



MALMÖ HÖGSKOLA
FAKULTETEN FÖR
LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

Kultur-Språk-Medier

Examensarbete i Svenska och lärande

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Högläsning

- ett samspel mellan bok, barn och vuxen

Reading aloud

- an interaction between book, child and adult

Pernilla Norrman
Sandra Ronner

Grundlärarexamen med inriktning
mot arbete i F-3, 240 högskolepoäng
Slutseminarium: 2016-03-18

Examinator: Kent Adelman
Handledare: Fredrik Hansson

Förord

Vi har under arbetets gång utfört såväl intervjuer som transkribering tillsammans, då vi anser att fyra öron är bättre än två, just för att relevant material inte ska gå förlorat. Vi har haft kontinuerlig kontakt med varandra genom, mejl, sms, träffar och samtal. Vi har vid dessa tillfällen analyserat och diskuterat litteratur för att sedan samarbeta kring vår text. Vi har varit lika delaktiga under arbetets gång med litteraturläsning, analysarbete samt skrivande av vår text och därför ansvarar vi båda likvärdigt för texten.

Vi vill rikta ett stort tack till undersökningens informanter, både lärare och elever, som ville vara delaktiga i vår undersökning. Utan er medverkan hade vår undersökning inte blivit genomförbar. Vi vill även rikta ett stort tack till vår handledare Fredrik Hansson som väglett oss med goda råd samt stöttat oss under hela vårt arbete.

Pernilla Norrman och Sandra Ronner

Sammandrag

Syftet är att undersöka hur högläsning används som ett pedagogiskt redskap i årskurs F-3. Vi blev intresserade av området högläsning som ett pedagogiskt redskap under vår pågående lärarutbildning samt under våra respektive verksamhetsförlagda utbildningar, då vi där upplevde att högläsning som pedagogiskt redskap inte var en del av det vardagliga arbetet. När högläsning väl förekom uppfattade vi att det inte arbetades vidare med det lästa. Vi har utfört intervjuer på två olika skolor med såväl lärare som elever för att få syn på deras tankar och resonemang.

Resultatet visar att lärare använder sig av högläsning i olika stor utsträckning men på liknande sätt, då samtliga lärare gör en medveten uppdelning av sin högläsning. Ett annat resultat är att lärarna har liknande tankar kring högläsningens effekter på elevers språkutveckling. Slutligen har vi resultatet som behandlar hur elever upplever högläsning, som visar att de upplever högläsning både som en känslofylld aktivitet men också som en lärandeaktivitet.

En av våra slutsatser är att lyssaspekten tycks vara något som glöms bort såväl i skolan som i lärarutbildningen, men har stor betydelse när man fokuserar på lyssnande, som till exempel vid högläsning. En annan slutsats är att det är viktigt för vår framtida profession att vi har ett väl genomtänkt syfte med vår högläsning samt att vi tillsammans med eleverna bearbetar all läst text.

Nyckelord: *högläsning, lyssnande, lässtrategier, pedagogiskt redskap, samtal, språkutveckling, upplevelser*

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
2. Bakgrund	9
3. Syfte och frågeställning	10
4. Tidigare forskning	11
5. Metod	17
5.1 Metodval	17
5.2 Urval	17
5.3 Bortfall	18
5.4 Forskningsetiska överväganden	18
5.5 Genomförande	19
5.6 Intervjuer	20
5.6.1 Intervjuguide	21
5.6.2 Genomförande av lärarintervjuer	21
5.6.3 Genomförande av fokusgrupper	21
5.7 Transkribering	23
5.8 Analysmetod	23
5.6 Metodkritik	23
6. Resultat och analys	25
6.1 Lärares tankar om högläsning	25
6.2 Högläsning i undervisningen	26
6.3 Effekter av högläsning	29
6.4 Elevers upplevelse av högläsning	30
7. Slutsats och diskussion	33
7.1 Resultatdiskussion	36
7.2 Fortsatt forskning	37
Referenslista	38
Bilaga 1 Samtyckesblankett till elevernas vårdnadshavare	40
Bilaga 2 Information till lärarna	41
Bilaga 3 Intervjuguide – semistrukturerad intervju med lärare	42
Bilaga 4 Intervjuguide – fokusgrupper av elever	43

1. Inledning

Längtan efter att kunna läsa och skriva tänds av de känslomässiga gnistor som uppstår mellan ett barn, en bok och en vuxen som läser. Detta kan inte åstadkommas av enbart en bok, eller enbart av ett barn, eller enbart av en vuxen som läser högt – det är samspelet mellan dessa tre som gör det. (Fox 2003, s. 17)

Mem Fox (2003) menar att barns läsning grundas inom hemmets väggar; det är här barnens attityd till läsning skapas. I mötet mellan barn, vuxen och en text skapas enligt Fox (2003) ett hemligt sällskap som erbjuder något magiskt, vilket sammanbinder barnet med den vuxne. Vilka attityder har dagens elever till läsning? Det är svårt att komma åt svaret på denna fråga, men på något sätt kan vi kanske tolka resultatet i undersökningar som PISA¹ (2009) och PIRLS² (2012) att attityden till läsning försämrats. Just attityder till läsning låg i fokus vid PISA-undersökningen 2009 då eleverna fick svara på en enkät gällande läsvanor samt deras intresse för läsning. Resultatet pekade på en nedåtgående trend då nästan 25 % av de tillfrågade eleverna från Sverige svarade att de upplever läsning som bortkastad tid. Undersökningen visade även att läsförståelsen hos svenska elever försvagats. Liknande resultat visade PIRLS (2012) där en fortsatt nedgång av elevernas förmåga att läsa samt tolka texter presenterades. Vidare visade PIRLS (2012) att elevernas socioekonomiska bakgrund inverkar på vilken attityd de har till läsning. Elever med högutbildade föräldrar befinner sig oftare i en hemmiljö som inspirerar eleverna till att vilja lära. Föräldrarnas utbildningsnivå visade sig även inverka på elevernas attityd till läsning (Skolverket 2012). Ytterligare en undersökning som visar att stödet hemifrån har stor betydelse är Läsrörelsens (2013) undersökning utförd i samarbete med Junibacken från 2012. Resultatet visade det skiftande stöd barn får med sig hemifrån gällande läsning. Endast 35 % av föräldrarna till barn mellan 0-9 år läste för sina barn varje dag, en kraftig tillbakagång från 2003 då 74 % läste dagligen för sina barn.

Resultaten från ovanstående undersökningar samt medias ofta förekommande rapporteringar gällande bland annat elevers försämrade läsförståelse visar att högläsning är ett högst aktuellt tema i skoldebatten.

Vi anser att högläsning är ett aktuellt ämne i skolans värld och ligger till grund för elevernas livslånga lärande, därmed anser vi att vårt valda ämne är relevant för vår framtida

¹ PISA är en internationell studie som genomförs vart tredje år, där 15-åriga elevers förmågor i läsförståelse, matematik samt naturvetenskap studeras.

² PIRLS är en internationell studie som genomförs vart femte år, där 10-åriga elevers läsförmåga studeras.

yrkesprofession. Vi blev intresserade av ämnet högläsning som ett pedagogiskt redskap under vår pågående lärarutbildning samt under våra respektive verksamhetsförlagda utbildningar, då vi där upplevde att högläsning som pedagogiskt redskap inte var en del av det vardagliga arbetet. När högläsning väl förekom uppfattade vi att det inte arbetades vidare med det lästa. Under skrivandet av vår kunskapsöversikt där vi undersökte vad olika forskare säger om barns läsutveckling, blev vi nyfikna vilken roll högläsning som pedagogiskt redskap spelar för elevers förståelse av litteratur. Med de erfarenheter och reflektioner som vi har tagit med oss från våra respektive verksamhetsförlagda utbildningar samt lärarutbildningen vill vi nu undersöka vilken syn lärare har på högläsning samt hur de utformar sin undervisning för att öka elevernas förståelse. När vi använder oss av begreppet *högläsning* i vårt arbete, refererar vi till Karin Jönssons avhandling (2007) där hon definierar högläsning som gemensam läsning och läsning tillsammans. Vi syftar alltså på den läsning som sker när en vuxen läser högt för barn och inte barn som läser högt i klassrummet. Vår teoretiska utgångspunkt är att vi ser högläsning ur ett sociokulturellt perspektiv, vilket innebär att det är i det sociala samspelet som ny kunskap alstras.

2. Bakgrund

Det står i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (Skolverket 2011) att ett av svenskundervisningens syfte är att den ska väcka elevernas engagemang till att vilja läsa och skriva. Språket är vårt främsta verktyg och är betydande för att vi människor ska kunna samspeka med vår omgivning genom att samtala och lyssna, samt läsa och skriva. Med hjälp av språket skapar vi förståelse för varandras känslor och tankar samt utvecklar vår identitet (Skolverket 2011).³

Carina Fast (2008) betonar hur stor betydelse familjen har för barnets språkutveckling. Barnets första möte med såväl talad som skriven text sker tillsammans med familjen långt innan barnet når skolåldern. Vilken attityd barnet senare får till läsning grundläggs enligt Fast (2008) genom högläsning inom hemmets väggar. Det är alltså i hemmet som barnet socialiseras in i skriftspråkliga aktiviteter, med hjälp av till exempel högläsning, populärkultur, medier, sånger och ramsor samt såväl eget som gemensamt skrivande. Därmed menar Fast (2008) att det är av vikt att lärare i skolan bemöter elevers olika *habitus*, vilket innefattar de erfarenheter eleverna har med sig till skolan.

Caroline Liberg (2006) skriver också om familjens betydelse för barnets språkutveckling. Det är av vikt för barnet att ha en aktiv samtalspartner samt att befinna sig i en engagerad omgivning där läsning ses som något väsentligt. Men alla hem har inte samma syn på att vara en stödjande omgivning för sitt barns läsutveckling. Vilka traditioner det finns inom familjen när det handlar om läsning är enligt Liberg (2006) något som påverkar barnet. Det innebär att förskolan, förskoleklassen och skolan är betydande miljöer för att barnet tidigt ska kunna utveckla sitt språkande, och förhindra att det kan uppstå svårigheter i framtiden. Liberg (2006) betonar vikten av att barn ska få ta del av många olika slags texter på ett varierande sätt. Det kan vara till exempel skrivna, talade, upplästa, texter i bilderböcker, skönlitteratur och ramsor. Men det viktigaste är att barnet sedan får chans till att reflektera och diskutera om vad det har läst, skrivit, lyssnat till eller fått dramatiserat. Dock måste det göras i interaktion med andra eftersom det är då språket växer fram och utvecklas. Liberg (2006) betonar också betydelsen av att om barnet ska tro på sig själv och uppleva trygghet måste de vuxna erkänna och se barnet som en språkande, läsande och skrivande person. ³

³ Norrman & Ronner (2015)

3. Syfte och frågeställning

Syftet är att undersöka hur högläsning används som ett pedagogiskt redskap i årskurs F-3.

Utgångspunkten för vårt examensarbete är följande frågeställningar:

- I vilken utsträckning och på vilket sätt använder lärare högläsning i sin undervisning?
- Vilken effekt har högläsning som pedagogiskt redskap på elevers språkutveckling?
- Hur upplever elever högläsning?

4. Tidigare forskning

I följande avsnitt kommer vi att presentera relevant forskning och litteratur som är av betydelse för vår undersökning.

Karin Jönsson (2007) skriver i sin avhandling *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3* att det utförts lite forskning i Sverige på de yngre elevernas litteraturarbete. Hennes studie bidrar till att fylla detta tomrum då studien lyfter betydelsen av att använda sig av det lästa samt att stötta eleverna genom olika pedagogiska redskap som skapar reflekterande och läsande elever. De pedagogiska redskapen Jönsson (2007) lyfter fram är högläsning, boksamtal, läsloggar och förförståelseprat. I studien får vi möta Jönsson (2007) i hennes klassrum, då nyfikenheten för den gällande undersökningen väcktes under hennes egen praktik som lärare. Enligt Jönsson (2007) finns det ett antal fördelar med högläsning, däribland att den erbjuder eleverna att gemensamt ta del av text oberoende av hur långt de kommit i sin egen läsning. Vidare lyfter hon att läraren har möjlighet att välja en längre och mer omfattande text då gemensam diskussion kan reda ut ord och begrepp samt andra funderingar kring texten. Dessutom kan högläsningstunden bli ett skådespel för eleverna, där läraren spelar huvudrollen genom att använda sin röst och kropp för att åstadkomma spänning, dramatik och inlevelse.

Resultatet som studien visar är att även de yngsta eleverna reflekterar mycket över texter de tagit del av. Jönsson (2007) betonar att elevernas reflektion först infinner sig då läraren kombinerar högläsning med gemensamma samtal samt skrivande. Inom det kollektiva arbetet menar Jönsson (2007) att varje elevs enskilda utveckling blir större genom att de inte enbart får höra lärarens samt textens röst utan får dessutom lyssna till kamraternas tolkningar. Högläsningen bjuder dessutom in eleverna till att bli aktiva lyssnare. Då eleverna blir aktiva lyssnare utvecklar de byggandet av sina mentala föreställningsvärldar vilket kan resultera i en fördjupad förståelse av texter. När Jönsson (2007) utförde sin studie uppmärksammade hon att vissa elever behöver få möjlighet att leva ut sin förståelse av texten med hjälp av sin kropp. Därför menar Jönsson (2007) att det bör finnas en trygghet hos läraren att våga tillåta en viss ”rörelse” i klassrummet under högläsningen.

Aidan Chambers (2011) betonar i sin bok *Böcker inom och omkring oss* att barns första möte med skriven text oftast sker i samspel med andra, och att den viktigaste aspekten med högläsning är att eleverna får ta del av en gemensam upplevelse. Därefter påbörjas en stegvis

utveckling där barnet imiterar det synliga beteendet vid läsning. Genom att läraren väljer ut texter som eleverna ännu inte själva är kapabla till att läsa, menar Chambers (2011) att läraren delar med sig av sin kunskap inom ramen för Lev Vygotskijs ”proximala utvecklingszon”. Chambers (2011) hävdar ”[a]tt läsa högt för barn är nödvändigt för att de ska kunna bli läsare.” (Chambers 2011, s. 64). Vidare menar han att bara för eleverna har uppnått en viss ålder samt en fördjupad läskompetens betyder det inte att högläsning bör väljas bort. Chambers (2011) visar ett flertal positiva fördelar med att använda högläsning som en del av det vardagliga arbetet, då högläsning lägger grunden för elevernas möte med deras enskilda läsande. Eleverna får även syn på textens uppbyggnad, alltså dess struktur. Eleverna behöver inte fokusera på läsandet i sig utan fokus kan ligga på att lyssna och reflektera kring den lästa texten, vilket enligt Chambers (2011) inbjuder eleverna till att känna en ökad trygghet. En annan fördel som Chambers (2011) pekar på är att högläsning kan skapa en större förståelse hos elever för att alla kan tolka texter på olika sätt och att alla har rätt till sin tolkning. Vidare påpekar Chambers (2011) vikten av att lärare förbereder sig inför högläsningstunden och denna förberedelse bör innefatta att läraren har läst texten, inte bara tyst för sig själv utan även högt. Detta tillvägagångssätt både övar läraren på sin högläsning samt minimerar risken för att texten ska ha ett opassande innehåll som kan verka stöttande för någon. En annan del av lärarens förberedelse är valet av bok, vilket bör göras med stor omsorg då all text vi tar del av har en påverkan på oss. Det är dessutom av vikt att texten inbjuder till vidare arbete.

Utöver högläsning lyfter Chambers (2011) betydelsen av att arbeta med boksamtal som ett pedagogiskt redskap i litteraturarbetet. Chambers (2011) menar att det är i samtalet och i mötet med andra läsare, som läsoplevelsen kring litteraturen växer fram. För att få ut största möjliga gensvar av boksamtal, som i förlängningen ger reflekterande och kritiskt tänkande läsare med en god attityd till läsning, krävs det att vi samtalar på ett bra sätt och detta lär sig eleverna lättast enligt Chambers (2011) i samspel med andra som redan besitter sådan kunskap. Vidare lyfter Chambers (2011) betydelsen av att läraren använder sig av frågor som inleds med ”Jag undrar” istället för ”varför”, allt för att inte ställa eleverna mot väggen utan visa att läraren är genuint intresserad av elevernas tankar och vill föra ett samtal, inte ett förhör.

Judith A. Langer (2005) lyfter i sin bok *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse* betydelsen av att använda sig av litteratur i skolan, då hon menar att litteratur är betydelsefull, inte bara för elevernas intellektuella utveckling utan även för deras sociala och individuella utveckling. Tanken att litteratur

påverkar eleverna på flera utvecklingsplan är något som enligt Langer (2005) ofta glöms bort i skolan: ”Mitt argument är att ett maktskifte från lärare till elev är ett nödvändigt första steg för att förändra den sociala interaktionen från högläsning och gissningslekar (vad är det läraren vill?) till tankar med substans och diskussioner som kan utvidga elevernas förståelse.” (Langer 2005, s. 64). För att elevernas förståelse ska fördjupas menar Langer (2005) att läraren bör ge eleverna rika möjligheter att delta i gemensamma och öppna diskussioner kring litteratur, diskussioner där eleverna vet att det inte finns något rätt eller fel och att alla tankar och åsikter räknas. Med detta tillvägagångssätt blir eleverna litterära tänkare, då de utvecklar en förståelse för det lästa genom att koppla text till sig själva och sina erfarenheter.

För att eleverna ytterligare ska utvidga sin förståelse för text menar Langer (2005) att de bör skapa och röra sig in och ur olika föreställningsvärldar. Byggandet av föreställningsvärldar innefattar att läsaren förflyttar sig mellan fyra ej linjära faser. Den första fasen inbegriper att läsaren befinner sig utanför, redo att gå in och möta texten genom sökande av ledtrådar för att få kontroll över vad orden vill säga. Den här fasen är återkommande under hela läsoplevelsen, används då läsaren stöter på oklarheter. I det som Langer (2005) benämner som den andra fasen, rör sig läsaren inne i föreställningsvärlden. Här kopplar läsaren sina tidigare erfarenheter och kunskaper, om såväl världen, texter och sig själv för att fördjupa förståelsen för vad texten vill säga. Den tredje fasen innebär att läsaren går ut från föreställningsvärlden för att reflektera över vilken påverkan textens innehåll har på det egna livet. Langer (2005) framhåller denna fas som den mest omvälvande men samtidigt är den inte lika förekommande som de andra faserna, då inte alla texter påverkar det personliga livet. Under den fjärde fasen ”*Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen*” (Langer 2005, s. 34) tar läsaren avstånd från den existerande föreställningsvärlden för att utifrån analysera och reflektera över texten, sin uppfattning och upplevelsen.

Mem Fox (2003) pekar i boken *Läsa högt – en bok om högläsningens förtröllande verkan* vikten av att i ett tidigt skede introducera läsning för barn, redan från födseln. Hon menar att om världens alla barn tidigt fick möjlighet att ta del av läsning genom högläsning samt att deras föräldrar insåg vilken betydelse högläsning har för barns språkliga utveckling, så hade all analfabetism troligen kunnat utrotas. Fox (2003) påtalar inte bara vikten av att börja läsa tidigt för barn, utan även vikten av att fortsätta högläsa efter att barnen lärt sig läsa själva. Hon menar att högläsningstunderna är en välbehövlig ritual som inte bör avslutas. Hon anser att högläsningstunden bör vara en mysig upplevelse för såväl barn som vuxen. För att upplevelsen ska bli storartad krävs det att högläsaren läser bra, alltså med inlevelse och

känsla. Om barn får tillgång till upplevelse av detta slag lägger man grunden till en positiv inställning till böcker, vilket i förlängningen kan leda till att barnens läsning utvecklas snabbare. När man dessutom lägger vikt vid att samtala om texten menar Fox (2003) att man skapar ett ypperligt tillfälle att möta varandras värderingar och tankar om världen men ger också möjligheten att samtala kring textens bilder och ord. Därför anser hon att "[d]et råder ingen tvekan om att högläsning *är* undervisning." (Fox 2003, s. 30). Enligt Fox (2003) är läsning så många olika delar, allt från att tyda bokstäver och ord till det kanske viktigaste, att skapa förståelse för vad texten vill förmedla. Fox (2003) menar att vi på detta sätt "vässar" barnens hjärnor. Under högläsningen anser hon att barnen dessutom tränar sin förmåga att lyssna, koncentrera sig samt att de får en möjlighet att komma ner i varv, vilket kan vara av största vikt i dagens samhälle där olika medier tar överhand.

Barbro Westlund (2009) pekar i boken *Att undervisa i läsförståelse; lässtrategier och studieteknik för de första skolåren* på vikten av att lärare dagligen ägnar sig åt högläsning för sina elever, en aktivitet som inte bör avta bara för att eleverna blir äldre utan bör användas under hela skolgången. Genom högläsningen får eleverna tillfälle att bygga ut sitt ordförråd samt skapa lust att läsa. Westlund (2009) hänvisar till forskning gjord av Linnea Ehri och Julie Rosenthal (2007, 2008) då hon belyser vikten av att inte enbart förklara obekanta ord muntligt utan även skriftligt. Detta kan leda till att såväl ordförråd som förmågan att stava utvecklas. Då eleverna både ser orden skrivas, hör dem uttalas samt förklaras får hjärnan möjlighet att registrera informationen samt lagra i långtidsminnet. Vid elevernas nästa möte med ordet hämtas det från minnet och eleverna har byggt ut sitt ordförråd. Vid val av högläsningssbok bör läraren enligt Westlund (2009) göra ett omsorgsfullt val som bygger på de didaktiska frågorna när, var och hur. För att bearbeta texter lyfter Westlund (2009) fyra strategier som är viktiga att tillämpa vid läsning; förutspå, ställa frågor, reda ut oklarheter samt sammanfatta, detta för att skapa en djupare förståelse för texters innehåll. Strategierna går att tillämpa vid såväl enskild läsning som högläsning. Westlund (2009) betonar betydelsen av att samtala om det lästa genom boksamtal och med hjälp av boksamtal växer en textrörlighet fram hos barnen. På så sätt förenas barnens tidigare erfarenheter med nya. Det finns enligt Westlund (2009) fem viktiga moment som högläsaren bör beakta. Högläsaren:

- bygger upp en förförståelse med barnet före läsningen.
- Vad vet du redan?
- knyter ihop textens innehåll med barnets erfarenheter
- sammanfattar berättelsen själv eller tillsammans med barnet

- låter barnet ställa frågor
- ställer frågor om texten som kräver eftertanke så att barnet både kan använda sin bakgrundskunskap och den nya informationen från texten (Westlund 2009, s. 141).

Åsa Wedin (2011) framhäver i sin bok *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år* att högläsning bjuder in alla elever att delta, oavsett läsförmåga. Alla elever får genom högläsning tillfälle att ta del av texternas innehåll, språk, struktur samt läsriktning och dessutom skapas det en förståelse för vad böcker är. Wedin (2011) lyfter högläsningens betydelse för barns språkutveckling, där de i samband med högläsningen tränas för att delta i gemensamma aktiviteter, där gemensamma erfarenheter skapas. Om vi dessutom samtalar om det lästa såväl innan som under och efter högläsningen stöttas elevernas förståelse av det lästa. Wedin (2011) menar att det är särskilt viktigt för skriftspråksutvecklingen att lärare och pedagoger använder sig av högläsning i såväl förskolan, förskoleklass som skolan. Hon syftar då på den högläsning som innebär att läraren läser högt för eleverna och inte den högläsning som elever utför. Denna traditionella högläsning är något Wedin (2011) starkt avvisar då hon framhäver att flera elever känner stort obehag i väntan på sin tur, och fokus flyttas från att följa med i texten till att tänka ut vad eleven själv ska läsa. Då hon menar: ”Det är svårt att se några positiva effekter på läsförmågan av påtvingad högläsning.” Wedin (2011) påpekar vikten av att tillämpa högläsning av olika sorters texter i skolan, såsom skönlitteratur och facklitteratur, detta för ”att ge innehållet ’röst’ och att ge barnen möjlighet att se det hela ur sitt eget perspektiv.” (Wedin 2011, s. 110). Genom att tillämpa läsning av olika slags texter inom skilda temaområden samt visualisering av texterna, erbjuds barnen att skapa en utvidgad syn på livet, samhället samt andra människor och deras tankar. Detta kan leda till att barnen får lättare att göra texten till sin egen och därmed skapa en djupare förståelse av texten (Wedin 2011). Högläsningen i skolan kan också ha som syfte att få eleverna att komma ner i varv och samlas kring en text som ger gruppen en kollektiv upplevelse. Detta kan erbjuda gruppen en ökad trygghet samt en förbättrad gemenskap. Särskilt i dagens samhälle, där olika medier tar mycket plats i barnens liv menar Wedin (2011) att högläsningens lugna stunder inte bör förringas.

Kent Adelman (2009) pekar i sin bok *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning* på att lyssna är den första språkförmågan som människan utvecklar, då lyssnandet startar redan när fostret befinner sig i moderns mage. Nästa språkförmåga som utvecklas är talet, därefter utvecklas förmågorna läsning och skrivning, vilket oftast sker hand i hand. Adelman (2009) menar att förmågan att lyssna alltså är grunden till all vidare språklig

utveckling, men lyssnandet är ändå den språkliga aspekt som inom skolan får minst utrymme i jämförelse med tala, läsa och skriva. Trots detta är lyssnandet den förmåga som eleverna använder sig av till största del under sin skolgång. Därmed menar Adelman (2009) att lyssnandet har en central roll för att lärande ska ske och därför borde lärare mer aktivt arbeta med att utveckla lyssnandet hos sina elever. Adelman (2009) hänvisar till Claes Welwert (1984) som presenterar undersökningar som visar att de flesta elever har lättare för att förstå avlyssnad text än läst text. Det är inte förrän i 13-årsåldern de flesta elever förstår läst text lika bra som avlyssnad text, vilket tyder på vikten av att elever bör få ta del av högläsning långt upp i åldrarna.

5. Metod

I följande avsnitt presenterar vi vårt metodval, hur vi har gått tillväga med insamlandet av vårt empiriska material samt undersökningens forskningsetiska överväganden.

5.1 Metodval

Vår undersökning bygger på kvalitativ forskning. Inom ramen för kvalitativ forskning menar Jan Hartman (2004) att man är ute efter att skapa en förståelse för andra människor, deras syn på sig själva och relation till omvärlden. Hartman (2004) lyfter tre olika faser som den kvalitativa undersökningen går genom, där den första är *planeringsfasen* som är undersökningens grund. Här formuleras en eller flera frågor vilka leder undersökningen framåt. I det fortsatta arbetet inom den första fasen utformas valet av hur frågan ska bli besvarad med hjälp av urval av kunskapskällor. Nästa fas benämns som *insamlingsfasen*, där undersökningens data samlas in och bearbetas genom att det mest intressanta och betydelsefulla väljs ut. Avslutningsvis går undersökningen genom *analysfasen*, vilket innebär att en analys av undersökningens empiriska material påbörjas som utvecklas till en teori. Hartman (2004) betonar betydelsen av att inom den kvalitativa undersökningen genomföra en tolkning av sitt empiriska material. Även Alvehus påpekar vikten av att tolka materialet: ”Kvalitativ forskning är tolkande forskning” (2013, s. 22). För att uppnå en god struktur med vår undersökning har vi utgått från Hartmans (2004) tre faser.

5.2 Urval

I *planeringsfasen* var vi först tvungna att göra ett urval. Hur urvalet gjordes presenteras nedan.

Undersökningen var från början tänkt att genomföras på två helt skilda skolor, den ena belägen i en socioekonomiskt utsatt del av en storstad och den andra belägen på en mindre tätort i en annan kommun. Valet av skolor grundades i intresset att jämföra om det finns skillnader och likheter mellan två så skilda skolor. Vi tog kontakt med båda skolorna genom mejl, och i det ena fallet mejlade vi till biträdande rektor då vi inte hade någon personlig relation till den skolan. Därefter vidarebefordrade biträdande rektor vår förfrågan till ansvarig lärare men tyvärr fick vi inget svar. Därav blev vi tvungna att göra ett bekvämlighetsurval, vilket innebar att vi tog kontakt med en tredje skola, en skola vi hade relation till.

Undersökningens medverkande skolor blev därför två skolor belägna i samma storstad i södra Sverige. En av skolorna är belägen i en socioekonomiskt utsatt del, där det på skolan går cirka 400 elever i årskurserna F-9, varav 98 % har ett annat modersmål än svenska, hädanefter benämnd skola A. Den andra skolan är geografiskt nära skola A, men området där skolan är belägen är inte lika socioekonomiskt utsatt. Även denna skola är en F-9 skola, med cirka 700 elever, hädanefter benämnd skola B. Ett bekvämlighetsurval gjordes alltså i båda fallen då vi har en relation till respektive skola. Eftersom vi i inledningsskedet ej fick svar på vår förfrågan till skolan vi inte hade någon relation till, upplevde vi att såväl mejl som personlig kontakt underlättas vid val av en skola som vi redan har relation till. De lärare från skola A som deltog i undersökningen är följande: Birgitta, Karin och Cecilia. Birgitta är förskollärare som arbetar i förskoleklass, medan både Karin och Cecilia är verksamma lärare i årskurs ett, och på skolan arbetar man övergripande med genrepedagogik. De lärare från skola B som deltog i undersökningen är följande: Stina och Camilla, båda verksamma i årskurs två, och deltar just nu i *Läslyftet* och skolan har valt att använda sig av materialet från *En läsande klass*. Då vi även ville ta del av elevers perspektiv valde vi att genomföra intervjuer med elever från lärarnas klasser. Samtliga namn är fingerade.

5.3 Bortfall

Under vår undersökning blev det ett visst bortfall. När vi fick tillbaka våra samtyckesblanketter från elevernas vårdnadshavare (se Bilaga 1) konstaterade vi ett stort bortfall. Vi delade ut 110 samtyckesblanketter, och efter insamling och sammanställning återstod 50 stycken godkända blanketter. Av dessa skapade vi tio fokusgrupper med elever.

5.4 Forskningsetiska överväganden

För att få ägna sig åt forskning finns det enligt Vetenskapsrådet (2002) fyra huvudkrav som undersökningen måste uppfylla. Det förstnämnda kravet är *informationskravet*, vilket innebär att forskaren måste upplysa sina informanter om vilken betydelse deras medverkan har för forskningen samt på vilka villkor de deltar. Informanterna ska bli underrättade om att de deltar av fri vilja, ett deltagande som kan avbrytas om informanten så önskar. I vår undersökning har vi uppfyllt detta informationskrav genom utskick till elevernas vårdnadshavare (se Bilaga 1), vilket informerade om elevernas medverkan i fokusgrupp samt vad vår undersökning innefattar. Vid mejlkontakt med lärarna fick även de information om sin medverkan samt vår intention med intervjun (se Bilaga 2). Vi meddelade såväl lärare som

elever att de hade möjlighet att avbryta sin medverkan under intervjuens gång. Nästa krav som ska uppfyllas är *samtyckeskravet*, vilket inbegriper att forskningens deltagare ger sitt godkännande att medverka i forskningen. För att få lov att intervjua eleverna behövde vi ha vårdnadshavares samtycke om deras barns medverkan, och därför ansökte vi om detta i samma utskick där syftet med vår undersökning framgick (se Bilaga 1). *Konfidentialitetskravet* är det tredje kravet, som går ut på att det inte ska finnas någon möjlighet att varken spåra eller identifiera skolan och de medverkande. Genom att benämna skolorna som A och B samt ge lärarna och eleverna fingerade namn, uppfyller vi detta krav. Det fjärde och sista kravet är *nyttjandekravet*, som innefattar att all den information om informanterna som framkommer under forskningens gång endast får nyttjas inom den aktuella forskningen. Vi har under vår undersökning beaktat alla dessa fyra krav för att värna om våra informanter.

5.5 Genomförande

Här inleds den andra fasen, *insamlingsfasen*. Nedan presenteras hur vi gick tillväga för att få kontakt med respektive skola samt intervjuernas genomförande.

Vi tog kontakt med respektive skola genom mejl, och i båda fallen mejlade vi direkt till lärarna då dessa var bekanta för oss sedan tidigare. Sex lärare tillfrågades, och fem av dem tackade ja till medverkan. Nästa steg i processen innefattade bokning av intervjuer samt utskick av en medgivandeblankett gällande elevernas deltagande, som skulle godkännas av elevernas vårdnadshavare.

För att svara på våra frågeställningar samt uppfylla vårt syfte har vi samlat in vårt empiriska material genom intervjuer av både lärare och elever på de två utvalda skolorna. Vi funderade till en början på att använda oss av såväl enkäter som observationer som ett komplement till intervjuerna. Vi valde dock bort observationer då vår tidsram för undersökningen var begränsad. För att uppnå ett tillförlitligt resultat som svarar på våra frågeställningar hade det krävt ett omfattande arbete under en längre tidsperiod. Anledningen till att enkäter som datainsamlingsmetod prioriterades bort grundar sig i vår vision att vi vill ta del av känslomässiga aspekter. Därav grundar sig vår undersökning på intervjuer med fem olika lärare från två olika skolor samt fokusgrupper av elever tillhörande respektive lärares klass. Vårt tillvägagångssätt erbjuder undersökningen såväl lärarnas som elevernas perspektiv på högläsning.

5.6 Intervjuer

Till vårt empiriska material valde vi att använda oss av två olika intervjumetoder, lärarintervjuer och elevintervjuer, då de är två metoder som enligt Alvehus (2013) kompletterar varandra genom att dess empiriska material är av liknande karaktär. Vi genomförde intervjuer med fem lärare samt elevintervjuer i tio fokusgrupper, där varje fokusgrupp bestod av cirka fem elever. Anledningen till att vi genomförde såväl lärar- som elevintervjuer var för att vi ville komma åt dels lärares syn på högläsning men även hur eleverna upplever högläsning. Alvehus (2013) lyfter tre olika sorters intervjuer som förekommer i undersökningar, varav den semistrukturerade intervjun är den främsta inom kvalitativ undersökning. Intervjuaren har med sig ett formulär med ett realistiskt antal öppna frågor som är i fokus under intervjun. De semistrukturerade intervjuerna bjuder in respondenten till att påverka intervjun genom öppna frågor. Det är av vikt menar Alvehus (2013) att vi som intervjuare lyssnar aktivt samt ställer följdfrågor. Det är viktigt att man som intervjuare har i bakhuvudet att inte låta respondenten uppfatta intervjun som ett förhör eller ett prov på kunskap (Alvehus 2013). Eftersom vi ville ta reda på hur lärarna ser på litteraturarbetet, tänkte vi oss att deras tankar lättare kom fram om vi pratade relativt fritt under intervjun. Därför föll valet på just denna typ av semistrukturerad intervju.

Valet av att genomföra elevintervjuerna i fokusgrupper, en systematiserad gruppintervju var för att få ta del av elevernas attityder, känslor och tankar kring högläsning. Alvehus (2013) menar att det skapas en delaktighet och interaktion i fokusgruppen, då alla får delge sina tankar och perspektiv samt lyssna till varandras erfarenheter, vilket kan leda till nya reflektioner. Alvehus (2013) refererar till Gibbs (1997) som framhäver att fokusgrupper ger ett mer äkta samtal än en intervju. Då vi som moderator måste våga ta ett steg tillbaka och låta interaktionen flöda. Dock är det av vikt att moderatören ser till att gruppen håller sig till samtalsområdet och är beredd på att styra upp samtalet. Vi tänkte oss att fokusgruppsformen var att föredra eftersom det gällde yngre elever, då eleverna kan känna sig mer bekväma att tala i en mindre och välkänd grupp än enskilt med oss. Alvehus (2013) påpekar svårigheten att få med varje individs verkliga funderingar kring området, om individen uppfattar sina tankar som annorlunda än andras.

5.6.1 Intervjuguide

Inför intervjuerna utarbetade vi en intervjuguide. När vi utformade vår intervjuguide konstruerade vi frågor som skulle kunna ge svar på vår undersöknings frågeställningar. Intervjuguiden var till för oss själv som ett stöd för att samtalet skulle gå i rätt riktning. Vi arbetade fram två intervjuguider, en till intervjun med lärarna (se Bilaga 3) och en till elevernas fokusgruppssamtal (se Bilaga 4). För att vi skulle kunna koppla samman och se mönster mellan lärare och respektive elever, var vi noga med att de båda intervjuguiderna överensstämde med varandra och utgick från vårt övergripande teman.

5.6.2 Genomförande av lärarintervjuer

Lärarintervjuerna utfördes i respektive lärares klassrum. Intervjun inleddes med att vi förklarade vårt syfte med intervjun samt de forskningsetiska riktlinjerna. För att inte viktiga detaljer skulle gå förlorade spelade vi in intervjuerna med hjälp av surfplatta samt förde mindre skriftliga anteckningar. Varje intervju pågick i cirka 30 minuter.

Tabell 1. Lärarinformeranter.

Lärare	Utbildning	Lärarerfarenhet	Årskurs	Skola
Birgitta	Förskollärare	38 år	F-klass	A
Cecilia	Grundskollärare F-3	6 månader	1	A
Karin	Grundskollärare 1-7	19 år	1	A
Camilla	Grundskollärare 1-7	23 år	2	B
Stina	Grundskollärare 1-7	4 år	2	B

5.6.3 Genomförande av fokusgrupper

Fokusgrupperna utfördes i ett avskilt rum, där vi samlade eleverna i en ring på mattan. Detta för att situationen skulle likna ett samtal i största möjliga mån. Staffan Stukát (2005) betonar att vid genomförandet av en intervju bör miljön kännas lugn och trygg för informanterna. Därför samlade vi eleverna på detta sätt. Vi startade med att berätta vilka vi var samt att vi var

intresserade av deras tankar och upplevelser kring högläsning. I vissa fall var vi tvungna att förklara vad en intervju är. Innan intervjun påbörjades informerade vi att intervjun skulle spelas in med hjälp av surfplatta samt att en av oss skulle föra skriftliga anteckningar. Anledningen till att vi under intervjun både spelade in och skrev anteckningar var att vi skulle få med så mycket information som möjligt. Fokusgrupperna bestod av 4-6 elever per grupp, totalt tio grupper. Varje samtal pågick i cirka 30 minuter. Vi är medvetna om omständigheten att de elever som är bekanta med oss kan ha påverkats av detta.

Tabell 2. Elevinformeranter.

Fokusgrupp	Lärare	Elevantal	Årskurs	Skola
A1	Birgitta	4	F-klass	A
A2	Birgitta	5	F-klass	A
A3	Birgitta	5	F-klass	A
A4	Cecilia	5	1	A
A5	Karin	6	1	A
B1	Camilla	5	2	B
B2	Camilla	4	2	B
B3	Camilla	4	2	B
B4	Stina	6	2	B
B5	Stina	6	2	B

5.7 Transkribering

Efter varje intervju utförde vi en transkription av det inspelade materialet. Vi valde att genomföra en skriftspråksanpassad transkription, som Fredrik Hansson (2011) beskriver som en lämplig metod att använda sig av. Metoden innebär att fokus inte ligger på informantens uttal och dialekt utan fokus är på vad informanten säger, alltså innehållet. Under transkriptionen växlade vi ett flertal gånger mellan det inspelade materialet och vår transkription, för att inte viktig information skulle gå förlorad.

5.8 Analysmetod

Efter insamlandet av vårt empiriska material samt transkription inleddes den avslutande *analysfasen*. Nedan följer en presentation av vår analys.

För att underlätta för oss själva samt kunna analysera materialet på ett lämpligt sätt, sorterade vi materialet utifrån ett antal teman. Hartman (2004) betonar betydelsen av att koda sitt material och därmed söka efter begrepp som är av intresse för forskningsfrågorna. I nästkommande steg skapas det kategorier utifrån de begrepp som framkommit. Därav granskade vi intervjuerna av såväl lärarna som eleverna för att finna vår undersöknings betydelsefulla begrepp. Alvehus (2013) betonar även han betydelsen av att sortera och kategorisera sitt insamlade material. Det är dock viktigt menar Alvehus (2013) att inte fastställa sina kategorier i ett alltför tidigt skede, utan låta detta vara levande under bearbetningen. När dessa steg är fullgjorda påbörjas tolkningen av materialet som Hartman (2004) menar bör leda till en teori.

5.9 Metodkritik

Vi valde att utföra intervjuer av såväl lärare som elever för att kunna få svar på våra frågeställningar. Genom att vi intervjuade både lärare och deras respektive elever har vi fått möjligheten att presentera såväl lärarnas som elevernas perspektiv på högläsning. Vi hade ett stort bortfall av elever, och därför är vi medvetna om att vårt resultat kan ha påverkats. Även bortfallet av skolan från en annan kommun kan ha påverkat resultatet, då lärarna från den skolan kan ha en annan syn på högläsning än de undersökta lärarna. Vi är också medvetna om att lärarnas svar om hur de använder högläsning i sin undervisning inte behöver överensstämma med verkligheten. Vi gjorde valet att använda oss av tre lärare från den ena

skolan och två från den andra skolan, ett val som vi anser inte har inverkat på vårt resultat. Då vi hade en relation till eleverna kan det ha påverkat elevernas svar samt att de kan ha blivit påverkade av varandra under elevintervjuerna eftersom dessa utfördes i fokusgrupper.

6. Resultat och analys

I följande avsnitt kommer vi att redovisa vårt resultat samt knyta det till avsnittet tidigare forskning. Inledningsvis presenteras våra intervjuade lärares tankar om högläsning vi övergår sedan till hur de använder högläsning i sin undervisning, därefter presenteras de effekter lärarna anser att högläsning erbjuder. Avslutningsvis presenteras elevernas upplevelser av högläsning.

6.1 *Lärares tankar om högläsning*

Våra intervjuer inleddes med att lärarna i vår undersökning fick berätta vad de tänkte på när de hörde ordet högläsning. Utifrån deras tankar ser vi att högläsning kan skildras på olika sätt:

Birgitta: Högläsning för mig är två olika saker. Man läser på två olika sätt. Så läser jag för sexåringarna. Jag tror att det är viktigt att man läser på det andra sättet och inte bara läser för läsandet skull.

Karin menar att det är viktigt att högläsning blir en mysig stund där eleverna sitter antingen i en ring eller på sina platser, men att det är hon som läser och eleverna som lyssnar. Enligt vår tolkning är Cecilia inne på samma spår, att det är hon som lärare som läser för sina elever. Vi kan dock se att Cecilia också tänker på arbetet med lässtrategier vid högläsning:

Cecilia: Jag tänker på att introducera en bok, om att det handlar om att jag presenterar en bok när jag läser högt. Tänker inte på att det är barnen som läser högt, för så jobbar inte jag. Det handlar om att det är jag som läser och sen jobbar vi med strategierna.

Vi kan dock se en skillnad mellan lärarna på skola A och B, då Camilla och Stina från skola B tänker att förutom att läraren läser högt, är de inte främmande för tanken att det även kan vara eleverna som läser högt:

Stina: Läsa högt helt enkelt, var som egentligen. Man läser högt sen behöver det inte vara vi som läser högt i skolan, det kan vara elever som läser högt hemma för en förälder.

Utifrån ovanstående citat kan vi se att högläsning kan tolkas olika beroende på hur läraren arbetar. Tre av undersökningens lärare kopplar högläsning till sin undervisning medan de andra två har en mer öppen tolkning, då de menar att det även kan vara en elev som läser högt såväl i skolan som hemma. En tolkning som kan ha att göra med att de båda lärarna från skola B i jämförelse med lärarna från skola A inte har lika stor andel elever med svenska som andraspråk. Det faktum att Karin och Cecilia från skola A tar ett tydligt avstånd från att elever

läser högt i klassrummet kopplar vi till Wedin (2011) som starkt avvisar denna traditionella högläsning eftersom den skapar obehag hos flera elever, något vi såg återspeglas i elevsvaren från skola B:

Fokusgrupp B1: Hjärtat pumpar när jag ska läsa högt för klassen. Jag blir stressad därför att man tänker att jag är inte så bra på att läsa och tänker man så så blir man helt stressad.

Fokusgrupp B3: Känns mycket skönare att det inte är jag som ska läsa för hela klassen. Det är pinsamt när man ska läsa för hela klassen för då kanske man inte är så bra på att läsa och då rättar alla en.

Ovanstående citat visar just det obehag som Wedin (2011) skriver att elever upplever då de ska läsa högt i klassrummet.

6.2 Högläsning i undervisningen

Vi tolkar det som att samtliga lärare i vår undersökning talar om att de använder högläsning på två olika sätt, men benämner det olika. Birgitta från skola A delar upp sin högläsning i *avkopplingsläsning*, vilket enligt henne innebär att eleverna bara ska lyssna, koppla av och komma ner i varv. Avkopplingsläsningen är som hon uttrycker det ”för läsandet skull” med en lite lättare bok och den sker dagligen i samband med att eleverna äter sin frukt. Även den andra delen av Birgittas högläsning används dagligen, och den benämner hon som *Låt språket bära*, där hennes syfte är att arbeta med språket. Här arbetar hon med lässtrategier genom att gå in på detaljer i språket, men det sker också diskussioner om textens innehåll både innan, under och efter för att eleverna bland annat ska skapa sina egna inre bilder. Karin och Cecilia från skola A delar upp sin högläsning på liknande sätt, *mysig stund* och *lärandeläsning*. Den högläsning som benämns som *mysig stund* sker oftast på eftermiddagen då eleverna behöver slappna av och komma ner i varv från den livliga skolmiljön. Under *lärandeläsning* som sker en gång i veckan, är fokus på högläsning ur en skönlitterär bok, där de sedan arbetar med lässtrategier. Karins och Cecilias syfte med den läsningen är att utveckla språket genom att använda sig av lässtrategier. Fokus ligger på att eleverna ska förstå det man läser, skapa inre bilder samt utveckla sitt eget tänkande med förståelse för att det inte finns något rätt eller fel. Betydelsen av att eleverna vet att det inte finns ett rätt svar utan att varje åsikt och tanke räknas är något som vi kopplar till Langer (2005), då hon menar att det är av största vikt för att eleverna ska utvecklas till litterära tänkare. Både Karin och Cecilia påpekar hela tiden under intervjun att det viktigaste med högläsning är att veta vilket syfte läraren har med den

valda texten och att läraren gör något med det lästa. Det vi ser här kopplar vi till Jönsson (2007) som anser att det är viktigt att arbeta vidare med det lästa samt att ge eleverna möjligheten att utvecklas till reflekterande och läsande elever:

Karin: Viktigast är att göra någonting med det lästa och att välja bok med omsorg så att det går att göra någonting. Eller om man har en annan tanke, det kan också vara så att jag väljer den här boken bara för den är lite mysig. Eller behöver lära sig om Astrid Lindgren när eleverna ska lära sig om författare. Bara du vet varför du valt boken. Och vet om att den här är bara mys, nu sätter vi oss och har en mysig och rolig stund. Ingen av läsningarna är fel eller ful. Alla de delarna är nyttiga.

Cecilia: Mina elever behöver så många delar av böcker, de behöver gå till biblioteket och se hur man gör där, behöver lyssna när jag läser, behöver få bläddra själv, behöver få läsa med en kompis och mysläsa. Det är viktigt att ha ett syfte. Bara man själv har en klar tanke kring vad vill jag nu? Sen är det inte fel att mysläsa.

Även Camilla och Stina från skola B delar upp sin högläsning på liknande sätt, och de benämner sina delar som *upplevelseläsning* och *bearbetningsläsning*: den förstnämnda sker dagligen med en skönlitterär bok medan den andra sker cirka tre gånger per vecka och då arbetar de med materialet från En läsande klass. Det som skiljer sig åt mellan lärarna från skola A och skola B är att Camilla och Stina från skola B uppger att de använder sig av lässtrategier oberoende av vilken sorts högläsning de använder. De anser att det är viktigt att elevernas läsförståelse utvecklas kontinuerligt samt att de vill göra eleverna uppmärksamma på deras egen läsning och skrivning, och därmed använder de sig av lässtrategier under såväl upplevelseläsning som bearbetningsläsning. I det faktum att Camilla och Stina använder sig av lässtrategier i all sin högläsning, ser vi även här en koppling till Jönsson (2007) påpekande om att alltid bearbeta det lästa, oavsett vilken text som behandlats.

I den del av högläsningen som lärarna i vår undersökning benämner som avkopplingsläsning (Birgitta), mysläsning (Cecilia & Karin) och upplevelseläsning (Camilla & Stina) ser vi en koppling till Wedin (2011) som anser att syftet med högläsning kan vara att eleverna får möjlighet att komma ner i varv samt möjligheten att gemensamt uppleva text, vilket kan leda till att eleverna känner större trygghet och att klassen får en bättre sammanhållning. Vi ser även att Fox (2003) belyser vikten av att eleverna behöver få komma ner i varv, något som högläsning kan erbjuda. Förutom det menar hon även att högläsning kan erbjuda eleverna att träna sin förmåga att lyssna och koncentrera sig.

I den del av högläsning lärarna benämner som låt språket bära (Birgitta), lärandeläsning (Cecilia & Karin) och bearbetningsläsning (Camilla & Stina) tillämpar samtliga lärare lässtrategier dock sker den i olika utsträckning hos lärarna, men ändå tolkar vi att det finns

likheter i deras tillvägagångssätt vid arbetet med högläsning. Alla lärarna pratar om vikten av att diskutera texternas innehåll för att utveckla elevernas förståelse, reda ut ord och begrepp samt skapandet av inre bilder, ett tankesätt vi kan se hos flera av våra referenser, däribland Jönsson (2007), Fox (2003) och Westlund (2009). Wedin (2011) anser dessutom att allt detta bör ske i diskussion såväl innan som under och efter eleverna får ta del av en text, en tanke som vi ser har slagit rot hos flera av våra intervjuade lärare.

En annan del som är lika för samtliga lärare i vår undersökning är att de använder högläsning kontinuerligt i alla ämnen under hela skoldagen, något vi såg återspeglas i elevernas svar. Att lärarna använder sig av högläsning inom alla ämnen och av olika textgenrer, kopplar vi till Wedin (2011) som anser att det är viktigt för eleverna då det i förlängningen kan göra att eleverna enklare tar texter till sig samt att förståelsen för olika texter blir djupare.

På frågan hur lärarna lockar in eleverna i texterna, skiljer sig lärarnas svar åt. Camilla och Stina från skola B talar om vikten av att skapa dramatik under högläsningen genom att de ändrar rösten samt släcker ner ljuset, när de refererar till sin upplevelseläsning:

Stina: Dramatik, jag försöker också läsa med inlevelse även när jag till exempel läser Rasmus på luffen. Jag släcker ner, vilket gör att det blir lite spännande.

Även Birgitta från skola A väljer att tona ner ljuset för att skapa en spänning men även för att uppnå ett lugn i klassen. Hon pratar också om att läsa med inlevelse för att få eleverna intresserade av texten. En annan aspekt som Birgitta lyfter är att låta eleverna förutspå och att låta det arbetet fortgå under läsningens gång:

Birgitta: De får förutspå vad boken handlar om, men även under tiden. Stanna upp och fråga om de kanske har ändrat sin bild av innehållet. Att barnen ska få förståelse för att de inte bara finns ett rätt svar och att man får lov att ändra sig.

Vi upplever utifrån elevintervjuerna att samtliga lärare använder sin röst genom att ändra röstläge samt dialekt för att göra det mer spännande, men det är något som inte framkommer i alla lärarintervjuer. I någon fokusgrupp uttrycker eleverna att de upplever att läraren ”spelar teater och använder sin kropp”, och eleverna anser att det blir mer spännande om läraren lever sig in i rollen. Betydelsen av att högläsaren lever sig in i texten och läser med inlevelse och känsla för att skapa ett slags skådespel för eleverna är något vi ser hos Fox (2003) och Jönsson (2007) som menar att det bidrar till att skapa en gemensam upplevelse.

Vi kan även se att Karin och Cecilia från skola A pratar om betydelsen av att låta eleverna förutspå men också att eleverna ska skapa sina egna inre bilder:

Karin: Genom att förutspå, att visa framsidan, läsa baksidan, läsa titeln innan och fråga vad får ni nu för bild.

Förutom det anser Cecilia att det är viktigt att lärare väljer sin högläsningstext med omsorg, att göra ett omsorgsfullt val. Detta är något som vi kopplar till Chambers (2011) som menar att lärare bör vara medvetna om att alla texter på något sätt påverkar oss, men även till Westlund (2009) som anser att valet av text bör kopplas till de didaktiska frågorna, när, var och hur. Gemensamt för Chambers (2011) och Westlund (2009) är att de båda anser att valet av text är av stor betydelse.

Cecilia: Att välja bok med omsorg. Efter elevernas intresse, behov i klassen och att den ska vara spännande. Dessutom är det viktigt att ha en förberedelse, eleverna märker om man inte är förberedd.

Precis som Cecilia påpekar är det av stor vikt att läraren förbereder sig inför högläsning, vilket vi anser går att förankra hos Chambers (2011). Han framhåller att en viktig del av förberedelsen, förutom valet av text, är att läraren alltid ska läsa den utvalda texten innan den tas in i klassrummet för att undvika överraskningar.

6.3 Effekter av högläsning

Samtliga av undersökningens lärare menar att högläsning har en positiv effekt på elevernas ordförråd, en effekt som vi kan se att Westlund (2009) pekar på. Camilla från skola B anser att högläsning erbjuder eleverna en upplevelse samt en möjlighet att bygga ut sitt språk och att i förlängningen kunna kommunicera bättre. Stina från skola B menar även hon att eleverna får ett rikare språk samt att högläsningen skapar en förståelse. Lärarnas tankar kopplar vi till våra samtliga referenser, däribland Jönsson (2007), Fox (2003) och Wedin (2011), som alla understryker att elevernas språkutveckling gynnas av högläsning. Langer (2005) belyser inte bara elevernas intellektuella utveckling utan även att deras individuella och sociala utveckling gynnas.

Då Cecilia från skola A ska delge oss sina tankar kring vilka effekter högläsning kan ha på elevers språkutveckling kopplar hon till skolans styrdokument i svenska:

Cecilia: Det är så många moment som kommer in, om man tittar på målen i svenska kommer allting in för att vi läser. Lyssna aktivt, kunna återberätta, läsa mellan raderna, ser strukturen, följa instruktioner. Kommer in så mycket genom att bara läsa. Jag tror att det är en jätteviktig del i början av skolan att hitta det positiva intresset av att läsa.

En annan effekt som Cecilia tycker sig se hos sina elever är att högläsning skapar lust till att vilja läsa, vilket i förlängningen leder till att eleverna knäcker läskoden. Vi kopplar denna

tanke till Westlund (2009) som anser att högläsning kan skapa lust till att läsa. Vi tolkar det som att samtliga lärare i vår undersökning delar uppfattningen att högläsning erbjuder alla elever att delta i den lästa texten oavsett deras individuella läsförmåga. Eleverna får därmed möjlighet att ta del av längre texter med mer innehåll som exempelvis kapitelböcker, vilket är ett tankesätt vi ser hos såväl Chambers (2011) som Jönsson (2007) och Wedin (2011).

6.4 Elevers upplevelse av högläsning

De flesta elever från Birgittas klass på skola A refererar till frukt när de tänker på ordet högläsning och det framkommer också att eleverna upplever högläsning som något mysigt:

Fokusgrupp A1: Alla är tysta och låter Birgitta läsa och äter sin frukt.

Fokusgrupp A2: Hon släcker lamporna och då blir det mysigt.

Även eleverna från Camilla och Stinas klasser på skola B kopplar i första hand ihop frukt med högläsning. Vi ser också att eleverna tycker att högläsning är något mysigt och spännande:

Fokusgrupp B3: Frukt, för att vi brukar alltid ta frukt när vi har högläsning.

Fokusgrupp B4: När jag hör högläsning så tänker jag på äpple eller morot.

Fokusgrupp B2: Jag tycker det är mysigt och spännande. Det är mysigare när det är släckt. Ibland lägger man sig på bordet och sen har man sina egna bilder i hjärnan. När det är mörkt men när det är ljus kan man inte göra det.

Det finns ett tydligt samband mellan de flesta fokusgrupperna gällande högläsning och frukt. Dock saknas detta samband hos två fokusgrupper vilket har sin förklaring i att två av undersökningens lärare valt att låta eleverna äta sin frukt vid annat tillfälle. Anledningen till att Karin och Cecilia på skola A inte låter sina elever äta frukt under högläsningstiden grundar sig i erfarenheten att fokus flyttas från att lyssna till att äta frukt. Detta kopplar vi till Adelman (2009) som betonar att lyssnandet är en viktig förmåga som lärare ej bör ta för givet. Vi tolkar det som att Karin och Cecilia väljer att arbeta aktivt med att utveckla elevernas lyssnande, och därmed vill de eliminera möjliga störningsmoment som kan påverka lyssnandet. Vi ser även en koppling till Jönsson (2007) samt Fox (2003) som båda påtalar att högläsning tränar eleverna till att bli aktiva lyssnare, vilket i förlängningen skapar en större förståelse för text.

Tre av lärarna i vår undersökning, Birgitta (skola A), Camilla och Stina (skola B) väljer att släcka ner ljuset under högläsningstiden, något de väljer att göra för att det ska bli mer spännande. Detta kan vi se återspeglas i de fokusgrupper som har Birgitta, Camilla och Stina

som lärare, då eleverna tycker att det blir mysigt och mer spännande om lamporna släcks ner. En annan aspekt som gör högläsning spännande enligt eleverna är hur läraren läser. Eleverna påtalar vikten av att läraren använder sin röst genom att förändra sitt röstläge och sin dialekt, men även att läraren använder sin kropp och rör sig i klassrummet. Att eleverna uttalar sig på detta sätt, kopplar vi till Fox (2003) samt Jönsson (2007), då de båda talar om betydelsen av att läraren skapar en mysig upplevelse vid högläsning, något som skapas genom inlevelse, känsla och användandet av rösten.

Genomgående för undersökningens alla fokusgrupper, och som överensstämmer med lärarnas uttalanden är uppfattningen att eleverna lär sig nya ord samt att de lär sig läsa själv:

Fokusgrupp A1: Ibland lär man sig kanske inget ord ibland något. Man lär sig mycket när någon läser.

Fokusgrupp A3: Man kan lära sig vissa saker, högläsning betyder jättebra för människor. Då kan man börja läsa själv.

Fokusgrupp A4: Om vi inte förstår ett ord, då skriver hon det på tavlan och så lär vi oss det och så kommer vi ihåg det alltid.

Det sista elevuttalandet kopplar vi till Westlund (2009) då hon betonar hur viktigt det är att läraren inte bara förklarar nya ord, utan även skriver orden på tavlan. När eleverna ser orden skrivs på tavlan samt får en förklaring, ger det en större möjlighet att eleverna kommer ihåg ordet vid nästa tillfälle.

Fokusgrupp B1: När man inte kan läsa flytande, när man behöver ljuda orden och när man hör Camilla läsa orden så kan man få dem i minnet och liksom få upp bokstäverna i huvudet och då så när man ser liksom ordet eller bokstäverna kan man liksom behöver man inte ljuda mer.

Fokusgrupp B5: För att kunna förstå vad de läser och lära sig nya ord.

Vi tolkar elevernas ovanstående utsagor som att de är medvetna om att högläsning är lärandeaktivitet och att den är till för deras lärande, detta trots sin låga ålder. Förutom att de lär sig nya ord och att läsa själv, finns det elever som tar upp betydelsen av att bygga upp sin fantasi, något de menar att de gör under högläsning:

Fokusgrupp B2: Högläsning är bra för fantasin. Att man ska lära sig att få upp bilderna i huvudet. Att man ska ha sin egen fantasi och tankar som bildar sig i huvudet.

Ovanstående citat leder oss in på något som upplevs viktigt i flera fokusgrupper, nämligen skapandet av inre bilder. Detta uppmärksammades tydligast i klasserna från Karin från skola A, Camilla och Stina från skola B. Det diskuterades flitigt att eleverna vet att de har rätten till sina egna tankar och drömmar. De är också medvetna om att varje elevs inre tanke är unik och

att det inte finns något rätt eller fel när det handlar om utformandet av inre bilder och tankar. Vi tolkar och kopplar elevernas uttalande till Langer (2005) som tydligt pekar på att det bör finnas en medvetenhet hos eleverna om att det inte finns något rätt eller fel. Vi ser att flera av våra referenser delar Langers (2005) tankesätt, då de alla anser att text ska samtalas samt diskuteras för att eleverna ska få syn på inte bara sitt eget utan även sina klasskamraters perspektiv på textens innehåll.

Fokusgrupp B2: Man kan komma in i den världen i sina tankar och i drömmarna. In i drömmarnas land.

Fokusgrupp B5: Om man läser så kanske man tror att man har varit i den världen. Man gör en egen bild till boken när det inte finns någon bild och fantiserar liksom.

Fokusgrupp B5: Man ska uppleva sin egen fantasi. Utan att någon kommer och säger att du måste tänka som jag, hur det ser ut på riktigt. Då störs ens egen fantasi och då tappar bort hela sin fantasi.

Även om eleverna i sina uttalanden ovan använder andra ord såsom fantasi och drömmar ser vi en koppling till Langers (2005) föreställningsvärldar som innefattar att eleverna rör sig in och ut under läsningens gång för att fördjupa sin förståelse av texten.

Då både Fast (2008) och Fox (2003) pekar på vilken betydande roll hemmet har för elevernas läsning samt skapandet av attityd till böcker och läsning, ställde vi under elevintervjuerna frågan om man läser hemma och i så fall vem som läser hemma. De allra flesta eleverna i vår undersökning säger att de läser hemma, antingen för sig själv eller i vissa fall för en förälder, men i flera fall för småsyskon. Dessutom berättar särskilt de äldre eleverna att föräldrarna läste för dem när de var yngre, innan de själv kunde läsa men numera är det eleven själv som läser:

Fokusgrupp B2: Jag brukar läsa på mjölkpaketet, läsa i bilen, läsa vägs skyltar, reklam och texten på tv.

Fokusgrupp B4: Innan läste mina föräldrar för mig nu gör de det bara få gånger, ja nu är det mest jag som läser. Någon gång brukar jag läsa för mina föräldrar.

Fokusgrupp B4: Jag bara läser så här, stäng munnen, bara tänker och läser i hjärnan.

Vi tolkar elevernas uttalanden som att flera av elevernas föräldrar slutat läsa högt hemma, vilket är ett beteende som vi kopplar till flera av våra referenser. Chambers (2011), Fox (2003) och Westlund (2009) betonar alla betydelsen av att fortsätta högläsa trots att barnen har uppnått en tillräcklig läskompetens för att läsa själva.

7. Slutsats och diskussion

Syftet är att undersöka hur högläsning används som ett pedagogiskt redskap i årskurs F-3. För att uppnå syftet har vi utgått från våra frågeställningar: I vilken utsträckning och på vilket sätt använder lärare högläsning i sin undervisning? Vilken effekt har högläsning som pedagogiskt redskap på elevers språkutveckling? Hur upplever elever högläsning? I följande avsnitt kommer vi att diskutera våra resultat samt vilken betydelse det kommer ha för oss i vår kommande profession som lärare.

Det vi har kommit fram till när det gäller den första frågeställningen är att högläsning används i olika stor utsträckning men på liknande sätt. Vi ställer oss frågande till att Karin och Cecilia på skola A endast utför sin lärandeläsning en lektion i veckan, då de har stor andel elever med svenska som andraspråk, borde de inte lägga mer vikt på sin lärandeläsning? Eller är det så att det räcker att de har lärandeläsning en gång per vecka då deras elever behöver så många olika delar av böcker förutom högläsning? Gemensamt för de intervjuade lärarna i vår undersökning är den uppdelning de gör i arbetet med sin högläsning, oavsett om de benämner den som avkopplingsläsning, mysläsning eller upplevelseläsning innefattar liknande tillvägagångssätt. Alla lärare i undersökningen har högläsning i syfte att låta eleverna koppla av och komma ner i varv, vilket oftast sker i samband med fruktstund. Valet att låta eleverna äta sin frukt under denna högläsning är något som Birgitta, Camilla och Stina gör, medan Karin och Cecilia valt bort frukt i samband med högläsning.

Vi blev förvånade över att många elever tänkte på frukt i första hand när de hörde ordet högläsning, och då ställer vi oss frågan om vilket som värderas högst, äta frukt eller lyssna till högläsning. Vi upplever det som att lärarna väljer att ”putta” in högläsning under fruktstunden utan större eftertanke, då det utifrån elevernas svar verkar vara frukten de värderar högst. Vi ställer oss då frågan om det är som Karin och Cecilia på skola A upplevt, att fokus flyttas från att lyssna till att äta frukt? Vi tänker att det mycket väl kan vara på detta sätt, då de elever som äter frukt under högläsning, så tydligt kopplar samman högläsning med frukt, medan Karins och Cecilias elever i första hand refererar högläsning till den skönlitterära bok de för närvarande arbetar med. Vi tänker att det även kan vara så att Karin och Cecilia ser på lyssnande som en aktivitet, en tanke som går att finna hos Adelman (2009), som menar att lärare bör uppmärksamma att även lyssnande ska ses som en undervisningsaktivitet, precis som läsande. En tanke vi enbart finner hos Adelman (2009) bland våra referenser, flera av våra referenser lyfter dock att högläsning ska ske i samspel med andra där den lästa texten

samtalas om genom till exempel boksamtal samt diskussioner där olika perspektiv på texten synliggörs. Hur förs ett samtal eller en diskussion om vi inte lyssnar till varandra, och därmed ser lyssnandet som en aktivitet likväl som vi ser samtal eller läsning som en aktivitet? Detta är en tanke som är ny för oss och lyssaspekten är inget vi tidigare träffat på vare sig under vår högskole- eller verksamhetsförlagda utbildning. Därmed tar vi lyssaspekten till oss för att applicera den i vårt framtida arbete som lärare. Vår första slutsats är därför att lyssaspekten tycks vara något som glöms bort i såväl skolan som lärarutbildningen, men har stor betydelse när man fokuserar på lyssnande, som till exempel vid högläsning. Vår förhoppning är därmed att vår undersökning kan bidra till att lyssaspekten får ett större utrymme i såväl skolan som lärarutbildningen.

En andra aspekt på vår första frågeställning gäller den uppdelning samtliga lärare i vår undersökning gör med sin högläsning. Det är något vi ställer oss frågande till, då vi inte finner något belägg för detta tillvägagångssätt hos våra referenser. Varför sker denna uppdelning? Är det som lärarna säger, att eleverna är i behov av att koppla av och ”bara” lyssna? Eller är det något lärarna upplever att eleverna behöver? Vi anser att det mycket väl kan vara så att eleverna behöver komma ner i varv, något som även Fox (2003) och Wedin (2011) menar är välbehövligt i dagens samhälle, men vi tänker oss att detta kan ske trots att texterna bearbetas. Detta tillvägagångssätt kan vi se hos Camilla och Stina på skola B som uttalat använder sig av lässtrategier under all sin högläsning, vilket vi anser har grund i skola B:s beslut att lärarna ska använda materialet från En läsande klass för att öka elevernas läsförståelse. Eller är det så att det är lättare att arbeta med lässtrategier på skola B i jämförelse med skola A då eleverna på skola B i större utsträckning har svenska som modersmål? Dock tror vi att även Karin, Cecilia och Birgitta på skola A omedvetet använder sig av lässtrategier, då de säkerligen på något sätt samtalar om textens innehåll även under sin avkopplingsläsning respektive mysläsning, men det är ingenting som framkommer i våra intervjuer. Oavsett om lärare gör en sådan uppdelning är vår andra slutsats att det är viktigt för vår framtida profession att vi har ett väl genomtänkt syfte med vår högläsning samt att vi tillsammans med eleverna bearbetar all läst text.

När det gäller vår andra frågeställning har vi kommit fram till är att samtliga lärare har liknande tankar kring vilka effekter högläsning har på elevers språkutveckling, tankar som vi finner stöd för hos flera av våra referenser. Vi är dock medvetna om att det är lärarnas uppfattningar, erfarenheter och kunskaper som grundar sig i deras tankar och är inte något lärarna undersökt vetenskapligt. Därav kan vi endast tolka lärarnas tankar och därmed finna

stöd i forskning. Något vi blev förvånade över var att eleverna genomgående, trots sin låga ålder, upplevde högläsning som en lärandeaktivitet, en aktivitet där de lär sig nya ord, att läsa själv samt skapa förståelse för text. Är det lärarna som tydligt förklarar för eleverna att de lär sig just detta genom högläsning? Vi tolkar att detta i sin tur förmodligen bygger på den aktuella skoldebatten om elevers sjunkande läsförståelse (PISA 2012), som resulterat i exempelvis fortbildningen Läslyftet samt projektet En läsande klass. Utifrån elevernas svar särskilt de från skola B upplever vi att projektet En läsande klass har en stark påverkan på elevernas medvetenhet om högläsningens betydelse, då eleverna så tydligt kopplar läsning till arbetet med lässtrategier. Vår tredje slutsats är att eleverna är medvetna om att de förväntas behandla text på ett speciellt sätt för att fördjupa sitt lärande. Vi tänker oss att många skolor och lärare köper projektet En läsande klass som ett recept på ökad läsförståelse, istället för att försöka omvandla projektets tankar och göra det till sitt eget, något vi tänker uppmärksamma under vår kommande profession.

Det vi har kommit fram till gällande vår tredje frågeställning, Hur upplever eleverna högläsning?, är att de verkar uppfatta högläsning som en positiv upplevelse, men uttrycker det med andra ord, såsom att den är spännande, mysig, läskig och rolig. Det vi tydligt ser här är att högläsning upplevs, förutom som ett lärande, även som något känslösamt. Ytterligare ett bevis på att eleverna upplever högläsning som positivt är det faktum att flera av eleverna uttrycker att de högläser för sina småsyskon samt för sina föräldrar. Eleverna tar alltså med sig det de ser att läraren gör samt det de upplever i skolan till hemmet, för att där dela med sig och föra vidare sin kunskap och då framförallt till sina småsyskon. Kan det vara så att eleverna ser detta som något statusfyllt, att få dela med sig av sin kunskap? Vår fjärde slutsats är att lärarens engagemang under högläsning har stor betydelse för elevernas upplevelse, då de tydligt framhåller att de tycker om när läraren lever sig in i texten och spelar teater, en slutsats som vi tar med oss in i vår framtida yrkesprofession.

En andra aspekt som vi kopplar till vår tredje frågeställning gäller det obehag eleverna från skola B känner inför att läsa högt i klassrummet. Valet att lärarna på skola B fortfarande använder sig av den Wedin (2011) benämner traditionella högläsningen är något vi ställer oss frågande till, då flera elever upplever denna högläsning som stressande, pinsam och påtvingad. Har inte skolan 2016 kommit längre? Vill vi ha elever som sitter och blir nervösa och inte hänger med i texten istället för elever som skapar en förståelse för det lästa? Eller handlar det om att lärarna på skola B inte har vetskap om att deras elever känner på detta vis? Vi ser en tydlig skillnad mellan lärarna på skola A och B när det gäller att låta eleverna läsa

högt, då det inte förekommer på skola A. Grundar sig detta val på vilken årskurs lärarna arbetar i, då de elever som får läsa högt går i högre årskurs, och därmed har kommit längre i sin läsning? Eller grundar sig valet i att skola A har betydligt större andel elever med svenska som andraspråk? Det kan också vara att lärarna från skola A tagit del av liknande forskning som vi, och därmed gör ett medvetet val i att inte använda sig av denna traditionella högläsning. Då vår undersökning erbjudit oss elevernas perspektiv på högläsning, och att vi därmed synliggjort deras upplevelser kring att läsa högt drar vi vår femte slutsats att lärare bör erbjuda eleverna ett tryggt klassrumsklimat där eleverna kan och vågar lyfta sina tankar och känslor.

I vår undersökning blev vi mest överraskade över att eleverna så tydligt såg högläsning som en lärandeaktivitet. Dessa uttalanden hade vi inte kommit åt om vi inte hade intervjuat eleverna. Deras uttalanden om högläsning som något känslofyllt var däremot en aspekt som vi förutsåg. Att eleverna ser högläsning på dessa två olika sätt var något vi vid första tanke ansåg sorgligt, då eleverna redan vid så låg ålder har en syn på att de ska lära sig något. Vi har dock efter flera diskussioner omvärderat våra tankar och tänker att det också kan vara så att om eleverna vet vad som förväntas av dem, kan det skapas en större motivation till läsning. Det är en tanke vi anser värd att ta med oss in i vårt yrkesverksamma liv och i mötet med våra framtida elever.

Vi har under vårt examensarbete tagit del av relevant och intressant forskning samt utfört en egen undersökning genom intervjuer av både lärare och elever. Därmed har vi tillgodosett oss med såväl fördjupad som ny kunskap om högläsning ur såväl lärares som elevers perspektiv. Vi anser att högläsning är ett högst aktuellt ämne i dagens skoldebatt och att det kommer ske kontinuerlig forskning kring högläsning inom F-3.

7.1 Resultatdiskussion

Vi är medvetna om att vårt resultat inte går att generalisera varken på kommun-, lärar- eller elevnivå, då vi endast intervjuat fem lärare samt 50 elever från två olika skolor. Detta är en ytterst liten del av antalet skolor, lärare och elever inom kommunen. Vi är medvetna om att vårt resultat kan ha påverkats av valet av skolor då det är 98 % av eleverna på skola A som har svenska som andraspråk, vilket påverkar lärarnas undervisning. En annan aspekt som kan inverka på lärarnas undervisning och som kan ha påverkat vårt resultat är elevernas ålder då deras medvetenhet ökar med åldern. Då vi endast använt oss av intervjuer som metod, är vi

medvetna om att resultatet kan ha påverkats. Om vi hade haft möjlighet att komplettera intervjuerna med kontinuerliga observationer hade resultatet möjligen förändrats. Vi är väl medvetna om att vårt resultat hade kunnat bli annorlunda om vi utfört vår undersökning med lärare och elever vi inte har någon relation till. Vi tror dock att vårt undersökningsresultat speglar det arbete som bedrivs på flera skolor då vi ser en stark anknytning till våra referenser.

Under genomförandet av elevintervjuerna upplevde vi det i vissa fall problematiskt att ”få igång” ett samtal mellan oss och eleverna, då vi inte ville leda dem för mycket. Något annat vi fann problematiskt var att eleverna lätt hamnade på villospår och därmed började samtala kring något helt annat, exempelvis Star Wars. Vid dessa tillfällen var vi tvungna att avbryta eleverna samt leda dem tillbaka till frågan, vilket resulterade i att vi fick leda intervjuerna mer än vi tänkt oss. Då eleverna intervjuades i grupp är vi medvetna om att de kan ha blivit påverkade av varandra samt att deras tankar och åsikter kan ha uttryckts på annat sätt än vid individuella intervjuer.

7.2 Fortsatt forskning

Efter att vi genomfört vår undersökning anser vi att det är viktigt att arbeta vidare med högläsning generellt. Då högläsning är ett område som det kontinuerligt sker forskning om, dock i våra ögon för lite om hur eleverna upplever högläsning, hade det varit av stort intresse att undersöka fler elevers tankar och perspektiv på högläsning. Då flera av eleverna som deltog i vår undersökning pratade om den högläsning de själva utför i hemmet, hade vi velat undersöka denna aspekt mer på djupet och då genom intervjuer av såväl elever som deras familjemedlemmar, men även observationer i hemmet.

Referenser

Adelmann, Kent (2009). *Konsten att lyssna: didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Alvehus, Johan (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

Chambers, Aidan (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Ny, rev., utg. Huddinge: X Publishing.

Fast, Carina (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. 1. uppl Lund: Studentlitteratur.

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002).

Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet:

http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

Hämtad: 2016-02-02.

Fox, Mem (2003). *Läsa högt: en bok om högläsningens förtrollande verkan*. 1. uppl. Ystad: Kabusa böcker.

Hansson, Fredrik (2011). *På jakt efter språk: om språkdelen i gymnasieskolans svenskämne*.

Diss. Lund: Lunds universitet, 2011. Tillgänglig på Internet:

<http://dspace.mah.se/handle/2043/11784> Hämtad: 2016-02-10.

Hartman, Jan (2004). *Vetenskapligt tänkande: från kunskapsteori till metodteori*. 2., [utök. och kompletterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007.

Tillgänglig på Internet: <http://dspace.mah.se/bitstream/2043/4089/1/Avhandling.pdf>

Hämtad: 2016-01-04.

Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär*

förståelse. Göteborg: Daidalos.

Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. 2., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Läsrörelsen. (2013) *Årsredovisning 2012-01-01 – 2012-12-31 för föreningen Läsrörelsen*. Tillgänglig på Internet: <http://www.lasrorelsen.nu/wp-content/uploads/2013/08/Årsredovisning-2012.pdf> Hämtad: 2016-01-20.

Norrman, Pernilla & Ronner, Sandra (2015) *Barns läsutveckling*. Självständigt arbete i fördjupningsämnet på grundnivå (SAG). Malmö: Malmö högskola. Opublicerat arbete.

Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Resultaten i koncentrat*. Skolverket, Stockholm. Hämtad: 2016-01-22.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). *PIRLS 2011: läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. (2012). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941> Hämtad: 2016-01-22.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Wedin, Åsa (2011). *Språkande i förskolan och grundskolans tidigare år*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur.

Bilaga 1

Samtyckesblankett till elevernas vårdnadshavare

Hej!

Vi är två lärarstudenter från Malmö högskola. För tillfället skriver vi vårt examensarbete som handlar om högläsning. För att kunna genomföra vår undersökning behöver vi ta del av barns tankar. Vi ansöker härmed om din tillåtelse att intervjua ditt barn kring ämnet högläsning. Intervjun kommer att ske i grupp under skoltid och den kommer att spelas in. I enlighet med forskningsetiska riktlinjer kommer ditt barn vara anonymt samt ha möjligheten att avbryta sin medverkan under eller efter intervjun. Inspelningarna kommer inte att hanteras av någon annan och de kommer bara att användas för vårt examensarbete.

Vi hoppas att så många som möjligt vill delta för att hjälpa oss att få in så mycket material som möjligt. Det hade varit glädjande för oss att få ta del av ditt barns tankar.

Har ni några frågor, hör gärna av er.

pernilla.norrman@hotmail.com

sandraronner@icloud.com

Vi vill ha tillbaka lappen onsdagen den 10 februari.

Med vänliga hälsningar

Sandra Ronner & Pernilla Norrman

Jag låter härmed mitt barn få delta,

JA

NEJ

Barnets namn

Underskrift från målsman

Bilaga 2

Information till lärarna

Hej!

Vi är två lärarstudenter från Malmö högskola, Pernilla och Sandra, som läser vår sista termin till grundskollärare med inriktning F-3. Just nu skriver vi vårt examensarbete som behandlar högläsning, då vi under lärarutbildningen har blivit intresserade av högläsningens effekt på elevernas språkutveckling. Under utbildningen har det inte talats så mycket om hur lärare använder högläsning, därför önskar vi att du vill delge oss dina tankar gällande detta.

Vi hoppas innerligt att du vill delta i vår studie genom en intervju som vi spelar in. Med hänsyn till forskningsetiken kommer både du och skolan vara anonyma. För att få syn på elevernas perspektiv på högläsning hade vi gärna velat få tillgång till intervjuer med dina elever. Intervjuerna hade vi tänkt utföra i ett antal fokusgrupper, 4-5 elever per grupp. Vi har skrivit en medgivande blankett till vårdnadshavare som vi behöver få in så snabbt som möjligt innan intervjuerna kan starta. Vi hoppas att vi ska kunna genomföra intervjuerna i största möjliga mån vecka 6-7.

Vi vet att tiden är knapp men vi hoppas verkligen att just du vill delta och hjälpa oss till ett lyckat examensarbete.

Vi önskar snarast att få svar gällande din medverkan.

Tveka inte att höra av dig om du har några frågor,

pernilla.norrman@hotmail.com

sandraronner@icloud.com

Tack på förhand!

Bästa hälsningar,

Pernilla Norrman & Sandra Ronner

Bilaga 3

Intervjuguide – semistrukturerad intervju med lärare

Berätta vad du tänker när du hör högläsning?

Hur använder du högläsning?

När använder du högläsning?

Förbereder du dig på något sätt inför högläsning?

Utifrån vilka kriterier väljer du högläsningstexter?

Vad kan läsas högt?

Vad anser du är viktigast att tänka på under högläsning?

Vad får du och dina elever ut av högläsning?

Hur lockar du in dina elever i texterna?

Bakgrund

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilken utbildning har du?

Bilaga 4

Intervjuguide – fokusgrupper av elever

Berätta vad ni tänker när ni hör ordet högläsning?

När har ni högläsning?

Vad är det ni läser vid högläsning?

Gör läraren något speciellt när ni har högläsning?

Hur upplever ni högläsning?

Varför har ni högläsning?