valt högläsningbok betonar de vikten av att själva ha läst den eftersom de annars kan stöta på problem under läsningen, vilket kan leda till att eleverna kan ha svårt att hänga med. En annan typ av förberedelse är att lärarna introducerar högläsningboken på ett intresseväckande sätt, vilket de menar skapar en förförståelse för innehållet. Introduktionen varierar mellan lärarna och består bland annat av att de visar och ställer frågor kring omslaget eller att de tar med rekvisita från boken för att fånga eleverna. Av resultatet framkommer det även att en stor del av planeringsarbetet består av att skapa uppgifter efter att högläsningboken lästs ut. Lärarna beskriver att dessa uppgifter främst är kopplade till elevernas eget skrivande. Flera lärare nämner även att de

arbetar med boksamtal, vilket de menar skapar förutsättningar för eleverna att reflektera och uttrycka åsikter om innehållet.

Utifrån Langers (2005) teori om byggandet av föreställningsvärldar besvaras frågeställningen utifrån alla faser förutom fas två; *att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld*. Detta beror på att läsaren redan är inne i föreställningsvärlden i denna fas, vilket denna frågeställning inte syftar till att besvara. Frågeställningen handlar istället om hur lärarna inför högläsningstillfället planerar sina tillfällen, vilket innebär att eleverna ännu inte hunnit möta den nya föreställningsvärlden som väntar vid högläsningen.

- **Hur beskriver lärarna genomförandet av sina högläsningstillfällen?**

Vid genomförandet av högläsningen nämner lärarna att de har tydliga regler för vad som gäller vid dessa tillfällen, vilket de menar skapar goda förutsättningar för att fånga eleverna i den skönlitterära berättelsens värld. Framst handlar det om att lärarna ställer krav på eleverna att lyssna och sitta stilla under läsningens gång. Det framkommer även att miljön har betydelse vid genomförandet av högläsningen. Lärarna nämner hur högläsningen bidrar till en gemensamhetskänsla och intimitet i gruppen genom att eleverna tillåts att sitta på klassrummets soffa eller matta. Under högläsningen beskriver lärarna hur de levandegör texten på olika sätt. Det sker exempelvis genom att de använder rösten, blicken och kroppsspråket samt att de rör sig runt om i klassrummet. Det framkommer även att högläsningen inte bara består av att läraren läser högt ur boken utan det också sker olika typer av samtal mellan läraren och elevgruppen. Lärarna bjuder in till dessa samtal då de ställer frågor under läsningen, främst med syftet att eleverna ska hänga med och förstå innehållet i berättelsen. Det handlar även om att eleverna får utrymme att själva tänka högt och reflektera kring det lästa och därmed får möjlighet att ta del av varandras tankar. Lärarna förklarar hur de ofta ställer frågor efter läsningen och sammanfattar innehållet med hjälp av eleverna. Bristen på tid är en aspekt som visar sig kunna påverka genomförandet då lärarna beskriver hur detta ibland leder till att de inte hinner arbeta vidare med boken.

Utifrån Langers (2005) teori om byggandet av föreställningsvärldar besvaras frågeställningen utifrån alla faser förutom fas fyra; *att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen*. Anledningen till detta är att studiens resultat visar att lärarna vid sitt

genomförande av högläsningen fokuserar på att få eleverna ska stanna kvar i föreställningsvärlden.

## 4.2 Diskussion utifrån tidigare forskning

Samtliga lärare i denna studie berättar att de arbetar på olika sätt när de introducerar högläsningens boken för att bygga upp elevernas förståelse. Oftast ställer de frågor kring omslaget på boken, vilket rymmer med Jönssons (2007) studie där hon belyser samtalets betydelse innan läsningen påbörjats. Jönsson (ibid.) betonar hur samtalet underlättar för att eleverna ska förstå innehållet i boken.

I resultatet framkommer det även att två av lärarna inte väljer bok utifrån elevgruppen inför högläsningstillfället till skillnad från Braxton (2007) som anser att lärare bör välja bok utifrån elevgruppens storlek, ålder, kön och intressen. Tre av lärarna betonar dock att den skönlitterära boken bör utgå ifrån elevgruppens intressen då det bidrar till att eleverna blir fängade av berättelsen, precis som Braxton (ibid.) påpekar. Vidare beskriver samtliga lärare hur de arbetar med att få eleverna att hänga med och förstå berättelsen genom att levandegöra texten på olika sätt. Rösten är en aspekt som alla lärare nämner som viktig, vilket Kerry-Moran (2015) även belyser när hon betonar att lärare måste läsa texter med en varierad röst för att öka kvaliteten under högläsningen. Hon anser även att läraren bör visa upp bilderna ur berättelsen, vilket två av lärarna i denna undersökning bekräftar. Dessa lärare väljer oftast att ta bilder ur boken för att visa på klassrummets tavla.

Beck & Mckeown (2001) framhåller att om läraren har textsamtal under högläsningen bidrar det till eleverna får möjlighet att utveckla ett dekontextualiserat språk. Fyra av lärarna beskriver att de under högläsningen ställer frågor som kan relateras till elevernas värld. De ställer exempelvis frågan om eleverna känner igen sig i berättelsen, vilket tyder på att de strävar mot att eleverna ska distansera sig från ett här-och-nu språk. Lärarna beskriver även att de förklarar svåra ord under högläsningen med syftet att försöka få eleverna att förstå innehållet. Detta bekräftar studier av Meyer, Stahl, Wardrop & Linn (1994) och Dominkovic, Eriksson & Fellenius (2006) som beskriver att barnens ordförråd utvecklas under högläsningstillfället. Vidare beskriver två av lärarna att de gärna samtalar med eleverna för att stimulera deras reflektionsförmåga. De framhåller att eleverna då får chansen

att öva på att uttrycka sina åsikter och att eleverna ibland kan få sitta och filosofera under läsningens gång. Detta beskriver även Dominkovic, Eriksson & Fellenius (2006) om i sin studie där de betonar hur samspelet mellan barnet och den vuxna bjuder in till dialog, närhet och gemensamt fokus som kan utveckla barnens talspråk.

Flera lärare berättar att de har ett inplanerat boksamtal i samband med högläsningen. De ställer ofta frågor under boksamtalet för att eleverna ska få tillfällen att reflektera och dela med sig av sina tankar. Lärarna menar att det är ett språkutvecklande arbetssätt vilket även Jönsson (2007) kommit fram till i sin avhandling. Copenhaver (2001) beskriver dock att dessa samtal ofta sker under tidspress och att lärare bör se högläsningssituationerna som betydelsefulla och därmed planera in tid för dessa tillfällen. Denna tidspress kan leda till att elevernas utrymme för samtal och reflektion kan begränsas (ibid.) vilket två av lärarna i denna studie belyser när de beskriver hur bristen på tid är en faktor som begränsar det efterföljande samtalet kring det lästa.

### **4.3 Didaktiska implikationer**

I denna studie framkommer det att högläsning av skönlitteratur inte är en aktivitet som endast handlar om att läsa upp en berättelse ur en bok. Högläsningstillfället kan bidra till att eleverna får en förståelse för sitt eget liv och att det uppkommer nya tankar hos eleverna som de inte haft tidigare. Det kan även bidra till ett tryggare klassrumsklimat och att gruppdynamiken i klassrummet stärks, vilket kan vara en avgörande faktor för elevernas välmående. Samtalet är en aspekt kring högläsningen och det är genom samtalen som eleverna får tillfälle att uttrycka sig och dela med sig av sina upplevelser, tankar och reflektioner. En utmaning som framkommer är dock att bristen på tid kan vara en faktor som försvårar för lärare att ha dessa samtal. En konsekvens av resultatet är att högläsningen därmed kan användas till olika syften och att det är viktigt för lärare att förstå det.

Resultatet visar även att läraren måste besitta olika typer av kompetenser för att högläsa en skönlitterär bok på ett effektivt sätt. Läraren bör använda rösten på ett intresseväckande sätt, dramatisera handlingen och på så vis levandegöra berättelsen. Frågan är dock om man som nyexaminerad lärare besitter dessa kompetenser eller om det är något som utvecklas över tid? I sådana fall, hur ska nyblivna lärare kunna skapa effektiva högläsningssituationer?



Resultatet betonar även vikten av att ha en god planering inför högläsningen. Det handlar om att läraren inför högläsningstillfället bör läsa boken själv flera gånger, välja ut svåra ord som senare förklaras till eleverna och att skapa uppgifter efter läsningen. Vidare bör läraren planera ett efterföljande boksamtal i anslutning till högläsningen med relevanta frågor. Om planeringen genomförs på detta sätt leder det till att lärarna kan skapa goda förutsättningar för eleven att utveckla sin förmåga att reflektera och förstå sin omgivning.

#### **4.4 Vidare forskning**

Denna undersökning har studerat hur några lärare arbetar med högläsning av skönlitteratur. Idag finns nästan alla böcker i digital form samtidigt som vårt samhälle blir alltmer digitaliserat. Frågan är hur lärare ställer sig inför att högläsa dessa digitala böcker? Det skulle därmed vara av stort intresse att undersöka hur lärare uppfattar högläsning av digitala böcker.

Det skulle även vara intressant att undersöka hur eleverna på samma skola uppfattar högläsningen som aktivitet. Hur skulle de vilja att högläsningstillfällena såg ut?

## 5. Käll- och litteraturförteckning

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2 uppl. Stockholm: Liber.
- Beck, I. L. & McKeown, M. G. (2001). Text Talk: Capturing the Benefits of Read-Aloud Experiences for Young Children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10–20.
- Braxton, B. (2007). Read-alouds: Choosing the right book. *Teacher Librarian*, 34(3), 52–53.
- Calkins, L. (2015). *Färdplan för klassrummets läsundervisning: årskurs 2-5*. Göteborg: Daidalos
- Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. Stockholm: Gilla böcker.
- Copenhaver, J. (2001). Running out of time: Rushed Read Alouds in a Primary school. *Language Arts*, 79, 148–158.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. 2 uppl. Malmö: Gleerups utbildning.
- Dominkovic, K, Eriksson, Y & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, C. (2016). Inbillningskraftens betydelse för barns läs- och skrivutveckling. I: Axelsson, M. & Jönsson, K. (2016). *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. 2 uppl. Stockholm: Liber. 39–64.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö: Malmö Högskola.
- Kerry-Moran, K.J. (2015). Improving preservice teachers' expression in read-alouds. *Early Childhood Education Journal*, 44, 661–670.
- Kåreland, L. (2015). *Skönlitteratur för barn och unga: historik, genrer, termer, analyser*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

- Kåreland, L. (2016). Sagan och berättelsen som meningsskapare. I: Axelsson, M. & Jönsson, K. (2016). *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. 2 uppl. Stockholm: Liber. 64–92.
- Körling, A. (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. 1. uppl. Stockholm: Natur & kultur
- Langer, J. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos
- Läsrörelsen & Junibacken (2012). *Högläsning tillsammans med barn minskar enligt färsk undersökning*. <http://mb.cision.com/Main/1642/9249570/5595.pdf> [Hämtad: 2018-10-30].
- Meyer, L, Stahl, S, Wardrop, J & Linn, R. (1994). Effects of Reading Storybooks Aloud to Children. *Journal of Educational Research*, 88(2), 69–85.
- Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018*. 5 uppl. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3975> [Hämtad: 2018-10-30].
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Svensson, A. (2005). *Språkgädje: språklekar i förskola och skola*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. 2 uppl. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf) [Hämtad: 2018-10-30].
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur & kultur.

# Bilaga 1. Intervjuguide

## Grundläggande information

1. Vilka ämnen och årskurser är du behörig i?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Hur länge har du varit svensklärare?

## Lärarens arbete med högläsning av skönlitteratur

4. När du hör orden ”högläsning av skönlitteratur”, vad tänker du på?
5. Hur stor del av din svenskundervisning består av högläsning av skönlitteratur?
6. Vad anser du om att det inte står i styrdokumentet att vi måste högläsa för våra elever?
7. Anser du att det är viktigt att arbeta med högläsning av skönlitteratur? Varför?
8. När du blickar tillbaka till dina år som svensklärare, kan du berätta om ett högläsningstillfälle av en skönlitterär bok som gick bra? Varför gick det bra?
9. Vad är skillnaderna mellan en högläsningssituation och individuell tyst läsning enligt dig?
10. Kan man högläsa all typ av skönlitteratur?
11. Vilka egenskaper besitter en god högläsare enligt dig?

## Hur ser högläsningstillfället ut i praktiken?

12. Vilka förberedelser anser du krävs inför en högläsningssituation?
13. Hur fångar du elevernas intresse vid en högläsningssituation?
14. Vad är viktigt att tänka på under själva högläsningstillfället?
15. Ställer du frågor under högläsningen? Varför?
16. När högläsningen avslutas, vad händer då?
17. Hur arbetar du vidare med boken efter högläsningen?

## Elevgruppens betydelse för högläsningstillfället

18. Vilken betydelse har elevgruppen för arbetet med högläsning av skönlitteratur?
19. Tror du att eleverna förstår syftet med högläsningen? Hur uttrycks det?
20. Vid högläsningstillfället är det du som läser, men vad är elevernas roll?
21. Vilka kunskaper får eleverna med sig av högläsning tror du?
22. Uppfattar du att högläsning av skönlitteratur gynnar alla elever i klassrummet?