



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Barn unga samhälle

Examensarbete

15 högskolepoäng

Högläsningens metoder och effekter ur ett pedagog- och elevperspektiv

Teacher and pupil perspectives on methods for and effects of reading aloud

Amanda Persson

Jennie Ahlberg

Lärarexamen, 210hp

Barndoms- och ungdomsvetenskap

2012-12-10

Examinator: Gun Persson

Handledare: Fanny Jonsdottir

Förord

Under arbetet med denna studie har vårt samarbete fungerat mycket bra. Redan från första början var vi överens om att vi skulle bidra lika mycket till arbetsprocessen. Vi har därför valt att inte dela upp arbetet sinsemellan utan vi har skrivit arbetet tillsammans på regelbundna träffar. Transkriberingarna valde vi att dela upp, då vi transkriberade vars en intervju för att sedan gå igenom de transkriberade intervjuerna tillsammans i analysarbetet. Detta gjorde vi av tidsmässiga skäl.

Vi vill tacka de som medverkat i vår studie, både pedagoger och elever, utan er hade undersökningen inte kunnat genomföras. Vi vill även tacka vår handledare och examinator som har hjälpt oss att utveckla och slutföra vårt arbete.

Sammanfattning

Högläsningens metoder och effekter ur ett pedagog- och elevperspektiv av Amanda Persson och Jennie Ahlberg

Syftet med föreliggande studie är att belysa både pedagogers och elevers tal kring högläsningen i undervisningen i en årskurs 2. Detta gör vi genom att undersöka pedagogiska metoder kring högläsning i undervisningen och pedagogernas uppfattning om högläsningens effekter. Arbetet grundar sig på ett sociokulturellt perspektiv och genomsyras av psykologen Vygotskijs tankar om lärande. Våra frågeställningar är: *Vilka metoder kan användas kring högläsning i undervisningen?*, *Vilka effekter anser pedagogerna att högläsningen kan ha?* samt *Hur upplever eleverna högläsningen och arbetet kring denna?*

Undersökningen baseras på intervjuer med en klasslärare och en fritidspedagog i den aktuella klassen för att kunna belysa hur deras tal om effekterna av de metoder som används under arbetet med högläsningen. För att få ett bredare material att utgå ifrån belyser vi även elevernas perspektiv om hur de upplever högläsning och arbetet kring högläsningen. Eleverna fick genom text och bild besvara två frågor om vad de tycker om högläsningen i skolan. Empirinsamlingen avslutades med två observationer för att få en bild av den dagliga verksamheten. Vi observerade pedagogerna under två olika lektionstillfällen för att få en bild av hur högläsning användes i undervisningen samt för att vi skulle få ett komplement till våra intervjuer med pedagogerna.

Det resultat vi kom fram till var de metoder som pedagoger kan använda sig av kring högläsning kan vara grupparbete, återberättande och bokprat. Pedagogerna anser att högläsning bidrar till många positiva effekter, exempelvis ökat ordförråd samt inspiration till egen läsning.. Attityden till högläsning bland eleverna är positiv, då de upplever att högläsning är roligt och meningsfullt. Vår slutsats av studien är att deltagarna i vår undersökning anser att högläsning är ett viktigt och uppskattat moment i undervisningen, där effekterna och metoderna är många.

Nyckelord

Bokprat, fantasi, högläsning, kreativitet, literacy, den proximala utvecklingszonen, scaffolding, sociokulturellt perspektiv.

Innehållsförteckning

1 Inledning	7
1.2 Syfte och frågeställningar.....	8
2 Teoretiska begrepp och tidigare forskning	9
2.1 Sociokulturellt perspektiv	9
2.2 Scaffolding	10
2.3 Literacy	11
2.4 Högläsning	11
3 Metod	13
3.1 Metodval	13
3.1.1 Kvalitativa intervjuer.....	13
3.1.2 Elevperspektiv	14
3.1.3 Observationer	14
3.2 Urval.....	15
3.3 Forskningsetiska överväganden	16
3.4 Genomförande.....	17
3.4.1 Intervjuer	17
3.4.2 Elevperspektiv	18
3.4.3 Observationer	19
4 Analys	21
4.1 Metoder och effekter	21
4.1.1 Pedagogernas tal om metoder för högläsning	21
4.1.2 Pedagogernas tal om effekterna av högläsning	24
4.1.3 Svårigheter med högläsning	25
4.1.4 Sammanfattning och slutsats	26
4.2 Elevperspektiv.....	27
4.2.1 Elevernas tankar om lärarens högläsning	27
4.2.2 Elevernas tankar om högläsning och bokprat i skolbiblioteket.....	28
4.2.3 Sammanfattning och slutsats	29
5 Avslutande diskussion.....	30
5.1 Metoddiskussion	30
5.2 Resultat och slutsats	31
5.3 Fortsatt forskning	32
6 Referenser	34
7 Bilagor.....	35

7.1 Intervjute-man (bilaga 1).....	35
7.2 Frågor till eleverna (bilaga 2).....	36
7.3 Informationslapp/tillåtelse-lapp (bilaga 3)	38

1 Inledning

Ett starkt minne vi har från grundskolan är att vi, vid några tillfällen varje termin, hade något som kallades för läsdagar. Under dessa dagar hade vi inga vanliga lektioner, utan vi satt och läste under hela skoldagen. Det var en mycket omtyckt dag, där vi fick ha med oss frukt, dricka och kuddar för att göra det mysigt och behagligt. Där satt vi, i timmar, och läste utspridda i klassrummet. Vi kunde låna böcker från biblioteket, ha med oss böcker hemifrån eller låna av varandra.

Detta minne fick oss att börja diskutera läsning i skolan. Hur tillämpar pedagogerna läsning i undervisningen idag? Carina Fast tar upp i sin bok *Literacy – i familj, förskola och skola* (2008:8) att när eleverna börjar skolan har de flesta elever redan stött på läsning. Vissa är redan läskunniga, andra elever har mött läsning genom högläsning och även via bildspråket. Vi vill problematisera hur pedagoger i grundskolan förhåller sig till högläsning i undervisningen. I boken *Berätta! Inspiration och teknik* (2001:17) menar Fast att högläsning har många fördelar och att den är en viktig del i ett barns liv. Hon poängterar att det är viktigt att högläsning fortsätter även när barnen blir äldre och likaså när de är läskunniga.

Utifrån Fasts (2001) tankar kring läsning vill vi belysa hur en lärare och en fritidspedagog i en specifik lågstadielklass, använder högläsning i undervisningen. Denna typ av undersökning är yrkesrelevant både för oss som snart är nyexaminerade lärare och för verksamma lärare, då en av skolans huvudsakliga uppgifter är att lära eleverna att läsa. Fast (2008:9) menar också att verksamma lärare bör fundera och reflektera över varför eleverna ska lära sig läsa. På grund av detta är det en god idé att ständigt hålla sig uppdaterad om olika metoder och tillvägagångssätt kring läsning samt att fundera kring vad undervisningsmomenten har för syfte och vem läsningen är riktad till. Fast (2001:85–88) beskriver olika metoder för hur pedagoger kan gå tillväga när de arbetar med högläsning, som exempelvis återberättande och samtal. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr11, (Skolverket, 2011:223) beskrivs att eleverna ska möta språket på olika sätt i undervisningen och att de ska utveckla språket för att lära, tänka och kommunicera. Lgr11 innefattar många mål som rör läsning och dessa är något som lärarna ska se till att eleverna uppnår i vårt skolväsende. Detta är något som lärare måste ta ansvar för och arbeta utifrån.

Frank Smith hävdar att det inte spelar någon större roll hur många vetenskapliga teorier det finns om vilka undervisningsmetoder i läsning som är de mest givande för eleverna. Han uttrycker sig på följande vis: ”Alla metoder för läsundervisning kan ge vissa positiva resultat för vissa barn vid vissa tillfällen” (1997:12). Med detta citat anser Smith att vid varje lektionstillfälle är det någon elev som lär sig något och som utvecklar sin läsfärdighet, men det är inte säkert att alla elever finner denna kunskap samtidigt (1997:12). Därför anser vi det vara av stor vikt att belysa olika metoder som pedagoger kan använda sig av i sin undervisning, för att eleverna ska få en varierad undervisningsmiljö som hjälper dem att utveckla sin läsförmåga.

1.2 Syfte och frågeställningar

Vårt huvudsakliga syfte är att belysa hur pedagoger i en årskurs 2 arbetar med och talar om högläsning i undervisningen. Vi är även intresserade av hur eleverna upplever högläsning i skolan och vad som anses vara meningsfullt och lärorikt för eleverna. För att uppnå vårt syfte utgår vi från följande frågeställningar:

Frågeställningar:

- Vilka metoder kan användas för högläsning i undervisningen?
- Vilka effekter anser pedagogerna att högläsningen kan ha?
- Hur upplever eleverna högläsningen och arbetet kring denna?

2 Teoretiska begrepp och tidigare forskning

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för de teoretiska begrepp som är kopplade till vår undersökning. Vi kommer även att presentera tidigare forskning som är relevant för undersökningen. Denna genomgång ligger till grund för vår analys av studiens empiriska material.

2.1 Sociokulturellt perspektiv

Oddbjørn Evenshaug och Dag Hallen (2001:135;138) tolkar Vygotskijs tankar kring den sociokulturella teorin. Enligt Evenshaug och Hallen menar Vygotskij att barnet föds med mentala funktioner, som sedan formas inom den uppväxtmiljö och kultur som barnet växer upp i, för att anpassas till samhället. Vygotskij förklarar vidare att dessa funktioner formas till redskap som barnet har användning av i sin fortsatta sociala och kulturella utveckling. Exempel på ett sådant redskap är språket, där han menar att språket och tanken är sammansvetsat och går hand i hand.

Evenshaug och Hallen (2001:136-137) tar upp Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen. Den proximala utvecklingszonen innebär att barnet ska kunna förstå och genomföra uppgifter ovanför deras kunskapsnivå, med hjälp av en erfaren person som kan hjälpa barnet att förstå uppgiften. Detta menas med att barnet utvecklas i samlärande med andra barn eller vuxna som har mer kunskap i området. Det är när detta samarbete äger rum som utvecklingen hos barnet inträffar. Utvecklingen går från det sociala till det individuella, det vill säga, barnet lär sig i samspel med andra för att sedan kunna genomföra handlingen på egen hand. Vygotskij hävdar att: ”Det ett barn i dag kan göra med stöd, kan hon eller han göra på egen hand imorgon” (Gibbons, 2006:29). Detta citat visar vad Vygotskij menar med den proximala utvecklingszonen och anser att med hjälp av denna process fortsätter elevernas utveckling framåt (Gibbons, 2006:29).

Henry Egidius (2009:83) tolkar Vygotskijs tankar kring vad läraren har för betydelse för elevens kunskapsutveckling och menar att läraren har en betydelsefull roll i elevernas utveckling eftersom det är läraren som bedömer vilken nivå de olika eleverna ligger på. Vidare tolkar Egidius att det är lärarens ansvar att se till att undervisningen är upplagd på ett sätt som inkluderar kulturen och samspelet med andra.

I sin bok *Fantasi och kreativitet i barndomen* (1995:11-12) skriver Vygotskij att kreativitet kan skapas när vi upptäcker något som är nytt och främmande för oss. Han menar även att vi kan skapa denna kreativitet utifrån tidigare erfarenheter eller något som är nyupptäckt för oss. Vi kan även skapa denna kreativitet inom oss där endast vi själv har tillgång till den speciella känslan och upplevelsen av kreativiteten.

Enligt Vygotskij (1995:13) skapar vi vår fantasi bland annat genom erfarenheter och kunskap. Vi kan fantisera om något men det grundar sig ofta i något som vi redan kan sedan tidigare, trots att vi fantiserar om något som ligger långt från vår verklighetsuppfattning. Det är genom minnen och erfarenheter som vi skapar vår kreativitet och fantasi och därför är fantasi och kreativitet sammansvetsade. Vygotskij menar att det är när kreativiteten skapas som fantasin uppstår och han hävdar att grunden för fantasin är kreativiteten.

2.2 Scaffolding

Barbro Westlund (2009:23) presenterar psykologen Jerome Bruner som myntat begreppet scaffolding. Detta begrepp kan översättas till stödstruktur på svenska. Bruner skapade detta begrepp utifrån Vygotskijs grundtankar kring lärande i samspel med andra. Scaffolding påminner om Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen och begreppet betyder att eleven får mycket stöd i början. Detta avtar sedan efter hand beroende på hur mycket eleven klarar av på egen hand. I den kognitiva och den sociala utvecklingen är dessa stödstrukturer centrala och till stor hjälp för elevernas kunskapsutveckling.

Gibbons (2006:6;29) ger förslag på hur olika stödstrukturer kan användas, till exempel grupparbeten där eleverna hjälper och stöttar varandra i lärandet. Gibbons förklarar vidare att läraren har en betydelsefull roll när det gäller scaffolding, genom att förklara uppgifterna som eleverna ska utföra på egen hand, på ett sätt så att eleverna förstår instruktionerna och innebörden. Westlund (2009:23) beskriver lärarens roll som central. Det är lärarens uppgift att se till att eleverna har stöd i olika situationer, exempelvis modeller för problemlösningar och rutiner.

Westlund (2009:21) ser liknelser mellan scaffolding och Vygotskijs tankar kring imitation. Hon förklarar att Vygotskij hävdar att imitation är ingången till den sociala

och kulturella gemenskapen som eleven träder in i. Denna gemenskap skapas genom stödstrukturer.

2.3 Literacy

Carina Fast (2008:39-41) går in på djupet av begreppet literacy i sin bok ”*Literacy – i familj, förskola och skola*” genom att beskriva olika sätt att förstå begreppet literacy. Hon beskriver literacy som ett brett och komplext begrepp som forskare anser vara problematiskt att översätta till svenska. Betydelsen skiljer sig från förr och nu, då begreppet enbart syftade till läs- och skrivkunnighet för ett antal år sedan. Fast menar att begreppet fått en bredare definition och literacy anses vara en del av det sociala samhället vi lever i. Detta handlar om hur vi lär oss bokstäver, siffror och symboler samt hur vi använder och förstår dessa inom läs- och skrivinlärning. I boken skriver Fast om två amerikanska forskare, Colin Lankshear och Michele Knobel, som menar att literacy måste ses i sitt sociala och kulturella sammanhang, det vill säga ur ett sociokulturellt perspektiv.

Ytterligare en forskare som trycker på det sociala sammanhanget i literacy är James Paul Gee (Fast, 2008:43). Fast presenterar hans sätt att se på literacy och benämner det som *community of practice*. Fast förklarar vidare att Gee menar att inom varje kultur så finns det olika literacy-grupper. Enligt Gee kan det exempelvis vara en grupp med religiösa medlemmar eller en fotbollsgrupp, men det som är gemensamt för alla grupper är att dessa har sina speciella literacy-aktiviteter.

2.4 Högläsning

Kerstin Dominkovic, Yvonne Eriksson och Kerstin Fellenius (2006:13) diskuterar, i sin bok *Läsa högt för barn*, hur högläsning används. De menar att högläsning kan användas i många olika moment. I skolan kan högläsningen användas som avslappningsmetod eller som en del i ett moment för inlärning, då läraren läser högt ur en bok för eleverna. Fast (2001:17) menar att barn i alla åldrar bjuds in till in en spännande värld genom högläsningen. Dessvärre upphör oftast högläsningen i skolan när barnen blir äldre, vilket Fast anser vara beklagligt.

Många barn har med sig erfarenhet av högläsning hemifrån. I hemmet läser många föräldrar för sina barn vid läggdags. Det kan finnas olika skäl till varför denna högläsning sker. En del föräldrar har med sig högläsningen som en viktig tradition när de själva växte upp, andra läser sagor för att barnen ska komma till ro så att de lättare ska kunna somna. Genom detta har många barn i de lägre åldrarna fått en inblick i böckernas värld och hur de kan användas (Dominkovic, Eriksson & Fellenius, 2006:13).

Dominkovic, Eriksson och Fellenius (2006:14) beskriver olika effekter som högläsningen kan ha på barnets utveckling. De definierar effekter på följande sätt: ”Med effekter menar vi upplevelser och kunskaper som påverkar barnens utveckling och ger dem goda förutsättningar för att längre fram i livet klara sig väl i ett skriftspråksinriktat samhälle” (Dominkovic, Eriksson & Fellenius, 2006:13). Ett exempel på en effekt är att eleverna genom högläsning har en möjlighet att utveckla sin kunskap om ord. Detta styrker även Westlund (2009:107) då hon anser att elevernas ordförråd ökar vid högläsning på grund av att den skrivna texten har ett mer varierat språk, samt en tydligare språkuppbyggnad, än det talande språket. Hon hävdar att barn med dåligt ordförråd kan förbättra detta genom att lyssna till högläsning och förhoppningsvis leder högläsningen till att eleverna själva vill läsa. Dominkovic, Eriksson och Fellenius (2006:16) refererar till forskaren Olaussen, som menar att en av högläsningens långsiktiga effekter är att eleven får ta del av lärandestrategier, då läraren utgör en modell för hur en text ska läsas och förstås. Olaussen menar även att detta påverkar elevens sätt att tänka kring sitt eget lärande. Gibbons (2006:128) är inne på samma spår som Olaussen och hon förklarar att det är viktigt med en skicklig högläsare. Hon klargör att genom högläsning får eleverna, framför allt i lägre åldrar, gå djupare in i texten och kunna förutsäga vad som kommer att hända. De får ta del av textens budskap och hur de kan gå tillväga för att förmedla detta budskap till lyssnare.

Fast (2001:85-97) belyser vikten av att bearbeta litteraturen som eleverna har fått lyssna till. Hon menar att vi ibland går för snabbt fram till nästa bok, vilket kan resultera i att eleverna fortfarande har tankarna kvar på den föregående boken. Fast tar upp olika metoder som kan användas vid bearbetningen av den lästa texten. Eleverna kan bland annat göra en teater av berättelsen, där de antingen kan göra en stor teater eller välja ut vissa delar som de vill dramatisera. Samtal är också en metod som Fast anser vara viktig. Dessa samtal behöver inte vara lärarledda utan kan uppstå mellan två elever eller i en större grupp. Andra metoder som kan användas är illustrering, skrivning och återberättande.

3 Metod

I följande avsnitt redogörs för vilka metoder vi har valt att använda i studien. Här redogörs även för vilken undersökningsgrupp som har varit i fokus, genomförandet av empiriinsamlingen samt forskningsetiska överväganden som vi har utgått från.

3.1 Metodval

Vi har valt metoder som vi ansåg vara lämpliga för att kunna uppnå studiens syfte och besvara frågeställningarna. Vi kom fram till att det är passande att använda kvalitativa intervjuer, observationer samt texter och bilder från elever för att få ett brett material som fångar olika perspektiv.

3.1.1 Kvalitativa intervjuer

Ett tillvägagångssätt som är lämpligt för att få ta reda på pedagogernas perspektiv kring högläsning är kvalitativa intervjuer. Syftet med en kvalitativ intervju är, enligt Runa Patel och Bo Davidson (2003:78), att intervjun ska bli som ett samtal där intervjupersonens erfarenheter av och tankar om ett specifikt ämne står i centrum. För att få till stånd ett sådant samtal är det en god idé att använda sig av öppna frågor och undvika ledande frågor, menar Patel och Davidson. Genom kvalitativa intervjuer får intervjupersonen ett större utrymme att formulera sig. Styrkan med kvalitativa intervjuer är att intervjuerna blir mer som samtal, där intervjupersonen själv styr utvecklingen av samtalet (Magne Holme & Krohn Solvang, 1997:99).

För att undvika att missa viktiga aspekter under intervjuerna använde vi oss av teman. I boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* av Steinar Kvale (1997:32) beskrivs metoden med intervjuguide. Den innebär att forskaren skriver ner de centrala teman som kan innefatta tankar och idéer till frågor under intervjun. Vi skrev upp rubriker om vad vi ville fånga i intervjuerna och använde denna guide under intervjun för att skapa frågor. Vi anpassade våra intervjufrågor efter intervjupersonens svar under samtalets gång med hjälp av de teman som vi hade skrivit ner (se bilaga 1).

3.1.2 Elevperspektiv

I vår studie är syftet bland annat att få ta del av elevernas upplevelser av högläsning i skolan. Vi kom fram till att det behövs ett elevperspektiv för att få så många infallsvinklar som möjligt i vår studie och vi började diskutera hur vi skulle gå tillväga för att samla in materialet.

Vi övervägde att använda oss av elevintervjuer, men vi kom fram till att det kunde vara spännande att prova på ett annat sätt att samla in material från eleverna. Att be eleverna att svara på två frågor om högläsning, genom att skriva en text och eventuellt rita en bild till, kändes som ett rimligt tillvägagångssätt. Eleverna fick ut två papper med en fråga på varje (se bilaga 2). Under den ställda frågan var det linjerat så att eleverna hade möjlighet att skriva sin text och nederst på pappret fanns det utrymme för dem att rita en bild. Med hjälp av detta arbetssätt undvek vi att sätta eleverna i en obekväm och otrygg situation i en intervju med ljud-/videoinspelning.

3.1.3 Observationer

Vi har utfört två observationer under två olika lektionstillfällen. Detta anses vara ett lämpligt komplement till intervjuerna och samtidigt få en större insyn i hur verksamheten fungerar. Genom observationer ser vi pedagogerna i den dagliga undervisningen vilket resulterar i att vi får en inblick i hur verksamheten kan se ut, vilket kan ge oss ett bredare material att arbeta med.

Den observationsmetod som vi har använt oss av kan beskrivas som både ostrukturerad och strukturerad. En ostrukturerad observation innebär att observatören har tillfälle att registrera så mycket information som möjligt utifrån vad som händer under observationstillfället, med hjälp av stödord och nyckelord (Patel & Davidson, 2003:94). Detta skiljer sig från en strukturerad observation, där observatören har specifika observationsscheman att utgå från. Ett exempel på ett sådant schema kan vara ett beteendeschema som observatören sitter och fyller i under tiden observationen äger rum (Patel & Davidson, 2003:90). Våra observationer innefattade en blandning av dessa två tillvägagångssätt, då vi har använts oss av en viss struktur under våra observationer med punkter som vi vill observera men fortfarande vara mottagliga för oväntade aspekter under observationerna.

Alla våra observationer har varit öppna, det vill säga deltagarna har varit medvetna om att vi har varit där för att observera. Genom en öppen observation accepteras vi som observatörer av den grupp som blir observerade (Holme Magne & Solvang Krohn, 1997:111–113).

3.2 Urval

Vi har gjort vår studie i en förort till en stad i Sverige. Den utvalda skolan är vi bekanta med sedan tidigare. Det föll sig därför naturligt att vi skulle genomföra vår studie på denna skola, i den utvalda klassen och att intervjua de personer vi intervjuat. Skolan har barn från förskoleklass upp till årskurs 9 och där går cirka 340 elever på skolan. Majoriteten av eleverna på skolan har svenska som modersmål och en liten del av eleverna har annat modersmål än svenska.

Klassen som vi har fått lov att följa under denna studie är en klass i årskurs två och eleverna är 8 och 9 år. Klassen består av 21 elever, varav elva flickor och tio pojkar. Alla eleverna i klassen har svenska som modersmål. För att få en helhetsbild över hur högläsning uppfattas och bearbetas i klassen, valde vi att intervjua klassens klassföreståndare samt fritidspedagogen som är verksam i klassrummet under skoldagen. Pedagogernas namn är fingerade och vi har valt att kalla klassföreståndaren för Charlie och fritidspedagogen för Kim.

- *Charlie* är 49 år och utbildad lärare i årskurs 1-7. Han examinerades 2007 och har arbetat på skolan sedan 2010. Hans huvudämne är geografi och han har även svenska, engelska och matematik i sin utbildning.
- *Kim* är 45 år och fritidsledare i grunden. Hon har vidareutbildat sig till fritidspedagog och examinerades 1989. Hon har arbetat på denna skola sedan 1996.

3.3 Forskningsetiska överväganden

Inför de intervjuer vi har genomfört har vi informerat deltagarna enligt Vetenskapsrådets rekommendationer. Det första huvudkravet är informationskravet och innebär att deltagaren måste få all information som rör undersökningen som personen i fråga deltar i (Vetenskapsrådet, 2002:7). När vi tog kontakt med intervjupersonerna informerade vi dem om vad vi ville undersöka och syftet med vår studie. Vid tillfället för intervjun informerade vi dem återigen om vad vi ville undersöka och vad syftet var med vår studie. Intervjupersonerna blev även informerade om att deltagande i denna undersökning var frivilligt och att de fick avbryta intervjun om de ville.

Samtyckeskravet är det andra huvudkravet som Vetenskapsrådet tar upp. Detta krav handlar om att vi som forskare måste se till att ha samtycke från samtliga deltagare i vår undersökning. Vi fick intervjupersonernas, det vill säga pedagogernas, samtycke vid det första samtalet vi hade med dem om vår studie. Under intervjuerna fick vi även samtycke att göra en ljudinspelning. Vi informerade även om att de fick avbryta inspelningen när de ville. I vår studie ville vi även ha med ett elevperspektiv, men då eleverna var under 15 år krävdes tillstånd från föräldrarna om deras barn fick delta i vår undersökning. Är någon av deltagarna i undersökningen under 15 år, måste det finnas samtycke från vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2002:9). På grund av detta skickade vi ut ett brev till föräldrarna med information om vilka vi är, om studien och på vilket sätt vi ville att eleverna skulle delta i vår undersökning (se bilaga 3). Vi fick in totalt 20 av 21 tillstånd där föräldrarna gav sitt samtycke. Uteblivet svar tolkar vi som att föräldrarna inte gett sitt samtycke. Vi samlade in elevernas texter och bilder från samtliga elever i klassen, oavsett om de fått föräldrars samtycke eller inte. Detta val gjorde vi för att inte riskera att någon elev blev utanför på grund av vår undersökning. Texten och bilden från den elev som saknar föräldrars samtycke, har inte använts i vårt arbete.

Det tredje huvudkravet är konfidentialitetskravet, vilket innebär att vi som forskare ska kunna garantera deltagarna i vår undersökning full anonymitet. Det material vi samlar in är endast till för oss som forskare och kommer vid studiens slut att fördärvas (Vetenskapsrådet, 2002:12). Vi har informerat de personer vi har intervjuat att det endast är vi som kommer att lyssna på inspelningen från intervjun och att när den är transkriberad kommer ljudinspelningen att raderas. Även i informationen som föräldrarna till eleverna fick hem har vi informerat om att allt material vi samlar in har

full anonymitet och endast är till för oss som forskare och möjligtvis vår handledare under arbetets gång. Vi använder fingerande namn i vår studie.

Fjärde huvudkravet som Vetenskapsrådet (2002:14) tar upp är nyttjandekravet. Detta krav innebär att deltagarna får reda på i vilket syfte materialet ska användas och att det inte kommer att användas till något annat än vad forskarna har informerat deltagarna om. Detta är vi fullt medvetna om och vi kommer inte att använda vårt material till andra ändamål än vad vi har sagt till våra deltagare.

3.4 Genomförande

I detta avsnitt kommer vi att förklara hur vi har gått till väga för att samla in studiens empiriska material. Materialinsamlingen är genomförd i följande ordning; två intervjuer, insamling av elevtexter och sedan två observationer.

3.4.1 Intervjuer

Vi tog kontakt med klassläraren och fritidspedagogen som arbetar i den aktuella klassen. De var positiva till undersökningen och ville delta i den, så vi bestämde datum för kommande intervjutillfällen. Intervjuerna ägde rum på deltagarnas arbetsplats, dels för att det var under deras planeringstid och dels för att vi ville skapa en tryggare miljö för intervjupersonerna. Själva intervjuerna varade cirka 30 minuter vardera och vi använde oss av ljudinspelning. Det var positivt att använda ljudinspelning för att kunna vara närvarande under intervjun, utan att behöva anteckna. Det medförde att vi som intervjuade kunde ha full fokus vid intervjun och få med så mycket information som möjligt från intervjuerna. Under intervjuerna utgick vi från en intervjuguide.

Vi valde att transkribera intervjuerna fortast möjligt, för att vi fortfarande hade intervjuerna färska i minnet. Det är lätt hänt att vi hade missat viktiga detaljer kring intervjuerna om vi hade väntat med att transkribera. En annan fördel med att vi transkriberade var att vi fick en överblick av resultatet från våra intervjuer, om vi fick tillräckligt med information eller om vi behövde komplettera med ytterligare frågor till intervjupersonerna.

Analysen av de transkriberade intervjuerna påbörjades genom att vi skrev ut materialet. Vi valde att klippa, klistra och sedan sätta ihop dessa pappersremsor till olika teman, som sedan blev underrubriker till vårt analysavsnitt, exempelvis pedagogernas tal om effekterna av högläsning. Enligt Magne Holme och Krohn Solvang (1997:146) är detta ett tillvägagångssätt som man kan använda sig av när det empiriska materialet ska analyseras, det vill säga att materialet delas in i olika teman för att sedan analyseras utifrån dessa. Våra teman, som vi valt ut från vår empiri, är de olika delar som vi delade in intervjuerna i. Genom att färglägga, klippa och dela in i underrubriker blev det smidigare för oss att få en helhetsbild av vårt material, där vi kunde se samband, olikheter och skapa teman. Detta resulterade i att vi fick syn på mer än vad vi kunde förutspå från början.

3.4.2 Elevperspektiv

Som vi nämnt ovan så var vi intresserade av att få elevernas perspektiv på högläsning och vi tog del av elevernas uppfattning kring högläsning med hjälp av två frågor som de skulle besvara med text och bild. Frågorna som vi ställde till eleverna ansåg vi skulle vara så öppna som möjligt för att eleverna inte skulle känna sig begränsade i sina svar. En av frågorna som vi ställde, utformades utifrån vår nyfikenhet kring det så kallade bokpratet som fritidspedagogen Kim pratade om i intervjun. Våra två frågor till eleverna var: *Skriv och berätta vad du tycker när läraren läser högt för er i klassen. Rita gärna en bild till din text!* samt *Skriv och berätta om vad du tycker om högläsningen och bokpratet i biblioteket. Rita gärna en bild till din text!*

Materialinsamlingen ägde rum sista lektionen för veckan och vi hade en timme till vårt förfogande och vi upplevde att tiden räckte till för eleverna att svara på frågorna. Vi förklarade för eleverna vad vår undersökning handlar om, vad som var syftet och på vilket sätt de skulle delta i den. Vi gick igenom frågorna innan dessa delades ut och berättade för eleverna att de skulle svara på de två frågorna genom att skriva en text och gärna rita en bild. Eleverna var positivt inställda till att vara med i vår undersökning och var nyfikna på frågorna. Under tiden eleverna svarade på frågorna gick vi runt i klassrummet och pratade med dem och ställde lite frågor angående deras text och bild. Eleverna hade möjlighet att fråga oss om det var något de inte förstod kring frågorna, men vi upplevde att de flesta av eleverna kom igång relativt snabbt och förstod

frågornas innebörd. En del av eleverna svarade väldigt utförligt på frågorna och en del skrev korta, men innehållsrika svar.

Analysen av elevtexterna var till en början förvirrande för oss, för att vi aldrig har använt och analyserat texter och bilder förut. Det visade sig att när vi väl satte oss ner och granskade elevtexterna var det smidigast att göra på liknande sätt som i intervjuanalysen. Vi delade in elevtexterna i olika tema utifrån elevernas svar. Dessa teman bildade sedan de underrubriker som vi använder i vårt analysavsnitt. När vi analyserade elevtexterna med tillhörande bilder upplevde vi att bilderna inte bidrog till ytterligare information. Därför tog vi beslutet att inte använda oss av dem i analysen, då bilderna inte gett oss någon ytterligare synvinkel av texterna utan vi upplevde att bilderna fungerade mer som en sammanfattning av den skrivna texten. Bilderna var en upprepning av den skrivna texten och när vi genomförde undersökningen upptäckte vi att eleverna valde att skriva först och sedan rita. Däremot var bilderna en hjälp för oss att förtydliga elevernas skrivna text, därför har bilderna samtidigt varit en stor hjälp för oss i analysprocessen. Vi tror även att bilderna var ett roligt inslag för eleverna att utföra i undersökningen.

3.4.3 Observationer

Vårt upplägg när vi genomförde våra två observationer var relativt klart för oss innan observationstillfällena ägde rum, så vi använde oss inte av några specifika observationsscheman, utan utgick från de tankar vi hade inför observationerna. Innan observationerna ägde rum diskuterade vi vad det var som observationerna skulle bidra med och var vi skulle lägga vår fokus, vilket var hur lektionen var upplagd, pedagogernas förhållningssätt, samt atmosfären under lektionen. Vi hade våra pelare som vi utgick från, men vi var samtidigt mottagliga för nya intryck som kunde uppstå under observationens gång.

Vår första observation var i helklass där både klassföreståndaren Charlie och fritidspedagogen Kim höll i lektionen. Lektionen hölls i klassrummet och varade i 80 minuter. När lektionen började så presenterade klassläraren Charlie oss och berättade för eleverna varför vi var där. Vi fick även möjlighet att berätta om vårt arbete för eleverna och de blev nyfikna och ställde frågor till oss. Det fanns ett bord och två stolar längst bak i klassrummet där vi satte oss för att få bästa möjliga uppsikt över klassrummet. Elevernas uppmärksamhet riktades en del mot oss i början och de var

nyfikna på vad vi satt och skrev, men denna nyfikenhet avtog efter hand, ju längre in i lektionstimmen vi kom.

Vårt andra observationstillfälle var i skolbiblioteket och lektionspasset hölls av fritidspedagogen Kim. Lektionspasset varade i 70 minuter och var i halvklass. Vid det laget, uppfattade vi att elevernas nyfikenhet hade avtagit, då de visste om att vi skulle vara där efter föregående lektionspass. Kim och eleverna möttes på skolgården och vi gick gemensamt till skolbiblioteket. Eleverna hängde av sig sina jackor och gick och satte sig vid ett bord med sina böcker som de hade med sig. Även vid detta observationstillfälle ville vi undvika att störa undervisningen, så vi tog varsin stol och satte oss i bakgrunden. Vi hade fått information i förväg om hur Kim planerat lektionen och det gav oss som observatörer en inblick i vad vi skulle få ta del av, vilket underlättade våra tankar om vad vi skulle observera vid detta tillfälle.

Under båda observationstillfällena skrev vi fortlöpande anteckningar om hur lektionen var upplagd, pedagogernas förhållningssätt samt atmosfären under lektionen. Dessa anteckningar hade vi som underlag för vår renskrivning av observationerna som gjordes direkt efteråt. Vi valde att göra på detta sätt för att få med så många detaljer som möjligt från observationerna för att underlätta analysprocessen. Efter diskussioner om vad våra anteckningar visade och hur vi tolkade händelser under observationerna, kunde vi använda dessa anteckningar och komplettera med intervjuerna för att vi skulle få en helhetsbild.

4 Analys

I följande avsnitt kommer vi att dela upp vårt empiriska material, där vi strukturerar upp och analyserar vårt resultat med hjälp av underrubriker.

En del forskare som vi refererar till använder sig av begreppet boksamtal, men i vårt arbete förekommer även begreppet bokprat. Vi vill här tydliggöra att båda dessa begrepp kommer att användas och har samma innebörd, i vårt arbete.

4.1 Metoder och effekter

I vår studie är högläsning den centrala delen och när vi gjorde intervjuerna med klassläraren och fritidspedagogen var det just högläsningen som stod i centrum. Båda pedagogerna arbetar med högläsning som en undervisningsmetod med klassen, dock i olika sammanhang. Klassläraren, Charlie, använder högläsningen främst i helklass och det är både han och eleverna som högläser för varandra. Fritidspedagogen, Kim, högläser för eleverna oftast i halvklass och det förekommer främst i skolbiblioteket.

I detta avsnitt kommer vi att utgå från Dominkovics, Erikssons och Fellenius (2006) definition av effekter, det vill säga upplevelser och kunskaper som påverkar barnets utveckling. Vi kommer även att utgå från Fasts (2001) beskrivning av metod, alltså pedagogernas olika sätt att arbeta med högläsning.

4.1.1 Pedagogernas tal om metoder för högläsning

Under intervjuernas gång kom vi mycket in på hur pedagogerna planerar arbetet kring högläsning. Tidigare under terminen hade klassen börjat arbeta med tema rymden vilket medförde att Charlie valde att använda rymdboken som tillfällig läs- och högläsningbok. När eleverna hade samlat på sig tillräckligt med kunskap om rymden genom de texter de läst tillsammans, fick de bland annat i uppgift att skriva en egen rymdberättelse. Denna rymdberättelse skulle börja med ”ute i pappas garage står där...”. Charlie berättar vidare att somliga elever skrev en lång berättelse, medan en del skrev lite mindre, men alla berättelser var baserade på elevernas fantasi och erfarenhet. Vygotskij (1995:13) menar att det är i en sådan situation kreativiteten föds, när fantasi och erfarenhet möts. Han hävdar även att i en kreativ aktivitet förändrar människan sin

nutid, men även sin framtid. Eleverna i detta fall får möjligheten att göra en egen resa genom rymden, i fantasin, med hjälp av sina berättelser. Denna fantasi grundar sig på de erfarenheter och kunskaper som eleverna har utvecklat under temat rymden.

En annan metod, som Charlie och Kim använde sig av under temat rymden, var att eleverna skulle skriva en faktatext tillsammans i grupp, utifrån vad de ville lära sig mer om.

”Det är någon som har börjat skriva om en egen planet. De skriver en egen faktatext och skapar det så att då har de ju kommit längre. Både det med att de är produktiva, de är... De förstår väldigt mycket och kan väldigt mycket och framförallt jobba på ett tryggt sätt, säkert och snabbt sätt så kan de utifrån erfarenheter de har läst om de andra planeterna [...]”

(Charlie, 2012-05-16)

Rymdberättelsen och grupparbetet är två metoder som pedagogerna har använt sig av för att bearbeta läsningen med eleverna, menar Charlie. Detta tillvägagångssätt kan kopplas till Gibbons (2006:6;43-46) tankar om Bruners begrepp scaffolding. Gibbons beskriver grupparbete som en stödstruktur och hon menar att det är viktigt att eleverna blir uppmuntrade till att samarbeta i grupp, annars kan det vara lätt hänt att alla gruppmedlemmarna inte är lika aktiva. Gibbons anser även att det är av stor vikt att läraren berättar för eleverna vad grupparbetet går ut på och att de får tydliga instruktioner om hur de kan gå tillväga för att lyckas med uppgiften.

”[...] En väldig tur att man har två pusselbitar som passar bra ihop men den ena pusselbiten lyfter den andra. Det är roligt. Det är jätteroligt att se utvecklingen. Att få vara med.”

(Charlie, 2012-05-16)

Detta citat visar hur Charlie tänker kring gruppindelningar och att även han anser att det är viktigt att eleverna lär av varandra. Charlie förklarar vidare i intervjun att eleverna både kan jobba individuellt och i par för att stötta varandra och att det är bra att sätta två elever med olika utvecklingsnivåer i samma grupp. Tillvägagångssättet som Charlie beskriver kan kopplas till Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen där elever med olika utvecklingsnivåer hjälper varandra att utvecklas. Det går även att dra paralleller till begreppet scaffolding, där eleverna i detta fall är stödstrukturer till varandra och hjälps åt.

Under intervjun med Kim samtalar vi om lektionspasset i skolbiblioteket. Kim berättar att syftet bland annat är att eleverna ska träna på att berätta muntligt om en av de böcker de har läst under två veckors tid. Detta sker i grupp och en elev i taget berättar. Lektionen avslutas alltid med att Kim har valt ut en bok och läser ett avsnitt från denna. Kim förklarar att detta är ett sätt att väcka intresse för olika slags böcker hos eleverna.

”Så lite det här att kunna återberätta-träningen och den är minst lika viktig som boken och gör de det bra, är där absolut två, tre stycken i gruppen som vill ha just den boken till nästa tillfälle. Och det är lite det att du ska sprida glädjen att läsa.”

(Kim, 2012-05-21)

I citatet ovan berättar Kim om vikten av att träna på att återberätta. Hon förklarar vidare för oss att bokprat är ett bra sätt för eleverna att träna på detta och hon ser en tydlig förbättring kring elevernas sätt att återberätta, från när de började med detta i årskurs ett. Hon menar att intresset väcks hos eleverna när de har lyssnat på varandra och att syftet är just att eleverna ska känna att det är roligt och spännande att läsa. Fast (2001:88) beskriver återberättande som en viktig process av bearbetning kring bokens innehåll. Genom att återberätta gör eleverna texten till sin egen och måste med egna ord förklara bokens innehåll för lyssnarna. Aidan Chambers (1993:30) anser att det är bland annat genom bokpratet som innebörden och förståelsen för texten blir uppenbar för eleverna. Detta gör att elevernas berättelser om vad de har läst ger en gemensam kunskapsutveckling.

Fast (2001:23) är övertygad om att elever får motivationen till att läsa genom att lyssna till andra som berättar om en bok, det vill säga att personen som berättar gör reklam för boken. Detta sker både när eleverna berättar högt för varandra om sina böcker samt när Kim högläser och samtalar om böckerna med eleverna. Rigmor Lindö (2005:55) anser att läraren bör vara väl förberedd vid ett boksamtal med eleverna. Då blir boksamtalet mer givande och meningsfullt. Kim anser att dessa bokprat är ett bra sätt att få eleverna engagerade och fängslade av böckernas värld.

Under observationen i skolbiblioteket upptäckte vi att eleverna är vana vid skolbibliotekets rutiner och hur bokprat går till. Kim hade en central roll i bokpratet och ställde frågor kring bokens innehåll, bilder, språkliga uppbyggnad, samt om eleven upplevde den som lättläst eller svårläst. När samtliga elever hade presenterat och

berättat om sin bok, tog Kim fram en hög med böcker. Dessa böcker, förklarade hon för eleverna, var blandade böcker både i olika genrer och även anpassade för olika åldrar. Somliga böcker var lättlästa för årskurs tre och fyra och Kim menade att eleverna gärna fick läsa dem om eleverna kände att de ville ha mer utmaning i läsningen. Hon presenterade några av böckerna och diskussioner uppstod kring böckernas innehåll.

Denna sekvens från observationen kan kopplas till Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Här fungerar Kim som den mer erfarna förebilden för eleverna och utmanar de elever som behöver mer utmaning i sin läsning. Med andra ord så utmanar Kim dessa elever till nästa utvecklingsnivå inom läsning.

4.1.2 Pedagogernas tal om effekterna av högläsning

Charlie förklarar i intervjun att han använder högläsningen framförallt i svenskundervisningen, men att de även har använt sig mycket av högläsning i tema rummen, ett ämnesintegrerat projekt som klassen arbetat med. Charlie högläser en del själv för eleverna, samt använder högläsning som en introduktion till läsläxan där eleverna läser högt efter Charlie. Detta innebär att Charlie läser en mening högt ur läsläxan och eleverna läser högt efter honom. Han berättar vidare att eleverna blir tilldelade en läsläxa varje vecka som innefattar en varierad mängd text från olika utvalda böcker.

”Jag har högläsning med dem om vi har haft ett nytt kapitel vi har gått in på inför läsläxan. Då läser jag först sen läser de efter. Delvis för att de ska kunna avkoda ord som kanske är svårare och för att få lite extra stöd i första läsningen för att de ska veta och då vet jag också att de har läst det den gången i alla fall.”

(Charlie, 2012-05-16)

Denna metod som Charlie använder sig av kan kopplas till Vygotskijs teori om imitation. Imitationen sker då eleverna upprepar vad Charlie har sagt eller läst. Detta kan leda till att eleverna introduceras till nya ord och begrepp som de inte är bekanta med sedan tidigare (Westlund, 2009:21). Under intervjun med Kim samtalade även hon om att eleverna lär sig nya ord och begrepp genom högläsning.

”[...] man ökar sitt kunnande om saker och ting, man ser världen från en annan vy. Alltså allt är inte fantasi i böcker. Du får hjälp med stavning, som jag säger: programmera in orden hur dom stavas.”

(Kim, 2012-05-21)

Både Kim och Charlie anser att en av fördelarna med högläsning är att det ökar elevernas kunskap om ord och dess betydelse, framförallt ökas ordförrådet. Westlund (2009:110–111) hävdar att eleverna kommer i kontakt med nya ord när läraren högläser. Detta blir då, enligt Westlund, meningsfulla sammanhang för eleverna då de skapar förkunskap om de obekanta orden de möter, som i sin tur ger eleverna en fördel när de själva avkodar orden. Enligt Fast (2001:22) får de nya orden som eleverna möter en innebörd genom högläsning och berättande. Hon menar även att eleverna får ut så mycket mer än enbart bokens innehåll vid högläsning, de tränar bland annat på att lyssna och lära sig om språkets uppbyggnad.

En positiv aspekt med högläsning, enligt Charlie, är att högläsningstunderna är ett sätt för läraren och eleverna att umgås i en gemensam situation. Karin Jönsson (2007:10) talar om begreppet läsargemenskap i sin bok *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Begreppet innebär att eleverna tillsammans med läraren gör en resa genom texten. Jönsson menar att eleverna, oavsett läsförmåga, kan ta del av den lästa texten och därmed skapas en läsargemenskap hos lyssnarna. Med andra ord, menar Jönsson att högläsningen skapar en känsla av gemenskap och att detta är en stor fördel för elevernas motivation till att läsa.

Gemenskapen, som både Jönsson (2007:10) och Charlie talar om, kan kopplas till forskaren David Barton som Fast (2008:42) presenterar i sin bok *Literacy – i familj, förskola och skola*. Enligt Fast menar Barton att literacy är något som förekommer i sociala sammanhang och praktiseras på speciella platser, tidpunkter och för ett specifikt syfte och detta kopplar vi exempelvis till högläsningstunderna med Charlie.

4.1.3 Svårigheter med högläsning

Under båda intervjuerna samtalade vi om eventuella svårigheter med högläsning. Charlie anser att fördelarna är många och definitivt överväger de svårigheter som kan uppstå, men han anser att högläsning tillsammans med eleverna där han läser först och eleverna efter honom, är mer tidskrävande. Han förklarar vidare att det gärna får ta sin tid och måste få lov att ta tid, så om det är en svårighet i den bemärkelsen var han tveksam till. Det finns dock en risk med denna metod, menar han, och det är att han kan tappa några av eleverna på vägen, vilket innebär att eleverna tappar sin koncentration och intresset. För att fånga dessa elever vid nästa högläsningstillfälle brukar han

tillsammans med eleverna pratar om vad som hände i boken vid senaste högläsningstillfället.

”Det är ju det som jag kände att man kunde göra och vissa är ju ofta en grupp som är mer liksom engagerade i det. Vissa av dem bara lyssnar och vissa pillar och gör lite andra saker samtidigt som man läser [...]”

(Charlie, 2012-05-16)

Charlie förklarar vidare att han anser att detta samtal är en viktig del inför den fortsatta högläsningen eftersom det ger alla elever en chans att få en inblick i vad som har skett tidigare i berättelsen. Under intervjun med Kim berättade hon att en svårighet som uppstår ibland är dilemmat kring när högläsningen ska äga rum och när det är mest givande för eleverna. Kim har högläsning i skolbiblioteket en gång i veckan, men utöver detta tycker hon det är svårt att avgöra vilken tid på dagen som är den mest ultimata högläsningstunden. På morgonen kan det vara skönt att koppla av till en berättelse, men Kim menar att det är oftast då som eleverna har mest rörelse i kroppen och är som mest pratglada med sina klasskamrater. Tillfället efter lunch är nog det tillfälle som är mest avkopplande för eleverna, resonerar Kim, dels för att eleverna precis varit ute på lunchrast och dels för att samla kraft till resten av skoldagen. Hon vill hitta högläsningstunder som fångar eleverna. Fast (2001:62-65) förklarar att det är bra att personen som ska läsa högt fångar elevernas uppmärksamhet och känner av att eleverna tycker att berättelsen är fångslande. Fast menar även att ibland kan det hända att elever tappar koncentrationen och att de då börja tala med varandra eller tappar koncentrationen på något annat vis. Ett sätt som läraren då kan använda sig av, enligt Fast, är att läraren till exempel kan fråga eleven om vad som hände sist de högläste. Detta ger eleven en chans till att fånga koncentrationen igen och få möjligheten att fortsätta att följa med i berättelsen. Fast hävdar även att det finns de elever som kan göra andra saker samtidigt som de lyssnar koncentrerat på berättaren.

4.1.4 Sammanfattning och slutsats

Utifrån vår analys kan vi se att metoderna och effekterna är många. Genom vår litteraturgenomgång och vår undersökning har vi fått kunskap om högläsningens syfte samt olika metoder att använda sig av under arbetet med högläsning. De metoder som exemplifierats i vår studie är bland annat grupparbete, skriva berättelser utifrån en läst text, samt bokprat. Några effekter som tagits upp är att högläsningen stärker elevernas

ordförråd och förståelse för meningsbyggnad, ökar elevernas intresse för att läsa själva, samt skapar gemenskap. Svårigheter, som pedagogerna nämnde, kan bland annat vara att hitta rätt tillfälle att ha högläsning samt att kunna fånga alla elevers intresse.

4.2 Elevperspektiv

I detta avsnitt kommer vi att presentera elevernas tankar kring högläsning och det bokprat som pedagogerna i klassen ansvarar för. Avsnittet är uppdelat på liknande sätt som de frågor eleverna svarade på i undersökningen, det vill säga deras tal om lärarens högläsning, samt elevernas tal om högläsning och bokprat i skolbiblioteket.

4.2.1 Elevernas tankar om lärarens högläsning

När eleverna skulle skriva och berätta om vad de tycker om när läraren läser högt i klassen, svarade samtliga elever att de tycker att det är bra, samt lugnt och skönt att lyssna på högläsning. Eleverna hade olika förklaringar till varför de tycker om högläsning. Somliga motiverar att de tycker om den tack vare att läraren läser bra och en del menar att det är skönt att bara behöva lyssna. Lindö (2005:55) förklarar att det kräver mycket av högläsaren för att högläsningstillfället ska bli optimalt. Lindö menar vidare att det är viktigt att högläsaren är väl förberedd i en högläsningssituation, genom att till exempel ha läst texten många gånger innan. Hon menar att detta är ett måste för att eleverna ska få ut så mycket som möjligt av högläsningstillfället, då elevernas roll som lyssnare är en ansträngande process. Fast (2001:22) beskriver lyssnandet som en stor del av elevens literacy-utveckling och att det krävs träning i att lyssna. ”Jag tycker det är bra för om man lyssnar noga så kan man lära sig nya saker som man kanske inte ens kan” (Elevtext, 2012-05-24). Genom lyssnandet får eleverna, enligt Fast, många språkliga aspekter på köpet och detta märks tydligt när eleven ska läsa och skriva själva.

Ytterligare en sak som en del elever skriver är att de tycker högläsningen är rolig och bra, för att de kan lära sig mycket. Förklaringar som att de lär sig nya ord, lär sig sådant de inte vet sedan innan och att förståelsen ökar, är något eleverna lägger fokus på. ”Det går bra för när en lärare läser högt så om det är ett svårt ord så läser läraren så vet man vad där står och sen vet man vad där står tills nästa gång” (Elevtext, 2012-05-24). Detta

är ett exempel på att eleverna kan sätta ord på hur högläsningen påverkar dem och vad den gör med deras eget lärande.

Westlund (2009:40) beskriver begreppet metakognition som kan kopplas till elevernas tankar om hur högläsningen bidrar till deras eget lärande. Hon förklarar att metakognition innebär att man reflekterar över sitt eget lärande och kan se hur det påverkar ens utveckling. Westlund menar att metakognitiv förmåga har stor betydelse för elevernas fortsatta läsförmåga och läsförståelse.

4.2.2 Elevernas tankar om högläsning och bokprat i skolbiblioteket

Som läsare är det orimligt att sätta sig in i böckernas betydelse med detsamma, utan det är något som successivt utvecklas genom bearbetning av den lästa texten. Ett sätt för oss att förstå innebörden i en bok är bland annat genom boksamtal (Chambers, 1993:63). En del av eleverna har svarat, på frågan om vad de tycker om bokpratet i biblioteket, att de tycker att det är bra eftersom de får återberätta den bok de själv har läst, för sina klasskamrater. Chambers (1993:63) menar att det är när dessa boksamtal sker, där eleverna väljer ut de bitar av boken som de själva anser sig vara bekanta med, som de skapar sig en vidare förståelse av bokens innehåll.

Några elever svarade på frågan, att det är bra att de har bokprat eftersom de får göra reklam för sina böcker och detta kan medföra att deras klasskamrater blir intresserade av böckerna som har blivit återberättade. ”Jag tycker det är roligt för när vi läser upp kan andra bli intresserade och kanske vill ha det man läst upp” (Elevtext, 2012-05-24).

Majoriteten av eleverna tycker både att det är roligt och positivt att återberätta sin bok för klasskamrater och att höra när de andra återberättar sin bok. En förklaring till detta som kom fram var att vissa elever tycker det är lättare att välja bok efter att de har hört ett flertal återberättelser. ”Det är roligt att berätta om boken så dem vet vad det handlar om [...]” (Elevtext, 2012-05-24). Enligt Fast (2001:88) är återberättandet med egna ord ett av de bästa tillvägagångssätten för eleverna som inte har läst boken, att få en förförståelse om den bok som presenteras. Fast menar att återberättandet skiljer sig utifrån vem som återberättar eftersom alla har sina egna bitar som de anser vara den viktigaste delen att återberätta för resten av gruppen. Allt återberättande blir därför personligt.

Jönsson (2007:62) anser att gemensam läsning ger eleverna motivation till att leta efter de böcker som de anser vara intressanta. I intervjun med Kim berättade hon att i slutet av varje lektion i skolbiblioteket väljer hon ut en bok, som hon anser vara passande och intressant för det tillfället och läser ett avsnitt ur denna. Efter högläsningen har de ofta ett litet bokprat om boken hon läst för dem. Detta gör hon bland annat för att eleverna ska få inspiration till de böcker de själv ska läsa. I svaren från eleverna framkom det att de tycker att det är spännande när Kim läser högt för dem och att det underlättar att välja en ny bok läsa. Jönsson (2007:61–62) anser att läraren har en stor betydelse för eleverna när det gäller inspirationen till sitt eget läsande.

4.2.3 Sammanfattning och slutsats

När vi samlade in frågorna som eleverna svarat på såg vi relativt snabbt att samtliga elever är positiva till pedagogernas högläsning, i klassrummet respektive skolbiblioteket. Högläsningen uppfattas som lugn och skön, rolig, samt spännande och bidrar till fortsatt lärande för eleverna. Även bokpratet i skolbiblioteket är intressant, roligt och spännande anser eleverna. Majoriteten av eleverna skriver att de tycker om att berätta sina lästa böcker för varandra samtidigt som de uppskattar att göra reklam för sin egen bok. De anser även att det är bra att de blir inspirerade av klasskamraternas böcker, vilket medför att de tycker det är lättare att välja ny bok att läsa.

5 Avslutande diskussion

I detta avsnitt kommer vi att framföra våra funderingar kring vår undersökning. Metoddiskussionen kommer att innehålla diskussion kring vårt metodval samt kring svårigheter som uppstått under processens gång. I detta avsnitt kommer vi även att problematisera om våra frågeställningar är besvarade eller inte. Slutligen kommer vi att framföra våra funderingar om hur denna undersökning kan ligga till grund för fortsatt forskning.

5.1 Metoddiskussion

Från början var vår tanke att vårt examensarbete skulle belysa både högläsningens och den tysta läsningens funktion i undervisningen. Vad vi senare upptäckte var att vi hade för lite material och kunskap om den tysta läsningen och utifrån detta tog vi beslutet att enbart fokusera på högläsningen. Det vill säga, fokus för vårt arbete blev senare högläsningens eventuella metoder som pedagogerna använder sig av i undervisningen och högläsningens effekter.

Vi var överens om att intervjuer var ett rimligt tillvägagångssätt för att samla in ett material som kunde hjälpa oss att belysa våra frågeställningar. Till en början hade vi specifika intervjufrågor som vi tänkte använda oss av i intervjuerna, men efter ett handledningstillfälle märkte vi att dessa inte kommer vara hållbara i längden. Vi ändrade upplägget till teman som innehöll de områden vi ville samtala om under intervjuerna. Detta anser vi i efterhand var ett klokt beslut, då metoden att använda sig av teman visade sig vara ett bra tillvägagångssätt som passade vår undersökning. Vi upplevde att intervjuerna blev levande och var som ett samtal kring våra utvalda teman. Överlag tycker vi att intervjuerna gick bra, samtidigt som det kändes att vi inte var vana vid en sådan situation. Vi är medvetna om att övning ger färdighet och vi tar med oss denna erfarenhet till liknande situationer i framtiden.

Vår förhoppning var att vi skulle få information av skolbibliotekarien om hur samarbetet mellan skola, pedagoger och biblioteket kan se ut. Vi var även nyfikna på vad skolbiblioteket har att erbjuda för pedagoger och elever. Under materialinsamlingen tog vi kontakt med skolbibliotekarien och frågade om hon kunde träffa oss för ett samtal, men vi skulle återkomma vid ett senare tillfälle då hon hade mycket att stå i. När

vi sedan tog kontakt igen, fick vi inget svar och har därför inte kunnat genomföra detta samtal.

Att låta eleverna svara på våra frågor genom text och bild var ett intressant och spännande sätt att samla in material. Texterna har gett oss mycket information och empirin har med hjälp av eleverna blivit mer konkret och har gett oss en helhet över högläsningens roll i undervisningen.

Observationerna har varit de moment som gett oss minst underlag i empirinsamlingen. Den första observationen, när vi var i klassrummet med båda pedagogerna och samtliga elever, gav oss inte mycket att analysera då detta var en lektion som inte hade någon inplanerad läsning. I efterhand hade det varit mer lämpligt att observera lektionstillfälle där läsning var inplanerad. Vår tanke var att vi skulle få en inblick i hur läsningen används i undervisningen, men vi har senare insett att det inte är möjligt att utifrån en observation få tillräckligt med information om hur läsning kan användas i den dagliga verksamheten. Denna observation har vi av dessa skäl inte använt oss av i vårt arbete, då vi anser att den inte ger någon rättvis bild av verksamheten eller pedagogernas arbete med läsning. För att få en rättvisande bild av arbetet kring läsning hade vi fått göra ett flertal regelbundna observationer, vilket vi anser att vi tyvärr inte haft tillräckligt med tid till. Dock gav den andra observationen oss mycket mer underlag för vår undersökning, genom att denna lektion hade ett planerat syfte kring läsning och bokprat. Tack vare denna observation fick vi verkligen en helhet om hur detta moment ser ut och observationen kompletterade intervjuerna samt elevtexterna.

Resultatet från vår undersökning går inte att generalisera, vilket betyder att vi inte kan dra en allmän slutsats av våra resultat, då vårt empiriska material är begränsat.

5.2 Resultat och slutsats

Vi har haft våra frågeställningar i åtanke under alla moment vi har genomfört i vår studie. I detta avsnitt kommer vi att diskutera om vi anser att våra frågeställningar blivit besvarade eller inte.

Våra två första frågeställningar är: *Vilka metoder kan användas för högläsning i undervisningen?* samt *Vilka effekter anser pedagogerna att högläsningen kan ha?* Dessa frågeställningar har, enligt oss, blivit besvarade genom intervjuer med

pedagogerna samt den observation vi genomförde i skolbiblioteket. Metoder som kan användas i undervisningen är bland annat bokprat, återberättande och grupparbete. Vi har fått ta del av vad pedagogerna anser att högläsningen kan ha för effekter, bland annat ökat ordförråd, förståelse för meningsbyggnad samt intresse för att läsa. Detta kan styrkas genom de elevtexter vi samlat in, där dessa effekter också kommer till uttryck.

Den tredje och sista frågeställningen som vi har utgått från är: *Hur upplever eleverna högläsningen och arbetet kring denna?* Vi fick in många varierade svar från eleverna som gav oss ett brett material att bearbeta för att besvara denna frågeställning. Samtliga elever hade positiva åsikter, i sina texter, att dela med sig av till oss och vi fick många infallsvinklar att ha som utgångspunkt i analysen. Elevernas svar visade bland annat att de tycker det är roligt, spännande och avkopplande med högläsning. De nämner även att högläsningen bidrar till att de lär sig nya ord som de inte kunnat innan och att det är roligt att diskutera den bok som har blivit läst för dem. Bokpratet är ett populärt moment för eleverna, då de tycker det är roligt att göra reklam för sin bok genom att återberätta den för sina klasskamrater. Utifrån den kunskap vi har fått genom tidigare forskning, observation och elevtexterna anser vi att frågeställningen är belyst.

Vår slutsats är att högläsning i skolan är ett uppskattat moment av de deltagande pedagogerna och eleverna. Arbetet med högläsning kan se olika ut och de deltagande pedagogerna använder sig av olika metoder för att effekterna av högläsning ska bli så många som möjligt. Den information vi har fått ta del av i denna undersökning har gett oss ny kunskap om ämnet och tänkbara metoder att använda sig av. Detta kommer vi definitivt att ta med oss i vårt kommande yrke, då vi anser att arbetet med högläsning är en viktig del i undervisningen och bör ha en central plats i planeringen.

5.3 Fortsatt forskning

Vi tycker att det hade varit intressant att göra en mer omfattande forskning kring detta. I denna studie i den specifika klassen är inställningen till högläsning positiv, både bland elever och pedagoger, och det hade därför varit intressant att se hur synen på högläsning hade sett ut i en större omfattning, det vill säga, fler deltagare i olika klasser och åldrar. Genom en bredare undersökning i detta ämne hade det varit möjligt att ta reda på hur långt upp i åldrarna högläsningen är en del av undervisningen i grundskolan. Vi har stött på forskning som tyder på att högläsning försvinner i undervisningen när eleverna blir

äldre, vilket anses vara beklagligt. Utifrån detta hade man kunnat problematisera om och varför högläsningens roll minskar i undervisningen.

6 Referenser

- Chambers, Aidan (1993). *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm, Rabén & Sjögren Bokförlag.
- Dominkovic, Kersin, Eriksson, Yvonne & Fellenius, Kerstin (2006). *Läsa högt för barn*. Lund, Studentlitteratur.
- Egidius, Henry (2009). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm, Natur & Kultur.
- Evenshaug, Oddbjørn & Hallen, Dag (2001). *Barn- och ungdomspsykologi*. Lund, Studentlitteratur.
- Fast, Carina (2001). *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm, Natur & Kultur.
- Fast, Carina (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund, Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline (2006). *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm, Hallgren & Fallgren.
- Holme Magne, Idar & Solvang Krohn, Bernt (1997). *Forskningsmetodik – Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund, Studentlitteratur.
- Jönsson, Karin (2007) *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö, Holmbergs.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund, Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund, Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin. Tillgänglig på Internet:
<http://www.ne.se.proxy.mah.se/sok?q=generalisera> (24.10.2012).
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder - att planera, rapportera och genomföra en undersökning*. Lund, Studentlitteratur.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Västerås: Edita.
- Smith, Frank (1997). *Läsning*. Stockholm, Liber AB.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet, Stockholm.
- Vygotskij, Lev S (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg, Bokförlaget Daidalos AB.
- Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik*. Stockholm, Natur & Kultur.

7 Bilagor

7.1 Intervjuteman (bilaga 1)

Erfarenheter

- Utbildning
- Förr och nu

Högläsning

- Möjligheter och hinder
- Var?
- I vilket sammanhang?
- Hur länge?
- I vilka ämne?
- Val av bok
- Vem högläser?

Tyst läsning

- Möjligheter och hinder
- Var?
- I vilket sammanhang?
- Hur länge?
- I vilka ämne?
- Val av bok

Bearbetning

- Enskilt eller i grupp?
- Metoder?
- Vad bearbetas?
- Varför bearbetas texten?

Lgr11

- Förhållningssätt till Lgr11

7.2 Frågor till eleverna (bilaga 2)

Skriv och berätta om vad du tycker när läraren läser högt för er i klassen. Rita gärna en bild till din text!

Skriv och berätta om vad du tycker om högläsningen och bokpratet i biblioteket. Rita gärna en bild till din text!

7.3 Informationslapp/tillåtelse (bilaga 3)

Till föräldrar i klass XX

Hej!

Vi heter Amanda Persson och Jennie Ahlberg och vi läser vårt sista år på Lärarutbildningen i Malmö och vi ska börja skriva på vårt examensarbete.

I vårt examensarbete vill vi undersöka om hur högläsning och tyst läsning används i undervisningen. Vi vill därmed ta del av hur eleverna upplever högläsning och tyst läsning genom att be dem skriva och/eller rita deras tankar och funderingar kring detta. Eleverna kommer få två frågor utav oss, som handlar om högläsning och bokprat i undervisningen. Därför skulle vi vilja ha ert tillstånd att få ta del av ditt barns berättelse/bild. Det är endast vi, Amanda och Jennie, som kommer att ta del av berättelsen/bilden, möjligtvis även vår handledare under arbetets gång. Vi garanterar full anonymitet i vårt arbete och när vårt examensarbete är klart kommer vi att förstöra dokumenten.

Vi ber er att kryssa i någon av rutorna här nedan om ni ger tillåtelse eller inte att ert barn får delta i undersökningen och lämnar lappen **senast torsdagen den 24 maj** till klassläraren. Vi kommer att göra undersökningen efter lunch fredagen den 25 maj.

Vi vill även passa på att informera om att vid något tillfälle kommer vi, Amanda och Jennie, att vara med klassen och observera pedagogens arbete med högläsning/tyst läsning. Det är alltså inte barnen vi kommer att observera utan det är pedagogen som är i fokus.

Med vänliga hälsningar
Amanda Persson och Jennie Ahlberg

.....
Elevens namn: _____

Vi tillåter att vårt barn får vara med i undersökningen

Vi tillåter inte att vårt barn får vara med i undersökningen

Målsmans underskrift: _____