



Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete i svenska

Ämneslärarutbildningen, inriktning högstadienivå

Högläsning på högstadiet

Elever och lärare om högläsning av skönlitteratur

Elin Åkesson

Kurskod: ÄSVM91

Termin: HT 2018

Handledare: Bibi Jonsson

Examinator: Anders Ohlsson

Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete är att undersöka högläsning i dagens svenska skola. Som teoretiskt ramverk används Judith Langers litterära föreställningsvärldar och Lev Vygotskys zone of proximal development. Genom intervjuer med fyra lärare undersöks första syftet. Därefter genomförs en elektronisk enkätundersökning, vilken besvaras av 100 högstadiel elever på tre olika skolor. Resultatet från intervjuerna visar att lärarna använder högläsning på varierande sätt och att samtliga lärare är rörande överens om vikten av att högläsa. Resultatet från enkätundersökningen visar att majoriteten av eleverna har en positiv inställning till högläsning samt att killarna ställer sig mer positiva till högläsning än vad tjejerna gör. I examensarbetets avslutande diskussion förs ett resonemang kring de slutsatser jag kommit fram till samt mina metodval.

Nyckelord: högläsning, högstadiet, skönlitteratur, elevers inställning

Abstract

The purpose of this master thesis is divided into two parts. The first part intend to investigate in what way Swedish teachers in secondary school use the method reading aloud in their classroom teaching and what their opinion about reading aloud is. The second part intend to investigate secondary school students' attitudes regarding reading aloud. The theories used are Judith Langer's world of ideas for reading and Lev Vygotsky's zone of proximal development. Three interviews with four different teachers aimed to investigate the first part of this master thesis. The second part was investigated with an online survey which was answered by 100 students from three different schools. The results from the interviews show that the teachers use reading aloud in various ways. Moreover, the teachers agree that reading aloud is an important part of the subject Swedish. Furthermore, the results from the survey show that a majority of the students are positive to reading aloud. The results also show that the boys are more positive to reading aloud than the girls. In the final part of this master thesis is a discussion regarding the results from the interviews and the survey, and also my choice of methods used.

Key words: reading aloud, secondary school, literature, students' attitude

Innehåll

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar	1
1.2 Bakgrund	2
1.2.1 Högläsning utanför skolan	2
1.2.2 Styrdokumenterna om högläsning	2
2. Tidigare forskning	4
2.1 Högläsning i praktiken.....	4
2.2 Effekter av högläsning.....	6
3. Teoretiska perspektiv	10
3.1 Zone of proximal development.....	10
3.2 Elevers lässtrategier	11
4. Metod	13
4.1 Urval	13
4.2 Etiska överväganden.....	14
4.3 Utformning intervjuguide	14
4.4 Utförande och sammanställning av intervjuer.....	16
4.5 Utformning av enkät	17
4.6 Etiska överväganden.....	19
4.7 Enkät svar och sammanställning av enkät svar	19
5. Resultat.....	21
5.1 Resultat intervjuer.....	21
5.2 Högläsning i praktiken.....	22
5.3 Lärares upplevelse av elevernas mottagande.....	26
5.4 Fördelar och nackdelar lärarna ser med högläsning	26
5.5 Lärares syn på högläsning, tyst läsning och ljudbok	28
5.6 Resultat enkätundersökning.....	29
5.7 Enkät svar	30
6. Analys av intervjuer och enkätundersökning	33
6.1 Högläsning i praktiken.....	33
6.2 Lärares upplevelse av elevers mottagande	35
6.3 Fördelar och nackdelar lärarna ser med högläsning	35
6.4 Lärares syn på högläsning, tyst läsning och ljudbok	36

6.5 Analys enkätundersökning	37
7. Diskussion	40
7.1 Resultatdiskussion	40
7.2 Diskussion kring metod	41
7.3 Vidare forskning	42
8. Källförteckning.....	43
Bilaga 1: intervjuguide	45
Bilaga 2: enkätundersökning.....	47

1. Inledning

Under min första verksamhetsförlagda utbildning var jag på en skola där min handledare läste högt för en av hans niondeklasser. Jag blev förvånad över att lärare läser skönlitteratur högt för elever på högstadiet. Då trodde jag att högläsning endast skedde i skolans lägre stadier. Så fel jag hade! Senare upptäckte jag att även mina andra handledare på mina tre resterande VFU:er också använde högläsning vid bokläsning. Jag försökte dra mig till minnes om högläsning användes under min egen högstadietid. Jag diskuterade ämnet med några vänner från högstadietiden men inte heller de kunde komma ihåg att någon lärare högläst böcker. Detta sådde ett frö hos mig. Innan jag bestämt mig för ämnet för mitt examensarbete luftade jag mina ämnesfunderingar även med min familj. Alla kom med frågan om lärare verkligen läser högt för elever i grundskolans senare årskurser. Jag blev nu nyfiken på, samt bestämde mig för, att undersöka hur högläsning används i svenskundervisningen på högstadiet. Det visade sig redan i ett inledande skede att alla lärare jag intervjuade använde högläsning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete är att undersöka högläsning i dagens svenska skola. Genom lärarintervjuer och enkätundersökning riktad till högstadieelever vill jag få kännedom om hur högläsning används på högstadiet inom ämnet svenska med fokus på skönlitteratur, samt lärares syn på och elevers attityd till detta. För att besvara syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Hur använder svensklärare på högstadiet högläsning i sin undervisning och vad är deras syn på högläsning?
- Vad är högstadieelevers attityd till högläsning?

Nedan går jag närmare in på begreppet högläsning och vilken definition jag i detta examensarbete utgår ifrån.

Begreppet högläsning definieras enligt Nationalencyklopedin som ”det att läsa en text högt för åhörare” (ne.se). Vidare definieras begreppet text som ”språkligt yttrande, vanligen skrivet eller tryckt, ibland även muntligt” (ne.se). I skolans värld används något som kallas för det vidgade textbegreppet, vilket innebär att förutom skrivna och talade texter, innefattas även bilder (Skolverket, tidigare kursplan). Men jag har valt att i denna undersökning inte utgå från det vidgade textbegreppet utan istället utgå från Nationalencyklopedins definition då möjligheten att inom ramen för detta arbete utvidga begreppet text till att även inkludera

bilder inte ges. När jag i detta examensarbete använder mig av begreppet högläsning menar jag således när en text bestående av ord läses högt för åhörare. Åhörarna i detta fall utgörs av högstadielärover.

1.2 Bakgrund

I detta kapitel presenteras bakgrunden till mitt examensarbete. Det inleds med ett antal exempel på hur högläsning används utanför skolans väggar och därefter redogörs för vad som står i styrdokumentet angående högläsning.

1.2.1 Högläsning utanför skolan

Högläsning är inte något som endast är avsett för barn. Det har anordnats högläsning i grupp för kvinnor sjukskrivna för utbrändhet och det visade sig att högläsning i grupp hade en positiv effekt på kvinnornas mående (Kåreland 2013, s. 168). Vidare startade Centrum för Lättläst år 2009 upp ett projekt kallat *Läskraft!*. Projektets mål var att med hjälp av högläsare skapa läsestunder för dementa och i förlängning öka de dementas livskvalitet. Det visade sig att de böcker som fungerade bäst vid högläsning för dementa var lättlästa böcker då lättlästa böcker innehåller ett rakt berättande med enkla ord. Även om det, i dagsläget, inte finns någon forskning som bekräftar deras resultat menar Centrum för Lättläst (2009) att deras erfarenhet pekar på att högläsningen haft en positiv påverkan på de dementa som deltagit i projektet. Den positiva påverkan visade sig genom glädje, rofylldhet och en känsla av samvaro.

I ett avsnitt från utbildningsradions reportageserie *Konstens dolda kraft* (2015) berättar fil.dr Jane Davis, grundare och chef för ”The reader organisation” i Liverpool, att det är bevisat att gemensam läsning kan öka vår känslomässiga intelligens samt ha en positiv inverkan på demensdrabbade och socialt utsatta. Davis poängterar att gemensam läsning inte innebär endast bokcirkel utan snarare gemensam upplevelse. Hon menar även att det vid den gemensamma läsningen inte handlar om att förstå svåra ord utan snarare om vad innehållet betyder för de enskilda individerna. Författaren och filosofen John Armstrong pekar, i samma avsnitt (*Konstens dolda kraft* 2015), på att konst som terapi inte är något nytt och att klassisk litteratur ofta har haft terapeutiska ambitioner.

1.2.2 Styrdokumentet om högläsning

I styrdokumentet för ämnet svenska enligt Lgr11 påträffas skönlitteratur på tre ställen: i ämnets syfte, i centrala innehållet samt i kunskapskraven. I ämnets syfte står det följande: ”undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva (...) I undervisningen

ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. (...) Genom undervisningen i ämnet svenska ska eleverna sammanfattningsvis ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att läsa.” I centralt innehåll finns en punkt rörande skönlitteratur, dock inte explicit, under ”läsa och skriva”. Så här lyder punkten:

Lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier. Att urskilja texters budskap, tema och motiv samt deras syften, avsändare och sammanhang.

I centralt innehåll finns även fyra, för mitt arbete, relevanta punkter under ”berättande texter och sakprosatexter”. De fyra punkterna säger sammanfattningsvis att de enda egentliga krav svensklärare har är att inkluderandet av skönlitteratur i svenskarbetet inte är valbart, att de skönlitterära verk som väljs ska vara skrivna för ungdomar och/eller vuxna, vara av olika genrer, samt att författarna ska vara från Sverige, Norden och övriga världen samt från olika tidsepoker och kulturer. Detta innebär att en som lärare har en stor frihet när det gäller att välja skönlitterära verk som en anser passande att arbeta med. Det innebär även att det inte finns några riktlinjer angående hur många eller långa verken ska vara och inte heller hur stor del av undervisningen som ska ägnas åt skönlitteratur. Inte heller på vilket sätt en ska arbeta med skönlitteratur framgår av det centrala innehållet. Slutligen återfinns kopplingar till skönlitteratur i kunskapskraven för åk 9. Följande är en del av kunskapskraven för betyget E i slutet av årskurs 9:

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter med **flyt** genom att, på ett **i huvudsak fungerande** sätt, välja och använda lässtrategier utifrån olika texters särdrag. Genom att göra **enkla** sammanfattningar av olika texters innehåll med **viss** koppling till tidsaspekter, orsakssamband och andra texter visar eleven **grundläggande** läsförståelse.

Det står alltså ingenstans explicit i styrdokumentet att högläsning ska eller bör användas vid arbete med skönlitteratur i undervisningen. Således är det en tolkningsfråga att få in högläsning i svenskundervisningen. Denna tolkning är upp till varje enskild svensklärare att göra.

2. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning om högläsning. Inledande beskrivs hur en blir en bra högläsare samt hur en kan tänka kring val av högläsningssbok. Därefter presenteras hur högläsning kan användas i undervisning och högläsning gentemot ljudbok. Slutligen presenteras högläsningens effekter.

2.1 Högläsning i praktiken

Jim Trelease, författare och högläsningssforskare, har bland annat sammanställt olika listor på vad en bör och inte bör göra vid högläsning. I hans lista *Thirty do's to remember when reading aloud* (2009), skriver han bland annat att en bör ge eleverna några minuter för att komma i rätt stämning, att en med fördel kan diskutera exempelvis tankar, känslor och förhoppningar efter ett högläsningstillfälle samt att överaktiva barn och motvilliga läsare kan ha svårt att bara sitta ner och lyssna och därför bör få exempelvis teckna under tiden de lyssnar. Trelease (2009) menar även att en bör läsa igenom texten före ett högläsningstillfälle för att på så sätt upptäcka passager en önskar undvika eller korta ner, samt att högläsning inte kommer naturligt för de flesta och för att bli en framgångsrik högläsare bör en öva. Han skriver även att en bör ändra röstläge och hastighet baserat på händelser i berättelsen samt att ett vanligt misstag är att en läser för snabbt vilket inte tillåter lyssnarna tid för reflektion över det lästa.

Författaren Lennart Hellsing (1999, s. 82) menar att det aldrig kommer att finnas en bok som faller alla elever i smaken. Det är därför viktigt att välja en bok som majoriteten av eleverna kan tänkas tycka om (Chambers 2011, s. 74). Barnbibliotekarie Inger Hasselbaum listar fyra kriterier som en bra högläsningssbok bör uppfylla (2006, s. 6). De fyra kriterierna är gott språk (detta utesluter inte slang och fula ord), inte för långa kapitel, inte för långa eller många dialoger samt en bok som eleverna inte själv hade valt. Sista kriteriet kan även kopplas till det Hasselbaum skriver om att den bok som högläsaren väljer med fördel kan vara på en svårare nivå än vad eleverna själv läser. Författaren Aidan Chambers (2011, s. 68) stöttar detta påstående och menar att elevers läsutveckling inte går framåt om de inte utmanas. Vidare menar Hasselbaum att en som högläsare måste vara bekant med åhörarnas livssituation så att en bok med känsligt innehåll inte väljs (2006, s. 5). Hon poängterar även vikten av att elever ska kunna identifiera sig med bokens karaktärer. Även lärare och mottagare av Svenska Akademiens Svensklärpris Inger Norberg (2003, s. 110) och Chambers (2011, s. 99) anser att en lärare bör välja böcker som eleverna inte själva skulle valt. För att eleverna ska utveckla

sin tanke- och läsförmåga krävs att de blir utmanade (Chambers 2011, s. 99). Norberg skriver även att en bra lärare bör kunna konsten att läsa böcker högt med stark inlevelse och att en av lärarens funktioner är som samtalspartner. Hon beskriver läraren som en magiker som öppnar böcker som i sin tur kanske öppnar de som läser den. Läraren bör därför välja olika sorters böcker som öppnar olika sinnen och lockar olika elever (2006, s 212). Det är viktigt att personen som läser högt själv tycker om boken, annars finns risken att detta lyser igenom till åhörarna (Hasselbaum 2006, s. 5; Norberg 2003, s. 110; Trelease 2009).

Vid högläsning behöver den som läser högt naturligtvis inte läsa en hel bok högt. Ett bra sätt att använda högläsning på är att högläsa början av en bok (Norberg 2006, s. 30). Detta har enligt Ahlén et al (2001, s. 35) flera fördelar. Den första är att eleverna får hjälp att komma in i boken och kan koncentrera sig på innehållet istället för att behöva avkoda texten. Den andra är att läraren kan peka på sådant som är viktigt för handlingen. Den tredje och sista fördelen är att eleverna får en gemensam textupplevelse att diskutera kring och arbeta med. Caroline Liberg, professor i utbildningsvetenskap med inriktning mot läs- och lärprocesser, skriver i Myndigheten för skolutvecklings översikt *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet* (2007, s. 29) att det viktigaste stödet en kan ge barn och unga i deras skrivutveckling är att läsa tillsammans med dem och samtala kring det lästa. Ett bra sätt att läsa tillsammans på är genom högläsning.

Norberg menar att en klass bör läsa gemensamma texter, gärna genom högläsning, där läraren leder samtalet kring texten. Högläsning får gärna fortsätta även på högstadie- och gymnasienivå för att skapa god stämning i klassen (2003, s. 239). Norberg pekar även på den praktiska delen av högläsning, att det är lättare att diskutera en text som alla läst (eller lyssnat till) samtidigt (2003, s. 114). Hon menar att samtal kring böcker är otroligt viktigt för språkutvecklingen. Detta är något som bland annat Chambers förespråkar. Han (2011, s. 65) menar även att elever vid högläsning lägger över ansvaret att lyckas på läraren och därför kan slappna av och sätta sig in i berättelsen. Chambers pekar också på att elever är mer jämställda som lyssnare än vad de någonsin kan bli som läsare (2011, s. 68).

Kerstin Dominkovic fil.mag i specialpedagogik, Yvonne Eriksson, fil.dr i konstvetenskap och Kerstin Fellenius fil.dr i pedagogik (2006, s. 153) menar att ljudbok kan vara ett bra komplement till högläsning men att det inte på något sätt bör ersätta högläsningen. Genom ljudbok får barnen fortfarande höra berättelsen och skriftspråket. De menar på att det som går

förlorat vid ljudbok jämfört med högläsning är den känslomässiga närheten, (det eventuella) bildstödet samt möjligheten att resonera eller ställa frågor.

2.2 Effekter av högläsning

Enligt Dominkovic, Eriksson och Fellenius (2006, s. 15) ger skönlitteratur en bra möjlighet att utveckla kontextobundet språk och tänkande då det kräver att en föreställer sig något som är bortom ”här och nu”. De menar att det är viktigt att barn tidigt får ord för saker för att kunna utveckla ett kontextobundet språk, vilket leder till en utökad tankevärld (Dominkovic, Eriksson & Fellenius 2006, s. 15; Hasselbaum 2006, s. 7). Ett sätt att ge eleverna detta ordförråd är genom högläsning. Karin Taube, professor i pedagogik skriver i sin bok *Barns tidiga läsning* (2007, s. 24) om några av högläsningens positiva effekter. Högläsning bidrar bland annat till att utöka barns vokabulär då de genom böcker stöter på ord de inte skulle mött i vanliga samtal. Högläsning bidrar även till att barn vänjer sig vid att skrivet språk är annorlunda formulerat än muntligt språk (Taube 2007, s. 24; Dominkovic, Eriksson & Fellenius 2006, s. 13; Hasselbaum 2006, s. 5). Genom högläsning lär sig barn även hur berättelser är uppbyggda. Hasselbaum skriver att högläsning stimulerar fantasin, skapar intresse för böcker samt ger eleverna ett tillfälle att öva sin koncentration. Ytterligare en fördel med högläsning är att det är en gemensam aktivitet och att den i förlängningen kan öka gruppens sammanhållning (Hasselbaum 2006, s. 7).

Svenska som andraspråksläraren Annika Löthagen pekar på vikten av att elever, särskilt de med annat modersmål än svenska, har en viss förförståelse innan de möter en text. Därefter är högläsning ett bra sätt att hjälpa alla in i läsandet (2003, s. 157). Högläsning är särskilt viktigt för yngre barn i skolans tidigare stadium. Om barn inte fått någon läsaktivitet hemifrån innan de börjar skolan är högläsning ett bra sätt att utjämna dessa skillnader. Ju yngre barn är när de får möta skönlitteratur tillsammans med vuxna, desto bättre är utvecklingsmöjligheterna (Dominkovic, Eriksson & Fellenius 2006, s. 131). Att lyssna på högläsning är inte en passiv vila, utan ett aktivt medskapande (Norberg 2003, s. 110; Gibbons 2016, s. 196). Läraren Anne-Marie Körling (2003, s. 112) poängterar vikten av att fortsätta högläsa även efter eleverna knäckt läskoden, även i de högre stadierna i grundskolan, bland annat på grund av att elever knäcker läskoden olika snabbt och därför blir högläsning en viktig del för att ge alla en ärlig chans till förståelse och njutning av skönlitteratur. Hon skriver även att högläsning tillhör långsamhetens kultur och poängterar vikten av att som lärare tillåta sig att avsätta tid till högläsning. Vidare skriver Norberg att speciellt svaga läsare, som tycker att språket är för svårt och berättelsen för komplicerad, kan dra nytta av högläsning (2003, s. 124).

Gymnasiebibliotekarien Sara Gagge (2005) menar att det viktigaste när det kommer till lässtimulering är att lärandet är roligt. Hon skriver att läsovilliga elever ofta tycker att läsning är svårt, tidskrävande eller tråkigt. Ett sätt att få eleverna att inse att läsning bland annat är berikande och lärorikt är att först få dem att tycka om läsning (2005, s. 7). Ett bra sätt att göra detta på menar Gagge är genom högläsning. Vidare skriver Kåreland (2013, s. 127) att det finns en tydlig korrelation mellan elevers ålder och deras entusiasm för läsning. Ju yngre eleverna är desto lättare är det att entusiasmera dem inför läsning. Kåreland (2013) spekulerar om att ålder inte är den enda aspekt som påverkar elevers entusiasm för läsning, utan att de metoder som lärare använder sig av vid läsning kan spela in. Hon menar att det i skolans lägre årskurser används något som kan liknas vid den muntliga traditionen i antikens Grekland, medan det i de högre årskurserna läggs alltför stor fokus på elevers logiska tänkande, och att detta görs på bekostnad av fantasin. Hade lärare i de högre skolåldrarna istället anammat lite av lärarna i de lägre skolåldrarnas arbetssätt, exempelvis högläsning, hade kanske även de äldre eleverna känt entusiasm för litteratur.

En studie av Kari Ann Hemerick (1999) undersöker huruvida högläsning påverkar elevers läsmotivation. Studien gjordes på 100 stycken fjärde- och femteklassare. I en femteklass och en fjärdeklass läste läraren dagligen högt för eleverna under en halvtimmes tid. I den andra fjärde- och femteklassen fick eleverna själva välja om de ville läsa på sin fria tid. Under tiden för studien registrerade skolbibliotekarien de fyra olika klassernas lån. Resultaten från studien visar på att högläsning påverkar elevers läsmotivation positivt. Hemerick (1999) menar att studien gjordes i liten skala och under en kort period, och att den skulle behöva utföras i större skala för att få bättre stöd för resultatet men det visar ändå en tydlig tendens. Vidare undersökte Elizabeth Anne Taylor (2009) effekterna av högläsning på elevers engagemang i en studie. Jag är medveten om att den inte har samma fokus som min egen undersökning men då den behandlar högläsning inom skolans högre årskurser anser jag den relevant. Taylor (2009) observerade fyra lärare och deras elever under 40 lektioner. Hon kom i sin studie fram till två resultat. Det första var att lärare endast ägnade en liten del av lektionerna åt högläsning. Tiden som tillägnades aktiviteter med högläsning varierade mellan lärarna, allt från tre till tjugofem procent av lektionstiden. Det andra visade på en korrelation mellan tid lagd på högläsning och elevers engagemang. Taylor (2009) menar att en lagom dos högläsning borde inkorporeras i undervisningen för att på så sätt öka elevers motivation. Hon avslutar med att påpeka att högläsning inte endast hör hemma i de lägre åldrarna och att

högläsningens engagerande potential påverkar såväl äldre elever som hon själv som observerande student.

Den forskning som finns rörande högläsning på högstadiet i Sverige är knapp. En av få relevanta studier jag hittat är den gjord av Nina Olin och Susanne Lövgren år 2014. I sitt examensarbete vid Göteborgs universitet undersöker de hur motivationen att läsa skönlitteratur bland pojkar i högstadieåldern kan höjas. De intervjuade 10 lärare och 30 högstadiepojkar. Deras undersökning är inte helt i linje med min egen då de valt att fokusera endast på pojkar och deras motivation angående läsning av skönlitteratur men då de snuddar vid ämnet högläsning anser jag deras resultat vara relevant att inkludera. En av de metoder som, enligt majoriteten av deras intervjuade lärare, fungerar bäst för att höja pojkars motivation vid läsning av skönlitteratur, är just högläsning.

Den forskning jag funnit kring högläsning har nästan uteslutande pekat på högläsningens fördelar. En av de studier jag hittat som inte tyder på positiva effekter av högläsning är den av Katherine Minichiello-Schmidt vid Kean University, New Jersey, USA. Studien är från 1998 vilket innebär att den har några år på nacken, men jag anser den ännu relevant. Minichiello-Schmidt gjorde en undersökning med 40 high school ungdomar där hälften av ungdomarna blev lästa högt för och den andra hälften läste själva. Ungdomarna fick sedan svara på ett antal frågor. Båda grupper besvarade samma frågor. Denna läsning och besvarande av frågor skedde två gånger i veckan under en månads tid. De två olika gruppernas svar jämfördes sedan för att se om någon skillnad i svaren kunde urskiljas. Resultaten visade att de elever som läste tyst hade aningen fler korrekta svar jämfört med de som blev lästa högt för. Minichiello-Schmidt (1998) drar därför slutsatsen att högläsning för high school elever inte är bättre än tyst läsning när det kommer till förståelse av texter. Hon poängterar däremot att elever i alla åldrar verkar tycka om högläsning och att högläsningens fördelar fortfarande är många.

Ytterligare en studie vars resultat inte förespråkar högläsning är den gjord av Amy Fitzgerald (2009) vid Wake Forest University, Department of Education, i North Carolina, USA, som undersöker huruvida högläsning i det engelska klassrummet engagerar amerikanska high school elever. Fitzgerald observerade fyra lärare och deras studenter under 40 lektioner. Studiens resultat visar på att samtliga av de fyra observerade lärarna använde högläsning i klassrummet, om än olika mycket. Studien visar även på att det inte fanns någon korrelation mellan högläsning och högt engagemang bland eleverna. Snarare berodde elevernas

engagemang på hur läraren använde sig av högläsning. Den lärare vars elever visade mest engagemang och svarade utförligast på de av läraren ställda frågor, var den lärare som ställde inte bara vad-frågor, utan även varför-frågor. Jag är medveten om att fokus i Fitzgeralds studie inte är detsamma som mitt men jag anser dem snarlika. Hollis S. Scarborough och Wanda Dobrich publicerade år 1994 en forskningsgenomgång av dryga tre decenniers forskning om högläsning för förskolebarn och dess effekt. En av deras slutsatser var att mängden högläsning ett förskolebarn lyssnade till under sin förskoleålder hade liten koppling till barnets senare läsförmåga. Enligt Carsten Elbro (2004), professor i läsning, utesluter inte detta att högläsning på längre sikt kan komma att påverka barns läsförståelse positivt.

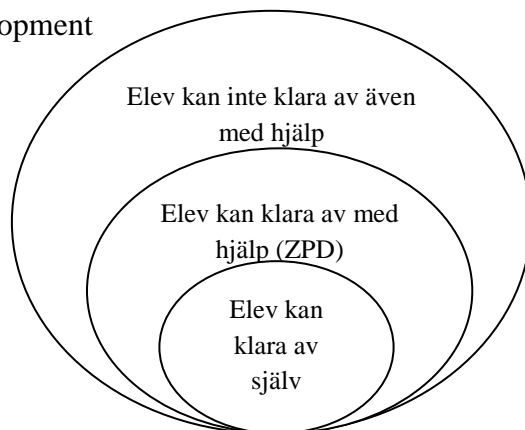
3. Teoretiska perspektiv

I detta kapitel presenteras studiens teoretiska perspektiv i två delar. I kapitlets första del presenteras Lev Vygotskys (1978) teori, zone of proximal development, om hur en som lärare bör hantera elevers utveckling. I kapitlets andra del presenteras Judith Langers (2005) teori om hur elever tar sig an samt bearbetar skönlitterär text.

3.1 Zone of proximal development

En välkänd uppfattning är att undervisning bör anpassas efter elevens nivå. Det finns exempelvis ingen poäng med att lära en elev att skriva en argumenterande text innan hen lärt sig alfabetet eller att undervisa om diktanalys innan hen kan läsa. Filosofen och pedagogen Lev Vygotsky (1978, s. 84-91) menar att det inte är tillräckligt att endast utgå från ett barns faktiska utvecklingsnivå, vilken han definierar som utvecklingsnivån av ett barns mentala funktioner som har slutförda utvecklingscykler, alltså vad barnet på egen hand fullt ut bemästrar. Han menar att en även måste förhålla sig till den närmaste utvecklingszonen, the zone of proximal development (ZPD). Begreppet förklarar Vygotsky (1978, s. 86) som: "the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers". Skillnaden på de två olika utvecklingsnivåerna är, enligt Vygotsky, att den faktiska utvecklingsnivån visar funktioner som redan är fullt utvecklade, en slags slutprodukt av utvecklingen, medan ZPD definierar de funktioner som ännu inte är fullt utvecklade, som är i en första fas och som inom en snar framtid kommer att utvecklas. Den faktiska utvecklingsnivån är alltså ett tillbakablickande, medan ZPD är framåtblickande. Vidare menar Vygotsky (1978, s. 88) att tack vare barns förmåga att imitera kan de under guidning av vuxna utföra saker som är mer komplicerade än vad de är kapabla till på egen hand. Dock kan barn endast imitera det som ligger inom dess utvecklingsnivå. Vygotsky (1978, s. 89) poängterar därför att det enda "rätta lärandet" är det som ligger i framkanten av ett barns utvecklingsnivå, i ZPD, och inte i den faktiska utvecklingsnivån.

Zone of Proximal Development



3.2 Elevers lässtrategier

För att förstå hur elever tar till sig skönlitteratur, exempelvis via högläsning, är det väsentligt att förstå hur de interagerar med skönlitterära texter. Med begreppet "föreställningsvärld" menar professor Judith Langer (2005, s. 23) "den värld av förståelse som en person besitter vid en given tidpunkt" (Langer 2005, s. 23), alltså den uppfattning en viss person har av en text vid ett visst tillfälle. Föreställningsvärldar är med andra ord föränderliga. De skiljer sig åt mellan individer och varierar även för en och samma individ vid olika tidpunkter, exempelvis förändras föreställningsvärldarna allteftersom en läser en bok. Att föreställningsvärldar är dynamiska beror på att de är en funktion av våra erfarenheter, vår kunskap, våra känslor och förväntningar. Varje föreställningsvärld innehåller alltså samtidigt vad vi förstår och inte förstår samt våra spekulationer och reaktioner på det som sker. Byggandet av föreställningsvärldar kan liknas vid ett skapande av sammanhang och mening som ändras i takt med vår förståelse för verket. Langer (2005, s.31) har delat in bygget av föreställningsvärldar i fyra faser. Hon påpekar att faserna inte är linjära och att en kan alternera mellan dem. De olika faserna får en att reflektera över olika aspekter. Fas 1 "att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld" handlar, enligt Langer, om att samla information vilket i den här fasen sker på bredden snarare än djupet då en har lite att bygga med. Denna första fas används främst i början av en bok när en försöker skaffa sig en uppfattning om karaktärer och handling. Den kan dock återkomma när som under läsandets gång, exempelvis om en tappar fokus på grund av en förvirrande händelse. Fas 2 "att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld" handlar om att fördjupa sin föreställning genom att använda sina kunskaper, texten och kontexten för att utveckla idéer. I denna fas uppskattar och upplever en läsningen. Fas 3 "att stiga ut och tänka över det man vet" skiljer sig från övriga faser. Dels används den inte lika frekvent som övriga faser, dels har denna fas annan fokus än övriga. I de övriga faserna använder en sin kunskap och erfarenhet för att skapa de textvärldar en

utvecklar, medan det i denna fas är det omvända: en använder sina textvärldar för att öka sin egen kunskap och erfarenhet. En får alltså genom föreställningsvärlden insikt i ens eget liv. En kliver alltså ut ur föreställningsvärlden för att relatera det litterära verket till egna erfarenheter. I fas 4 ”att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen” distanserar en sig från föreställningsvärlden och reflekterar över den. Denna fas tillåter ett mer kritiskt synsätt och en kan inse varför en viss bok har en viss inverkan på en. En reflekterar över hur saker och ting fungerar och varför.

4. Metod

I nedanstående kapitel presenteras mitt tillvägagångssätt under både min kvalitativa och kvantitativa del av undersökningen. Kapitlet är indelat i två delar. Den första behandlar intervjun och den andra enkätundersökningen. Delarna är indelade i underrubriker. Första delen inleds med hur jag gick tillväga rörande urval. Därefter beskrivs de etiska överväganden jag gjort vid intervjuerna följt av hur jag utformade intervjuguiderna. Slutligen beskrivs hur intervjuerna genomfördes samt hur jag sammanställde intervjumaterialet. En liknande disposition används vid kapitlets andra del där följande underrubriker presenteras: utformning av enkätundersökning, etiska överväganden, samt enkätsvar och sammanställning av enkätsvar.

Valet att använda mig av intervju för att nå fram till lärarnas erfarenheter och åsikter var enkelt. För att citera fil. dr i marknadsföring Line Christoffersen och sociolog Asbjörn Johannessen: ”Människors *erfarenheter* och *uppfattningar* framkommer bäst när informanten själv får vara med och bestämma vad som tas upp i intervjun” (2015, s. 84). Lärarnas erfarenheter och uppfattningar hade inte framkommit lika väl vid en enkätundersökning då deras svarsutrymme varit snävare. Valet att använda mig av enkätundersökning för att ta reda på elevers inställning till högläsning på svensklektionerna var lika självklart, dels på grund av att tiden till att intervjua 100 elever inte fanns inom ramen för denna undersökning, dels risken att eleverna upplevt en obalans mellan mig som intervjuare och dem som informanter. Därför ansåg jag enkätundersökning vara ett effektivt sätt att nå ut till så många elever som möjligt.

4.1 Urval

Vid rekrytering av informanter till intervjun utgick jag från ett kriteriebaserat urval (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 56). Mina kriterier var legitimerade lärare som har behörighet att undervisa i ämnet svenska på högstadiet, som för tillfället för studien undervisar i svenska på högstadiet och använder högläsning i sin undervisning. Alla mina informanter uppfyller dessa kriterier. Vidare skriver Christoffersen och Johannessen (2015, s. 58) om ”gatekeepers”, dörrvakter, som kontrollerar tillträdet till informanter. I mitt fall är dessa dörrvakter rektorer, varav jag valde att kontakta nämnda yrkesgrupp med förhoppningen att de kunde hjälpa mig att få tillgång till informanter. Jag mailade rektorer för sju olika grundskolor i Skåne. I mina mail skrev jag kortfattat om vem jag är, vad och var jag studerar samt vad min undersökning handlar om. Detta gjorde jag för att ge rektorerna en

inblick i mitt arbete och i förlängningen kunna avgöra om det var något de ville gå vidare med till sina anställda. Med rektorernas hjälp fick jag kontakt med fyra lärare på tre olika skolor som var villiga att ställa upp på intervju.

4.2 Etiska överväganden

I Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002) finns fyra huvudkrav en som forskare måste ta hänsyn till. Dessa fyra krav är:

- Informationskravet. Det första kravet innebär att forskaren är skyldig att informera de personer hen intervjuar angående forskningsuppdragets syfte.
- Samtyckeskravet. Det andra kravet innebär att deltagarna i undersökningen själva får lov att bestämma om de vill medverka samt om de vill avbryta sin medverkan.
- Konfidentialitetskravet. Det tredje kravet innebär att de uppgifter som finns rörande deltagarna i en undersökning ska ges största möjliga konfidentialitet samt förvaras på ett säkert sätt.
- Nyttjandekravet. Det fjärde och sista kravet innebär att de uppgifter som samlas in rörande deltagarna endast får användas till forskning.

De två första kraven har mötts då jag, både skriftligt via mail samt muntligt strax innan intervjun, informerat informanterna angående undersökningens syfte samt att deras deltagande i nämnda undersökning är helt frivilligt och att de när som helst kan välja att dra sig ur. Det tredje och fjärde kravet har mötts genom att informanterna genomgående är anonyma och att jag förvarat de inspelade intervjuerna på ett säkert sätt samt endast använt insamlade uppgifter i min forskning.

4.3 Utformning intervjuguide

Runa Patel och Bo Davidson (2011, s. 86) menar att en av de förberedelser som bör göras inför en intervju är en testintervju. För att intervjuaren ska ha chansen att kunna justera frågornas innehåll och formuleringar så att intervjun sedan fungerar så väl som möjligt under undersökningen. Även Christoffersen och Johannessen (2015, s. 91) skriver att testintervjuer är att föredra. De poängterar snarare vikten av att intervjuaren får öva på intervjusituationen samt hantering av olika svar. Innan jag genomförde mina intervjuer ville jag därför försäkra mig om att min intervjuguide var användbar samt uppfyllde sitt syfte. Det optimala i detta fall hade varit att göra testintervjun på en behörig svensklärare som för tillfället för studien undervisade i svenska på högstadiet. Då det visade sig lättare sagt än gjort att hitta behöriga

svensklärare villiga att ställa upp på intervju ville jag inte ”offra” någon av mina intervjupersoner. Därför gjorde jag en testintervju på en kurskamrat till mig, som liksom jag, snart är färdigutbildad högstadielärare i bland annat svenska. Även om min kurskamrat ännu inte är färdigutbildad lärare har hen varit ute på praktiker, under vilka hen använt sig av högläsning. Därför ansåg jag hen vara tillräckligt representativ för min undersökningsgrupp i denna del av undersökningen (Patel & Davidson 2011, s. 86). Testintervjun ledde till att jag reviderade några av frågorna. Testintervjun har dock inte fått utgöra empiri för denna studie utan har endast använts som kontroll av min intervjuguide.

Enligt Patel och Davidson (2011, s. 75-77) bör en ha två aspekter i åtanke vid konstruering av frågor till en intervju: grad av strukturering och grad av standardisering. Grad av strukturering behandlar i vilken utsträckning informanten är fri att formulera sina svar. Knappt en tredjedel av frågorna i min intervjuguide kan besvaras med antingen ja eller nej. De frågorna är alltså i hög grad strukturerade. Då jag följer upp dessa svar med följdfrågor och eftersom mina informanter själv formulerar sina svar menar jag att min intervjuguide har en relativt låg grad av strukturering. Grad av standardisering rör i vilken utsträckning intervjuaren har möjlighet att själv formulera frågor och frågornas inbördes ordning. Då jag som intervjuare är fri att formulera följdfrågor samt ändra frågeordning i intervjuguiden har min intervjuguide en låg grad av standardisering. Vid en kvalitativ intervju är det vanligt med just låg grad av strukturering och låg grad av standardisering (Patel & Davidson 2011, s. 77). Jag valde att ha på förhand formulerade frågor, med utrymme för följdfrågor, då jag ville försäkra mig om att alla frågor besvarades. Då jag inte är en van intervjuare finns risken att jag missat någon fråga ifall jag valt att utgå ifrån exempelvis teman.

Jag använde en semistrukturerad intervju då Christoffersen och Johannessen (2015, s. 86) menar att en sådan intervju ger en bra balans mellan strukturering och flexibilitet. Intervjun är semistrukturerad på så sätt att jag använt mig av en intervjuguide. Den består av fasta frågor och utöver dessa även förslag på olika följdfrågor till alternativa svar. Då det är i inledningen av intervjun som en relation etableras (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 86), vill en inte ställa frågor som kan verka provocerande. Därför inleds min intervjuguide på ett neutralt sätt där informanten ombeds att berätta lite om sig själv. Intervjuguiden avslutas även med en neutral fråga där informanten får möjlighet att tillägga exempelvis sådant som hen anser har missats under intervjun och som hen upplever betydelsefullt. Informanten får även chans att ställa övriga frågor (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 86-8; Patel & Davidson 2011, s. 77). De övriga frågorna i mitt fall var om informanten hade något att ta upp utöver det vi

diskuterat, om hen ville tillägga något till det vi diskuterat eller om hen hade några andra frågor kring mitt examensarbete och mina undersökningar. Jag har försökt att formulera mina frågor så att de framstår som enkla och korta (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 91). Christoffersen och Johannessen (2015, s. 91) menar att varför-frågor bör undvikas då det kan vara svårt för informanten att veta hur djupgående förklaring hen bör ge. Patel och Davidson (2011, s. 78) menar däremot att varför-frågor är bra som uppföljningsfrågor. Några av mina uppföljningsfrågor har därför varit just varför-frågor.

4.4 Utförande och sammanställning av intervjuer

För att ge informanterna bakgrund till intervjun meddelade jag dem skriftligt i vår mailkontakt vad intervjuerna skulle komma att handla om samt syftet med min undersökning. De informerades även muntligt strax innan intervjuerna inleddes, för att försäkra mig om att de var helt på det klara med vad intervjun handlade om. Min tanke med intervjuerna var ursprungligen att intervjua lärarna en och en. Men under den första intervjun intervjuades två svensklärare samtidigt. Förslaget kom från deras rektor och jag välkomnade idén då förhoppningen från min sida var att diskussioner mellan lärarna skulle växa fram, som vid en intervju med endast en lärare, inte varit möjliga. Jag är medveten om att det inte endast fanns fördelar med att intervjua båda lärarna samtidigt. En potentiell nackdel är att de kan ha känt sig hämmade av sin kollegas närvaro och på så sätt känt att de inte kunnat delge mig all den information de velat. Jag ställer mig dock tveksam till detta då lärarna i fråga varit kollegor i många år samt verkade ha ett väl fungerande kollegialt samarbete. En annan möjlig nackdel är att deras svar inte blir så utförliga som de skulle blivit om lärarna blivit intervjuade var för sig. Det är möjligt att de i vissa fall givit medhåll till sin kollega istället för att själv ge ett nyanserat svar då de ansåg sitt eget svar liknande kollegans.

Den första intervjun hölls i ett litet konferensrum på skolan där de båda lärarna arbetar. Det var en eftermiddag när skolan hade utvecklingsdag vilket innebar att korridorerna gapade tomma. Lärarna fick själva välja tid och plats för intervjun. Enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 89) bör intervjun hållas på en plats där informanten kan slappna av, där samtalet inte blir stört samt på en plats som inte är krånglig för informanten att ta sig till. Konferensrummet på skolan där lärarna arbetade uppfyllde alla dessa kriterier. Intervjun varade i drygt 20 minuter. En möjlig anledning till att intervjun inte blev längre, trots två informanter, kan vara att lärarna kände en viss tidspress då de endast hade 30 minuter avsatt till intervjun. Värt att påpeka är att nämnda halvtimme låg mellan två möten.

Andra intervjun hölls i ett avskilt arbetsrum på skolan där läraren arbetar. Det var en eftermiddag då lärarens elever hade lektioner i något av sina andra ämnen så risken att bli störd av nämnda lärares elever var minimal. Även denna gång fick läraren själv välja tid och plats för intervjun. Intervjun varade i drygt 35 minuter.

Tredje intervjun hölls i ett klassrum på skolan där läraren arbetar. Även denna gång fick läraren själv välja tid och plats för intervjun. Läraren hade några minuter innan min ankomst avslutat sista lektionen för dagen och därför var risken minimal att vi skulle bli störda av nämnda lärares elever. Då vi höll till i lärarens hemklassrum var även risken liten att någon av lärarens kollegor skulle störa oss. Intervjun varade i 37 minuter.

Alla intervjuer spelades in med hjälp av en applikation på min mobiltelefon. Under intervjuerna förde jag anteckningar som jag sedan förtydligade omedelbart efter respektive intervju. Efter förtydligandet av mina anteckningar lyssnade jag igenom intervjun och jämförde mina anteckningar med det inspelade materialet. Detta är ett tillvägagångssätt som Patel och Davidsson (2011, s. 87) samt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 92) förespråkar.

Materialet från intervjuerna transkriberades inte i sin helhet utan endast vissa sekvenser transkriberades. Istället lyssnade jag flera gånger igenom intervjuerna samt studerade mina anteckningar för att först urskilja olika teman och få ett helhetsintryck av innehållet i varje intervju (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 115). Därefter kodade jag materialet vilket innebär att jag kategoriserade innehållet i intervjuerna. Som tredje steg använde jag kondensering, vilket innebär att det kodade materialet lyfts ut för att organiseras efter kodorden (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 119). Slutligen, som sista steg, användes vad Christoffersen och Johannessen (2015, s. 119) kallar sammanfattning vilket innebär att jag kontrollerade ifall min kodning överensstämde med vad som framkom i mina intervjuer. Kvalitativ forskning kan inte göras fullkomligt objektiv då forskaren alltid gör sin egen tolkning av materialet, men genom att redovisa hur en går tillväga kan en skapa validitet och transferabilitet (Christoffersen & Johannessen, s. 114-123).

4.5 Utformning av enkät

Enligt Christoffersen och Johannessen (2015, s. 143) används vanligtvis termen respondent om person som besvarar en enkät. Begreppet respondent blev därför även mitt val av begrepp i min enkätundersökning. Även vid enkätundersökningen använde jag mig av ett kriteriebaserat urval. Kriterierna i detta fall var högstadiel elever som undervisas i ämnet

svenska av någon av de lärare jag intervjuat. Alla elever som besvarade enkätundersökningen undervisas alltså av en av mina informanter i ämnet svenska. Detta kriterium inkluderades på grund av att jag ville jämföra lärarnas uppfattning om elevernas attityd till högläsning och elevernas faktiska attityd till högläsning.

En viktig del vid utformning av enkät är att formulera så konkreta frågor som möjligt, för att frågorna ska vara lätta att besvara vilket i sin tur ska generera data som är lätt att tolka (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 151). Vid utformning av min enkät gjordes det i form av ett semistrukturerat frågeformulär. Det innebär att enkäten innehåller frågor med både givna svarsalternativ samt öppna frågor där respondenten själv får fylla i sitt svar (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 152). Mitt mål med enkäten var att ha så många frågor som möjligt med givna svarsalternativ, eftersom det underlättar för respondenten vid besvarande av enkäten då hen endast behöver kryssa för ett alternativ, men även för mig som forskare vid sammanställning av svar. Ytterligare en anledning är att enkäten riktade sig till högstadieelever och att jag ansåg chansen större att de besvarade enkäten ju enklare frågorna var att besvara. Jag insåg dock att en enkät med endast givna svarsalternativ i mitt fall inte var möjlig eftersom jag ville åt inte endast respondentens åsikt utan även varför. Jag gjorde därför varför-frågorna till öppna frågor där respondenten själv formulerar sitt svar. Jag ville inte lägga orden i mun på någon respondent vilket jag kände var risken ifall det fanns givna svarsalternativ till en sådan sorts fråga. Jag valde även att inte inkludera möjligheten att svara "vet inte" på frågorna i enkäten då studier visat på att ingen skillnad i reliabilitet gjorts om alternativet vet inte inkluderats eller ej (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 157).

Ytterligare en anledning till att jag inte inkluderade "vet inte" som ett svarsalternativ är att jag förväntade mig att respondenterna hade en åsikt i frågorna. Jag är medveten om att mitt val att utesluta svarsalternativet "vet inte" kan ha lett till en möjlig felkälla vid analys av data då respondenterna varit tvungna att välja ett svarsalternativ, även om det kanske inte stämmer överens med deras åsikt. Vidare valde jag att använda begreppen "tjej" och "kille" som svarsalternativ i andra frågan (se bilaga) istället för de mer traditionella "flicka" och "pojke". Jag valde dessa begrepp då jag anser de ligga mer i tiden än vad begreppen "flicka" och "pojke" gör. På grund av att jag använde "tjej" och "kille" i enkäten valde jag att använda mig av nämnda begrepp även i min resultat- och analysdel. Innan respondenterna fick tillgång till enkäten besvarades den av två elever på högstadiet för att säkerställa att det inte fanns några oklarheter kring frågorna eller svaren. Då de inte hade några frågor mailade jag enkäten via en länk till mina informanter, elevernas svensklärare, och på så sätt fick eleverna tillgång till

enkäten. De två högstadieelevernas svar på testenkäten har dock inte fått utgöra empiri för denna studie utan endast använts som kontroll av min enkät.

4.6 Etiska överväganden

Som tidigare nämnt utgick jag vid de kvalitativa intervjuerna från Christoffersen och Johannessens (2015, s. 45-46) fyra huvudkrav som en forskare måste ta hänsyn till (se 4.2). Nämda fyra huvudkrav utgicks även ifrån vid min kvantitativa enkätundersökning, på så sätt att eleverna skriftligt på enkätens inledningssida informerades angående syftet med undersökningen, deras garanterade anonymitet och deras frivilliga medverkan samt några rader om vem jag som utför undersökningen är. Då jag ville garantera elevernas anonymitet frågade jag inte vilken skola de går på. Där fanns även en definition av vad jag menar med begreppet högläsning för att elevernas tolkning av begreppet högläsning annars kunde varit en annan än min egen (se bilaga). Eftersom min enkätundersökning riktade sig till elever på högstadiet var alla respondenter vid tidpunkten för undersökningen omyndiga. Vid utförande av en undersökning där omyndiga deltar menar Christoffersen och Johannessen (2015, s. 50) att huvudregeln är att vårdnadshavares samtycke krävs. Det finns dock undantag. Ett sådant undantag är exempelvis om de inhämtade upplysningarna inte är känsliga och av ringa omfattning. Om så är fallet anses ungdomarna själva kunna ta ställning till eventuellt deltagande. Jag anser att min undersökning är av en sådan art eftersom högläsning och hur eleverna ställer sig till det inte är ett känsligt ämne, eftersom jag ansåg att eleverna själva kunde ta ställning till deltagande lät jag de avgöra om de ville medverka eller ej.

Enkäten konstruerades samt besvarades på webbsidan ”SurveyMonkey” vilken är ett webbaserat enkätverktyg. Då enkätundersökningen besvarades elektroniskt via internet anser jag det relevant att nämna att det ännu inte finns några specifika forskningsetiska riktlinjer gällande internetanvändning vid forskning. För närvarande gäller följaktligen samma forskningsetiska riktlinjer som vid forskning i övrigt (Christoffersen & Johannessen 2015, s. 47).

4.7 Enkätsvar och sammanställning av enkätsvar

Sammanlagt besvarades enkäten av 100 högstadieelever på tre olika skolor. Av dessa gick 21 elever i årskurs sju, 29 i årskurs åtta och 50 i årskurs nio. 49 elever identifierade sig som tjej, 50 elever som kille och 1 identifierade sig som annat. Svaren från eleven som varken identifierade sig som tjej eller kille har bortsetts från vid jämförelse mellan könen men är inkluderade vid övriga analyser. Fråga 1, 2, 3 och 6 besvarades av samtliga elever, medan

fråga 4 besvarades av 98 elever och efterföljande varför-fråga besvarades av 50 elever. Fråga 5 besvarades av 99 elever och efterföljande varför-fråga av 49 elever.

Då jag använde mig av ett webbaserat enkätverktyg vid utformande av enkäten fanns där vissa analysverktyg tillgängliga, bland annat valet att visa endast exempelvis tjejer i sjuans eller killar i nians svar. Svaren antecknade jag för att kunna jämföra samt analysera. Efter att jag antecknat alla svar räknade jag om dem till procent och gjorde korstabeller. Korstabeller är tabeller inkluderande fler än en variabel. Mina korstabeller inkluderade variablerna kön samt årskurs. Slutligen organiserade jag resultatet i form av tabeller (Patel & Davidson, s. 111-119; Christoffersen & Johannessen, s. 173-174).

5. Resultat

Följande kapitel är indelat i två delar. I första redovisas resultat från mina intervjuer och i andra redovisas resultaten från enkätundersökningen. Första delen är indelad i olika underrubriker. Först ges en kort bakgrund till vilka lärarna är. Därefter presenteras hur lärarna menar att en bra högläsare är, samt hur de resonerar kring bokval. Sedan redovisas på vilket sätt och hur ofta de använder högläsning i sin undervisning. Efter det presenteras huruvida lärarna anser att högläsning lämpar sig i alla klasser på högstadiet. Därefter redovisas hur lärarna upplever elevernas attityd till högläsning och de eventuella fördelar och nackdelar som lärarna ser med högläsning. Slutligen redovisas lärarnas syn på högläsning, tyst läsning och ljudbok. I andra delen har jag i resultatavsnittet avrundat vissa siffror. De exakta siffrorna finns i tabellerna (se 5.7). Jag behandlar en fråga i taget. Först redovisas hur samtliga elever besvarade enkäten. Procenten i parentes är genomgående först tjejernas sedan killarnas svar. Därefter redogörs för de olika klassernas svar, först sjuornas, åttornas och slutligen niornas.

5.1 Resultat intervjuer

Adam har arbetat som lärare i 8 år. Han är utbildad högstadielärare med ämneskombinationen svenska och engelska. Under sin tid som lärarstudent fick Adam utbildning om högläsning främst via sina handledare. Han drar sig även till minnes att hans utbildning genomsyrades av en positiv syn på högläsning och att högläsning kunde användas oavsett ämnen. Han har därför använt sig av högläsning sedan han började arbeta som lärare. Beatrice har arbetat som lärare i 20 års tid. Precis som sin kollega Adam är hon utbildad högstadielärare med ämneskombinationen svenska och engelska. Hon kommer inte ihåg om hon fick någon utbildning angående högläsning under sin tid som lärarstudent. Även om hon inte fick någon utbildning om högläsning har hon använt det i sin undervisning sedan hon började arbeta. Caroline har arbetat som lärare i cirka 30 år, varav de senaste sex åren på hennes nuvarande skola/arbetsplats. Hennes huvudämne är svenska i kombination med franska. Detta läsår undervisar hon två sjundeklasser och en åttondeklass i svenska. Det ingick ingen högläsningutbildning i hennes lärarutbildning. Caroline började högläsa för cirka tio år sedan. Diana har arbetat som lärare i 30 år. Hon är utbildad högstadie- och gymnasielärare i ämneskombinationen svenska, engelska och historia. Detta läsår undervisar hon en åttondeklass och en niondeklass i svenska. Diana fick ingen utbildning specifikt om högläsning på lärarutbildningen men hon kommer ihåg en metodiklektor som undervisade om skönlitteratur och att denne metodiklektor kan ha nämnt högläsning som hastigast. Hon har

använt högläsning i hela sitt yrkesliv men hon använder högläsning mer nu än vad hon gjorde tidigare. Hon anser det nödvändigt då hon påpekar att elevers läsförmåga inte blir starkare.

5.2 Högläsning i praktiken

Adam menar att att högläsa ”ställer vissa krav på dig. Du måste ha övat upp din berättarröst och du måste våga dramatisera det lite och så för att fånga dem”. Han ger som exempel att han kan få en karaktär som ska låta väldigt arg att låta just väldigt arg. Vidare anser Adam att det är fördelaktigt att läsa en bok innan en högläser för elever. På så sätt vet en på vilket sätt en bör läsa och kan behålla lugnet oberoende av tvära kast i handlingen. Beatrice berättar att hon försöker skapa en trevlig stämning vid högläsning så att eleverna på så sätt förbereder sig för att aktivt lyssna en stund. Caroline berättar att hon försöker högläsa med inlevelse men hon säger även att ”jag kan inte säga att jag är någon extremt bra högläsare. Jag är ju inte skådespelartränad”. Även Caroline menar att en bör läsa igenom det som ska högläsas innan för att undvika stakande/stakning eller påstötning av ord en som lärare tycker är svåra. Hon menar att ”det får ju förberedas”. En förutsättning för att bli en bra högläsare är, enligt Diana, att läsa boken innan en högläser den. För att veta när en bör pausa, vilka ord en ska betona och vilken känsla en vill förmedla. Även för att veta när känsligare stycke kommer och då exempelvis ge eleverna lite tid för fniss vid en kärleksscen eller en rolig händelse. Hon berättar att hon under sina första år som lärare kände sig osäker vid högläsning men att osäkerheten gradvis släppte efter hon fick barn. Hon tror att hon blev bekvämare med att högläsa då hon ofta gjorde detta för sina barn och det blev en slags vana.

Adam hittar böcker till högläsning på ett antal olika sätt: tips från skolbibliotekarien om nyutkomna böcker, tidigare material han arbetat med, tips från läroböcker och antologier då bokförslagen där redan gått igenom en sällning samt att det är tydligt varför den boken är utvald. Adam berättar även att han är medlem i grupper på Facebook där en kan inhämta både tips och idéer. Vid frågan om alla böcker lämpar sig för högläsning svarar Adam med ett bestämt nej. Han menar att böcker som saknar dialog är tråkigt att lyssna på och att böcker med otydliga kapitelindelningar kan vara röriga. Han säger även att elever har lätt att tappa bort sig i parallellberättelser men att den som högläser då kan förtydliga genom att berätta vilken berättelse det för tillfället rör sig om. Han poängterar att en ska vara uppmärksam på om något i handlingen står i konflikt med skollagen och demokratiska värderingar. Han förklarar att om det är en diskussion en vill ta upp med hjälp av skönlitteratur ska det vara medvetet och läraren ska ”vara medveten om vad för någonting

man kan liksom släppa loss när man gör det” (Adam). Han läser därför alltid en bok själv innan han läser den högt, för att se om den lämpar sig för högläsning/möter hans kriterier.

Beatrice hittar böcker till högläsning genom tips från kollegor, tidigare material hon använt i sin undervisning samt förslag i läroböcker. Hon poängterar att hon även är öppen för att testa nya böcker. Vidare anser hon inte att alla böcker passar för högläsning. Beatrice berättar att det beror lite på vad syftet med texten är och beroende på syftet kan en avgöra vad som lämpas för högläsning. Hon menar att en som lärare också måste tänka på elevgruppen och att det finns elever med väldigt god läsförståelse samtidigt som det finns elever som har sämre läsförståelse. Beatrice poängterar även att eleverna klarar av en svårare text om hon läser högt än om eleverna skulle läst själva då de tillsammans diskuterar texten. Slutligen menar hon att en måste se till elevernas intresse när en väljer bok till högläsning.

Carolines val av högläsning böcker börjar i ämneslaget då de bestämmer vilka böcker som ska köpas in. Ämneslaget utgår ifrån vilken budget de har till sitt förfogande därefter kommer de själva med tips, letar i kataloger samt diskuterar med skolbibliotekarien med vem de, enligt Caroline, har ytterst god kontakt. Caroline anser inte att alla böcker lämpar sig för högläsning. Hon poängterar vikten av att elever ska känna intresse för boken samt att de ska kunna relatera till handlingen. Som exempel tar hon upp den senaste boken klassen läste gemensamt, ur vilken hon läste delar högt, *Den osynliga flickan* av Deborah Ellis. Boken ansåg hon bland annat passande för att det i klassen finns två nyanlända elever från Afghanistan och att de har en igenkänningsfaktor i boken, medan övriga elever får ta del av nya perspektiv.

Diana använder olika metoder tillvägagångssätt för att välja högläsning böcker. Nyligast valde eleverna mellan tre böcker som Diana på förhand valt ut och läst igenom. Eleverna valde *Förföljaren* av Magnus Nordin. Diana menar att just Magnus Nordins böcker lämpar sig väl då de fångar elevernas intresse genom spänning och att de utspelar sig i en tid som eleverna känner igen. Hon har även högläst *Romeo och Julia* samt *Hamlet* från pärm till pärm ”just för att de ska ta sig igenom dem. För att det ska vara lite roligt” (Diana). Hon berättar även att hon får tips från kollegor och ser till tidigare använt material. Diana anser inte att alla böcker passar för högläsning. Därför läser hon alltid igenom böcker innan de läses högt för klassen. För att hon vill veta vad som händer i boken samt för att veta ifall hon behöver hoppa över några stycken i texten på grund av scener med exempelvis grov mobbning, för mycket sexscener eller rasism. ”Jag tycker man måste kunna stå för det man läser” (Diana). Hon

påpekar även att huvudpersonen eller en karaktär med en stor roll i boken inte bör vara namne med någon i klassen.

Adam kan använda högläsning när som under arbetet med en skönlitterär bok. Han ger som exempel vid introduktion av bok, i mitten, i slutet samt även när boken är utläst för att då gå tillbaka för att belysa och förtydliga någon specifik händelse eller sida. Adam använder diverse aktiviteter under högläsning, bland annat att eleverna skriver tankemeningar eller får ut texten i pappersform och stryker under exempelvis svåra ord eller intressanta stycken. Han använder högläsning olika mycket beroende på ämnesområde men vid ett överslag menar han att han högläser ungefär en gång varannan vecka. Han berättar att han ofta läser delar av böcker högt och att han kan dra sig till minnes endast en gång då han, tillsammans med en annan lärare, läste en hel bok högt. Han påpekar dock att han och hans kollega var eniga om att diskussionerna inte blivit i närheten lika intressanta om eleverna läst boken tyst själva.

Beatrice arbetar med högläsning på ett antal olika sätt. Hon berättar att hon använder högläsning för att träna bland annat läs- och ordförståelse och att hon använder högläsning när som under arbetets gång. Hon säger att hennes elever får diverse uppgifter under högläsningens gång, exempelvis diskussions- och skrivuppgifter eller att illustrera något av det de lyssnar till. Hon ger även som exempel att elever kan göra en dramatisering av vad som hände innan eller efter. Beatrices användning av högläsning varierar beroende på arbetsområde men hon poängterar att det är regelbundet. Hon påpekar även att hon inte läser hela böcker högt utan att hon snarare högläser några kapitel eller utdrag. Vidare berättar hon att det oftast är hon som läser högt men att det händer att även elever läser högt, i helklass som i mindre grupp. Hon har även haft en klass som läste högt för yngre elever för att träna på att läsa högt.

Caroline brukar vid högläsning ”störa till det” för sina elever genom att exempelvis komma med frågor och kommentarer såsom ”oj vad betyder den här meningen? Jag fattar ingenting. Är det någon som kan reda ut det?”. Hon menar att en som lyssnare lätt kan drifta iväg i tankarna och att genom att ”störa till det” och ställa frågor upplever hon att hon får med sig eleverna bättre. Caroline fortsätter med att hon aldrig låter elever läsa högt. Hon poängterar att hon inte läser hela böcker högt utan hon högläser maximalt några kapitel. Hon ger som exempel att hon läser högt i början av böcker för att sedan låta eleverna läsa tyst själv. Hon säger att ”då är de på spåret sen får de liksom själv gå in i texten och vara med där, i sin takt

liksom”. När eleverna ska jobba med exempelvis artiklar läser alltid Caroline dem högt för eleverna. ”Jag kan inte förvänta mig att när jag delar ut någonting tro att de ska läsa och förstå det. Det går inte”. Under tiden Caroline högläser exempelvis en artikel har eleverna texten i pappersform framför sig och stryker under med olikfärgade färgpennor exempelvis ord de inte förstår och ord vars betydelse de tror att de vet. När en text visas på projektorn läser Caroline alltid högt för ”man vet aldrig. Dem som ska ha glasögon hade inte glasögon på sig och den satt i vägen och så. Bara för att försäkra sig om att alla liksom. Jag visar aldrig något och säger läs igenom det här och sen pratar vi om det. Utan jag säger det alltid, vad där står”.

Diana arbetar med högläsning på olika sätt, bland annat som introduktion för att eleverna ska komma in i boken men hon högläser även böcker i sin helhet. Hon säger att hon alltid läser instruktioner och faktatexter högt. Vid läsning av faktatexter försöker hon få eleverna att läsa högt men detta är dock något hon upplever svårt. Hon berättar att det ofta är en handfull elever som alltid kan tänka sig att läsa högt men att majoriteten är ovilliga. Däremot är det endast vid läsning av faktatexter som elever erbjuder sig att läsa högt, nästan aldrig vid läsning av skönlitteratur. Vid högläsning av faktatexter stryker eleverna under viktiga och svåra ord på sina papperskopior. Diana använder högläsning nästan varje dag. Hon säger att ”jag känner mig som en sån uppläsningstjänst ibland”.

Vid frågan om högläsning passar i alla årskurser på högstadiet svarar Adam ja utan någon betänketid. Han menar att årskurs inte har någon betydelse utan det är gruppen som avgör om, och hur mycket, högläsning som lämpar sig. Beatrice anser att högläsning passar i alla högstadiets årskurser men att hon använder högläsning på lite olika sätt beroende på årskurs. Sättet att arbeta med texten är annorlunda och bland annat diskussionerna är på en annan nivå i de senare årskurserna. Hon säger ”absolut att det passar så länge man liksom anpassar efter gruppen”. Caroline anser definitivt att högläsning passar i alla årskurser på högstadiet. Hon menar att läsförmågan bland elever inte blir starkare och att läsförmågan även bland studenter på universitetsnivå är undermålig då ”till och med lärarna på universitetet sliter sitt hår”. Diana tycker att högläsning med fördel kan användas i alla högstadiets årskurser. Hon ger åter som exempel att hon läst hela *Romeo och Julia* samt *Hamlet* högt för sin niondeklass just för att hon tror att eleverna inte tagit sig igenom böckerna om inte hon läst dem högt.

5.3 Lärarnas upplevelse av elevernas mottagande

Vid frågan om han mött något motstånd från eleverna gällande högläsning svarar Adam ”lite i början. Alltså det kan vara lite diskussion i början kanske att, för de vet om att jag kommer antagligen läsa under en längre stund och de kanske inte riktigt är redo för det men sen när man väl sätter igång så brukar de, falla in i det, ganska snabbt.” Adam berättar även att vissa elever upplever högläsning som för långsamt, att de hade läst snabbare själva. Han upplever att vissa elever föredrar tyst läsning, medan andra föredrar högläsning. När Beatrice besvarar samma fråga säger hon att det kan variera från dag till dag. ”Framförallt de som kanske är goda läsare kan ibland tycka åh kan vi inte bara få sitta och läsa själv”. Hon menar på att de har mycket av tänket redan. Hon tror snarare att många elever tycker det är ganska skönt att få lyssna till någon annan/s röst. Hon tror även att många elever tycker om att bara läsa, utan att behöva diskutera efteråt och att få vara ensamma med sina tankar. Hon avslutar med att säga ”jag kan inte säga att det egentligen är så jättemycket motstånd, men det är inte så att de jublar liksom. Men det är liksom en del av undervisningen tror jag. I och med att den förekommer ganska ofta så tror jag att det blir liksom en naturlig del av undervisningen”. Caroline berättar att högläsning tas emot väl av hennes elever. Hon upplever att de flesta elever tycker högläsning är något positivt, att eleverna tycker det är ganska skönt när hon läser högt. Diana upplever att eleverna förstår mer om hon läser för dem än om de skulle läst på egen hand. Hon tror även att eleverna är positivt inställda till högläsning och att de tycker det är mysigt.

5.4 Fördelar och nackdelar lärarna ser med högläsning

Adam menar att en av nackdelarna med högläsning är att det kan upplevas som långsamt. Trots det poängterar han att fördelarna är många. Enligt Adam kan en genom högläsning ”utjämna orättvisan från början på något sätt. Vissa har väldigt lätt att ta till sig genom läsning och vissa har inte det och det [högläsning] är ett sätt att säkerställa att alla kan ta del av innehållet under samma förutsättningar”. Ytterligare en fördel Adam tar upp är att en kan backa bandet vid högläsning och tillsammans klara upp otydligheter/räta ut frågetecken. Han menar att högläsning är ”ett ganska enkelt knep man kan ta till, som inte kostar så mycket, varken tid eller liksom någonting annat” för att alla elever från början ska få samma plattform. Han anser att ”man ska inte vara straffad för att man har svårare att ta till sig skriven text” (Adam).

Beatrice menar att en av fördelarna med högläsning är att eleverna kan ta sig igenom en svårare text med hjälp av högläsning än de klarat av om de läst på egen hand. På grund av att texten läses gemensamt och att de tillsammans för en diskussion kring texten. En annan fördel

med högläsning är, enligt Beatrice, att de elever som har svårt att läsa på egen hand istället får lyssna till texten. Hon säger att ”om jag läser så styr jag på något sätt liksom när vi läser, vad vi diskuterar och kan kolla upp lite kring förståelsen eller ge mina perspektiv på det de läser”. Ytterligare fördelar Beatrice ser med högläsning är möjligheten att diskutera innehållet och förståelsen hos eleverna samt koppla till det ämne de pratar om. Enligt Beatrice är högläsning är ett bra sätt att tydliggöra ordförståelse och begrepp.

Nackdelen Caroline ser med högläsning är på individnivå, att elever kan ha svårt att ta in texten när det går i ett visst tempo och att de kan ha svårt att processa samtidigt som de lyssnar. Hon poängterar att en inte ska tro att ”bara för att jag läser högt så är det färdigt utan man ska nog låta dem kanske prata om det tillsammans”. Hon menar att en av fördelarna med högläsning är att en kan få med sig även de svagare läsarna och elever med läs- och skriv- eller koncentrationssvårigheter. Hon säger att ”läsförmågan är så svajig att jag kände att jag måste göra det [högläsning] för annars så förlorar jag ju kanske halva klassen på vägen och sen så blir det ju ingenting av det om vi inte har liksom gått igenom texten tillsammans”. Hon talar även om inkludering och om högläsning som ett sätt att underlätta för elever med annat modersmål än svenska just för att en kan lyfta fram svåra ord samt diskutera innehållet. Vidare anser Caroline att ”högläsningen och samtalet framför allt” är väldigt bra för att fånga upp eleverna. Caroline berättar vidare att för de elever som är vana vid ”det korta snabba som flimrar förbi”, som inte besitter tålmodet att själv ta sig igenom en text och har svårt att fokusera är ”högläsningen ett sätt att för den stunden liksom fjättra dem och hålla kvar deras intresse”.

Den nackdel Diana ser med högläsning är att eleverna kan bli passiva och för bekväma. För att råda bot på detta växlar hon mellan exempelvis tyst läsning och högläsning eller ställer frågor till eleverna under tiden hon högläser. Gör hon inte detta upplever hon att eleverna tappar fokus. Eleverna har samtidigt som hon högläser varsin bok framför sig som de kan följa med i. Hon upplever att detta hjälper eleverna att behålla fokus. Enligt Diana har en del av hennes elever inte fullt ut knäckt läskoden och hon menar att ett bra sätt att få med sig dessa elever är genom högläsning. Hon säger att högläsning är ett bra sätt att få med alla och att försäkra sig om att alla har kommit lika långt i texten. Alla kan delta och ”vissa svagare elever kan till och med briljera ibland” (Diana). Hon fortsätter med att säga att de flesta av hennes elever hellre lyssnar än läser själv och att högläsning är ett bra sätt att tillgodose deras önskemål på. Vidare upplever hon att eleverna kommer ihåg saker hon läst för dem bättre än vad de kommer ihåg det de själva läst. Ytterligare en fördel Diana tar upp är möjligheten att

se om alla elever hänger med och att hon annars kan stanna upp för att klargöra eller diskutera något.

5.5 Lärarnas syn på högläsning, tyst läsning och ljudbok

Adam menar att högläsning och tyst läsning är ”ett komplement till varandra. Båda två är viktiga”. Han berättar att han ibland använder sig av ljudbok istället för att högläsa men att han är ganska kritisk till berättarrösten. Han menar att ljudböcker ”funkar alldeles utmärkt att använda” och att han antagligen skulle använt ljudböcker oftare om det inte vore för att han anser sig själv ha en bra berättarröst: ”Jag kan ju styra känsloläget på ett annat sätt. Alltså jag kan ju få någon som ska låta väldigt arg kan jag få att låta väldigt arg. Det kan jag styra över liksom. Då kanske jag är besviken om det är någon som låter sådär halvarg bara i inspelningen”. Han menar att ”att läsa själv är att kunna styra känsloläget och stämningen lite mer”.

Beatrice anser att ”när du läser själv kan du ta det i din egen takt och skapa liksom egna tankar och inre bilder och sådär. Vid högläsning då är du liksom mer beroende av den som läser oavsett om man stannar upp och diskuterar eller inte”. Men hon fortsätter med att både högläsning och tyst läsning behövs. Det händer att hon använder sig av ljudbok istället för att högläsa men att det sker sällan. Beatrice anser att pauser blir naturligare vid högläsning än med ljudbok. Hon menar att det snarare blir ett slags avbrott med ljudbok.

Caroline menar att tyst läsning är bra när en vill gå in i texten själv och ha möjligheten att stanna upp och tänka. När jag frågar henne hur hon ser på högläsning jämfört med tyst läsning svarar hon att ”det ena utesluter inte det andra”. Hon menar att de har olika funktioner och är lämpade för olika tillfällen. Och att beslutet att använda högläsning eller tyst läsning är en avvägning en som lärare måste göra. Caroline använder inte ljudböcker i sin undervisning men elever som är lässvaga, har koncentrationsproblem, är nyanlända eller med läs- och skrivsvårigheter har möjlighet att lyssna på ljudbok istället för att läsa boken. Hon poängterar att eleverna då ska lyssna aktivt bland annat genom att följa med i texten samtidigt som de lyssnar. Hon menar att ljudböcker är ett individuellt hjälpmedel, medan högläsning är för alla, någonting gemensamt.

Diana anser att både högläsning och tyst läsning behövs. För att eleverna inte alltid kan bli serverade och för att de själva måste träna på dels läsning och dels på läsförståelse. Hon menar att ”långa krångliga texter behöver de ju oftast ha hjälp med” och att hon därför högläser sådana texter. Hon önskar att elever läser mer självständigt ju äldre de blir men hon

upplever inte så vara fallet. När det gäller ljudbok använder hon det sällan, främst för att det är svårt att hitta, men hon anser det vara ett bra komplement till högläsning.

5.6 Resultat enkätundersökning

Enkätsvaren visar att majoriteten av eleverna har en positiv inställning till högläsning.

Fråga 1 och 2 rörde vilken klass eleverna går i samt vilket kön de identifierar sig som.

Fråga 3 rörande huruvida eleverna föredrar att läsa själv eller när läraren läser högt, besvarades av samtliga elever på följande sätt: två femtedelar föredrar att läsa själv (47 % av tjejerna, 32 % av killarna), medan tre femtedelar föredrar när läraren läser högt (53 % respektive 68 %). De olika årskurserna besvarade fråga 3 på följande sätt: läsa själv föredrar 57 % av sjuorna, 38 % av åttorna och 34 % av niorna och när läraren läser högt föredrar 43 %, 62 % och 66 %.

Fråga 4 behandlade huruvida eleverna tycker om när läraren högläser. Drygt fyra femtedelar av samtliga elever tycker om det (78 % respektive 90 %), medan knappt en femtedel inte tycker om när läraren högläser (22 % respektive 10 %). De olika årskurserna besvarade frågan på följande sätt: ja 65 %, 93 % och 84 % och nej 35 %, 7 % och 16 %.

Fråga 4 följdes av en öppen varför-fråga som av eleverna besvarades på följande vis. Hälften av eleverna som kommenterat tycker om när läraren högläser för att de känner sig avslappnade. Nästan en femtedel ansåg att de förstår bättre samt lär sig bättre vid högläsning. Fyra elever uppskattar högläsning för att de då slipper läsa själv. Två elever menade att de ser högläsning som underhållning och ytterligare två kommenterade att det inte är lika ansträngande som att läsa själv. Slutligen skrev en elev att alla har kommit lika långt när läraren högläser och att en därför inte behöver oroa sig för att hamna efter. Fem av tjejerna svarade även att de tycker att det är ”mysigt”. Värt att nämna är att ingen av killarna gav ”mysigt” som anledning. En tjej i åttan kommenterade att högläsning ”är mycket avslappnande och det är väldigt mysigt”. En annan tjej i åttan skrev att ”det är skönt att inte behöva koncentrera sig för att läsa själv, utan att man bara kan slappna av och låta sig själv leva sin in i berättelsen”. Även några av de som inte tycker om när läraren högläser besvarade varför-frågan. Fyra av dem tycker inte om när läraren högläser för att de föredrar att läsa själv, medan tre menade att de lär sig bättre vid tyst läsning. Tre elever ansåg det lättare att behålla koncentrationen vid tyst läsning. Ytterligare två ansåg att det var svårt att koncentrera sig och slutligen tyckte en att det var ”tråkigt”. En tjej i nian kommenterade att ”det blir lätt att man slutar lyssna” och en tjej i sjuan menade att ”jag vill liksom kunna läsa själv, det går både snabbare och är roligare”.

Fråga 5 behandlade ifall eleverna anser att de kan koncentrera sig under högläsning. Av samtliga elever ansåg nästan nio av tio att de kan koncentrera sig (77 % respektive 92 %), medan drygt en av tio inte kan koncentrera sig (23 % respektive 8 %). Av de olika årskurserna besvarades frågan såhär: ja 75 %, 86 % och 88 % och nej 25 %, 14 % och 12 %. Även fråga 5 följdes av en öppen varför-fråga ur vilken följande svar framkom. Fem av de elever som kan koncentrera sig när läraren högläser menade att det är för att det är lättare att hänga med i texten vid högläsning än vid tyst läsning. Tre elever gav som anledning att det är lättare att koncentrera sig och ytterligare två menade att de kan koncentrera sig för att de känner sig avslappnade. Vidare menade fem elever att en förutsättning för att de ska kunna koncentrera sig är att det är tyst i klassrummet. Ytterligare fyra elever svarade att deras nivå av koncentration beror på dagsform och tid på dagen. En kille i nian påpekade att ”jag kan koncentrera mig men det kanske inte ser så ut för jag brukar ligga ner med huvudet för det är en skönare position”. Fyra av de som inte kan koncentrera sig gav som anledning att de tänker på annat. Två upplever det tråkigt och ytterligare en blir raslös. En kille i sjuan menade även att det läraren läser ”går in i ena örat och ut i andra”.

Slutligen behandlade fråga 6 om eleverna önskar mer eller mindre högläsning. Nästan hälften önskar mer (37 % respektive 60 %), drygt två femtedelar upplever att det är lagom som det är nu (53 % respektive 34 %), medan knappt en av tio önskar mindre (10 % respektive 6 %). De olika årskurserna besvarade frågan på följande vis: mer 47 %, 41 % och 52 %, mindre 43 %, 55 % och 38 % och mindre 10 %, 4 % och 10 %.

5.7 Enkät svar

Fråga 3. Under svensklektionerna – tycker du bäst om att läsa en bok/novell tyst för dig själv eller när svenskläraren läser högt?

	Tyst för mig själv	Läraren läser högt
Samtliga elever	40 %	60 %
Samtliga tjejer	47 %	53 %
Samtliga killar	32 %	68 %
Samtliga nior	34 %	66 %
Samtliga åttor	38 %	62 %
Samtliga sjuor	57 %	43 %
Tjejer nian	40 %	60 %
Killar nian	28 %	72 %
Tjejer åttan	47 %	53 %
Killar åttan	25 %	75 %
Tjejer sjuan	80 %	20 %
Killar sjuan	47 %	53 %

Fråga 4. Tycker du om när läraren läser skönlitteratur högt under svensklektionerna?

	Ja	Nej
Samtliga elever	83 %	17 %
Samtliga tjejer	78 %	22 %
Samtliga killar (2 ej svarat)	90 %	10 %
Samtliga nior (1 ej svarat)	84 %	16 %
Samtliga åttor	93 %	7 %
Samtliga sjuor (1 ej svarat)	65 %	35 %
Tjejer nian	76 %	24 %
Killar nian	92 %	8 %
Tjejer åttan	89 %	11 %
Killar åttan	100 %	0 %
Tjejer sjuan	40 %	60 %
Killar sjuan	80 %	20 %

Fråga 5. Tycker du att du kan koncentrera dig när svenskläraren läser högt?

	Ja	Nej
Samtliga elever (1 ej svarat)	85 %	15 %
Samtliga tjejer (1 ej svarat)	77 %	23 %
Samtliga killar	92 %	8 %
Samtliga nior	88 %	12 %
Samtliga åttor	86 %	14 %
Samtliga sjuor (1 ej svarat)	75 %	25 %
Tjejer nian	80 %	20 %
Killar nian	96 %	4 %
Tjejer åttan	79 %	21 %
Killar åttan	100 %	0 %
Tjejer sjuan	50 %	50 %
Killar sjuan	80 %	20 %

Fråga 6. Skulle du vilja ha mer eller mindre högläsning under svensklektionerna?

	Mer	Lagom	Mindre
Samtliga elever	48 %	44 %	8 %
Samtliga tjejer	37 %	53 %	10 %
Samtliga killar	60 %	34 %	6 %
Samtliga nior	52 %	38 %	10 %
Samtliga åttor	41 %	55 %	4 %

Samtliga sjuor	47 %	43 %	10 %
Tjejer nian	44 %	44 %	12 %
Killar nian	60 %	32 %	8 %
Tjejer åttan	32 %	63 %	5 %
Killar åttan	60 %	40 %	0 %
Tjejer sjuan	20 %	60 %	20 %
Killar sjuan	6 %	33 %	7 %

6. Analys av intervjuer och enkätundersökning

I följande kapitel presenteras mina analyser av intervjuerna och enkätundersökningen. Den första delen tar upp intervjuerna, medan den andra fokuserar på enkätundersökningen. Första delen är indelad i samma underrubriker som intervjuens resultatdel (se 5). I andra delen analyseras först tjejnarnas och killarnas svar och därefter de olika årskursernas svar. Därefter går jag närmare in på hur olika grupper har svarat för att slutligen analysera hur eleverna besvarade de två varför-frågorna (se bilaga).

6.1 Högläsning i praktiken

Samtliga lärare är överens om att en bör läsa igenom en bok innan en högläser för att på så sätt veta vad som kommer hända. Ifall en eventuellt vill hoppa över någon del som en inte vill högläsa på grund av olika anledningar. Men även för att veta vad som står i boken så en vet när en bör pausa för fniss eller skratt samt på vilket sätt en ska högläsa, exempelvis med tanke på känsla, intensitet och hastighet. Detta kan kopplas till Trelease (2009) som även han påpekar fördelarna med att på förhand läsa en bok. Jag ställer mig frågande till om någon högläser en bok innan en läst igenom den själv? Personligen skulle jag inte högläsa en bok utan att veta vare sig hur språket är eller vilka händelser som utspelar sig. Vidare ser lärarna på sina egna högläsningkunskaper på olika sätt. Adam anser sig själv ha en väldigt bra berättarröst, medan Caroline och Diana är mer blygsamma och menar på att de gör sitt bästa men att de inte är ”några proffs”. Vad deras olika syn på sina egna högläsningkunskaper beror på tänker jag här inte spekulera i. Till skillnad från de andra lärarna berättar Diana att hon i början av sin yrkeskarriär kände osäkerhet kring högläsning men att osäkerheten släppte ju mer hon läste högt. Detta kan förklaras med vad Trelease (2009) menar med att högläsning för de flesta inte kommer naturligt och att när det gäller högläsningfärdigheter ger övning färdighet. Beatrice är den enda av lärarna som poängterar att det fysiska rummet spelar roll och att hon försöker skapa en trevlig stämning vid högläsning för att eleverna på så sätt ska kunna koncentrera sig och lyssna aktivt. Även detta är något Trelease (2009) förespråkar, att ge eleverna tid att mentalt förbereda sig för att lyssna. Adam är den ende av lärarna som berättar att han fått utbildning inom högläsning under sin lärarutbildning. Han är även den som mest nyligen var lärarstudent. Det är möjligt att högläsning inte var så uppmärksammat/forskat kring när övriga tre lärarna utbildade sig. Trots detta använder alla lärarna högläsning tämligen frekvent.

Samtliga lärare är eniga om att alla böcker inte är lämpade för högläsning. Deras gemensamma kriterier för en bra högläsningbok är att den har tydliga kapitelindelningar, dialog, igenkänningsfaktorer för eleverna samt att den väcker och behåller elevernas intresse. Tydliga kapitelindelningar, dialog och igenkänningsfaktorer överensstämmer med Hasselbaums (2006, s. 6) kriterier för vad en bra högläsningbok bör uppfylla. Intresseaspekten är något som även Chambers (2011, s. 74) förespråkar. Utan ett intresse för boken kommer eleverna inte heller till fas 2 i Langers (2005, s. 31) föreställningsvärldar. Däremot berörde ingen av lärarna sin egen inställning till boken vilket Hasselbaum (2006, s. 5), Norberg (2003, s. 110) och Trelease (2009) skriver om. Vidare innehåller en bra högläsningbok, enligt lärarna, inte för många och ingående sexscener, har ingen konflikt mellan handling och skollagen eller demokratiska värderingar (exempelvis grov mobbning, rasism) och viktiga karaktärer i boken bör inte ha samma namn som någon elev. Vad som är problematiskt med det sista kriteriet är huruvida en ska avstå från att högläsa en bra bok endast på grund av att en viktig karaktär i boken är namnet på en elev. Lärarna väljer högläsningböcker på olika sätt. Alla lärare utom Diana berättar om kontakten med skolbibliotekarien. Adam, Beatrice och Caroline hittar tips i kataloger och läroböcker. Adam och Beatrice använder även antologier. Gemensamt för alla fyra lärarna är att de får tips från kollegor och använder sig av tidigare material som de vet fungerar.

Diana är den enda läraren som, om än inte ofta, kontinuerligt högläser hela böcker för sina elever. Adam berättar att han endast en gång högläst en bok pärm till pärm för en klass men att han i efterhand, även om det var tidskrävande, var nöjd med sitt beslut då han ansåg att eleverna annars inte skulle tagit sig igenom boken. Adams erfarenhet kan kopplas till Vygotsky (1978, s. 84-91) och hans teori zone of proximal development på så sätt att Adam genom att högläsa hjälpte eleverna nå en nivå de inte själva var kapabla att göra. Samma argument har Diana till att högläsa en hel bok, medan både Beatrice och Caroline menar att det är alldeles för tidskrävande att högläsa en bok från pärm till pärm. Samtliga lärare är dock överens om att de som regel högläser endast några kapitel i taget och att detta kan ske var som helst i boken. Vanligtvis högläser alla lärarna de inledande kapitlen i en bok. Fördelarna med detta skriver Norberg (2006, s. 30) och Ahlén et al (2001, s. 35) om. Samtliga lärare är även överens om vikten av att alternera högläsning med tyst läsning för att, som Diana säger ”eleverna måste öva själva. De kan inte bara bli serverade”.

Adam, Beatrice och Diana låter ibland eleverna högläsa men de poängterar alla tre att det sällan sker. Caroline däremot berättar att hon aldrig låter eleverna läsa högt utan att det alltid

är hon som gör det. En anledning till att hon ställer sig kritisk till att eleverna högläser kan vara för att de då inte haft möjlighet att läsa igenom texten själv innan de högläser. Detta kan kopplas till Norberg (2006, s. 212) som menar att en högläsare bör kunna läsa med stark inlevelse för att fånga sina åhörare. För att möjliggöra detta krävs en viss bekantskap med boken och dess innehåll så en vet hur den bör läsas. Vidare ställer samtliga lärare under tiden de högläser frågor till eleverna, för att kontrollera att eleverna lyssnar och förstår vad som händer. Detta kan kopplas till vad Gibbons (2014, s. 196) skriver om att att lyssna till högläsning inte ska vara en passiv vila. Lärarna är alla överens om att högläsning passar i alla årskurser på högstadiet. Dels för att alla elever kan dra nytta av högläsning, såväl svaga som starka läsare. Dels för att eleverna kan arbeta med texter som skulle varit för svåra om de läst dem själv, alltså ett sätt att gynna elevers läsutveckling på, vilket även detta kan kopplas till Vygotskys (1978, s. 84-91) ZPD. Även Chambers (2001, s. 68) och Hasselbaum (2006, s. 6) förespråkar att högläsa en bok som ligger över elevernas nivå för att på så sätt utveckla deras läsförmåga.

6.2 Lärarnas upplevelse av elevers mottagande

Alla fyra lärare upplever att majoriteten av deras elever tycker om högläsning, vilket även överensstämmer med resultatet av min enkätundersökning. Adam menar dock att de elever som är goda läsare kan uppfatta högläsning som långsamt och att det händer att de eleverna hellre vill läsa själva. Även detta är något som stöds av min enkätundersökning.

6.3 Fördelar och nackdelar lärarna ser med högläsning

Samtliga lärare ser fler fördelar än nackdelar gällande användning av högläsning. Adam, Caroline och Diana menar att en av fördelarna med högläsning är att alla elever får samma förutsättning, oberoende av modersmål eller läsförmåga. Detta överensstämmer med vad Löthagen (2006, s. 157), Körling (2003, s. 112) och Norberg (2003, s. 124) skriver om att högläsning utjämnar skillnader. Det kan även kopplas till Chambers (2011, s. 68) som anser att elever är mer jämställda som lyssnare än de någonsin kan bli som läsare. Beatrice och Diana menar att eleverna klarar av en svårare text vid högläsning. Detta är något även Norberg (2006, s. 212, 2003, s. 110) och Chambers (2001, s. 99) skriver om. Också Vygotskys teori (1978, s. 84-91) ZPD kan appliceras här då eleverna får hjälp av lärarna att nå en högre nivå. Adam, Beatrice och Diana tar upp fördelen med att kunna se och kontrollera om eleverna förstår vad som händer. Och om så inte är fallet, kunna klargöra eller diskutera eventuella oklarheter och perspektiv samt visa på hur lärarna själva läser eller tolkar det lästa för att på så sätt tydliggöra/synliggöra för eleverna vad de senare förväntas kunna göra.

Samtal kring böcker är något även Chambers (2011) starkt förespråkar. Lärarnas erfarenheter överensstämmer även med Vygotskys (1978, s. 84-91) ZPD på så sätt att lärarna genom att ställa frågor om texten kan hjälpa eleverna att utvecklas i sitt tänkande. Beatrice är den enda läraren som tar upp möjligheten att diskutera ordförståelse och begrepp. Detta kan kopplas till Taube (2007, s. 24) som menar att högläsning bidrar till att utöka barns vokabulär då de i litteraturen möter ord de i vardagen inte gör. Caroline och Diana nämner att de genom högläsning upplever att de kan hålla kvar elevernas intresse vilket går hand i hand med vad Hasselbaum (2006, s. 7) skriver om högläsning som ett sätt att skapa ett bokintresse hos eleverna. Diana är den enda av lärarna som nämner att högläsning ska vara roligt och att det är en av anledningarna till att hon högläser. Hennes åsikt i frågan överensstämmer med Gagge (2005, s. 7) som anser att lässtimulering först och främst ska vara roligt. Även om lärarna tar upp många fördelar med högläsning är det ingen av dem som nämner att högläsning stimulerar fantasin (Hasselbaum 2006, s. 7). Detta kan tänkas överensstämma med Kåreland (2013, s. 127) som hävdar att alltför stor fokus läggs på elevers logiska tänkande i de högre årskurserna och att detta sker på bekostnad av fantasin. Det är heller ingen av lärarna som explicit nämner motivation som en anledning till att de högläser vilket är intressant då det finns ett antal studier om just hur högläsning påverkar elevers läsmotivation.

Jämfört med fördelarna lärarna räknar upp är nackdelarna de ser med högläsning få. Adam, Caroline och Diana anger alla någon eller några nackdelar med högläsning. Beatrice är den enda av lärarna som inte nämner någon nackdel. Om det är för att hon håller med om nackdelen Adam tar upp eller om hon inte ser någon nackdel med högläsning låter jag vara osagt. Att lärarna ser fler fördelar än nackdelar med högläsning är föga förvånande. Om det varit tvärtom, att de sett fler nackdelar än fördelar, hade de troligen inte använt sig av högläsning överhuvudtaget. Trots att lärarna är överens om att högläsning har många fördelar skiljer sig deras helhetssyn på högläsning. Diana är den som sticker ut då hon använder högläsning mest och oftast. En skulle kunna tro att hon på grund av detta är den som ser flest fördelar med högläsning. Så är dock inte fallet. Hur ofta och mycket lärarna högläser står alltså inte i relation till hur många för- och nackdelar de ser med högläsning.

6.4 Lärarnas syn på högläsning, tyst läsning och ljudbok

Samtliga lärare är rörande överens om att både högläsning och tyst läsning behövs, att de kompletterar varandra. Däremot skiljer sig deras användning av ljudböcker åt. Caroline använder aldrig ljudbok då hon anser ljudbok vara ett individuellt hjälpmedel och högläsning vara för alla, medan övriga tre lärare ibland använder ljudbok, istället för högläsning, i sin

undervisning. Även om de emellanåt använder ljudböcker ser både Adam och Beatrice nackdelar med dem. Beatrice menar bland annat att pauserna för exempelvis frågor och reflektioner blir onaturliga vid ljudbok vilket överensstämmer med Dominkovic, Eriksson och Fellenius (2006, s. 153) som menar att möjligheten att resonera eller ställa frågor går förlorat vid användning av ljudbok. Diana är den enda av lärarna som ställer sig enbart positiv till ljudböcker.

6.5 Analys enkätundersökning

Genomgående för svaren i enkäten är skillnaden mellan tjejers och killars attityd till högläsning. Killarna har i alla frågor en mer positiv inställning till högläsning än vad tjejerna har. Det innebär att killarna i högre utsträckning föredrar när läraren högläser än vad tjejerna gör (60 % mot 53 %). Vidare upplever fler killar än tjejer att de kan koncentrera sig vid högläsning (92 % mot 77 %). Tre femtedelar av killarna önskar mer högläsning under svensklektionerna, medan motsvarande siffra för tjejerna är knappt två femtedelar. Slutligen tycker nio av tio killar om när läraren högläser till skillnad från tjejerna där knappt åtta av tio tycker om det.

Vad som även sticker ut är eleverna i årskurs sjus svar. Till skillnad från eleverna i årskurs åtta och nio föredrar majoriteten av eleverna i årskurs sju att läsa tyst för sig själva. Även om majoriteten av eleverna i årskurs sju tycker om när läraren högläser är siffran ändå betydligt lägre än hos både eleverna i årskurs åtta och nio. Majoriteten av eleverna i årskurs sju upplever att de, liknande eleverna i årskurs åtta och nio, kan koncentrera sig när läraren högläser men även här är siffran betydligt lägre än i de andra två årskurserna. Den fråga där sjuornas åsikter inte sticker ut är sista frågan där deras svar ligger mellan de andra två årskursernas. Skillnaderna mellan de olika årskurserna, framförallt mellan årskurs sju och de andra två, kan bero på att eleverna går i olika klasser och därför har olika lärare som högläser på olika sätt, kräver olika mycket av sina elever under högläsningen och är olika duktiga på att skapa lugn och ro för läsning. En skulle kunna tro att eleverna i årskurs sju hade den positivaste inställningen till högläsning då de ännu inte är så gamla och att niorna har en mindre positiv inställning då de är på väg att växa från det. Kåreland (2013, s. 127) menar att det finns en tydlig koppling mellan elevers ålder och deras entusiasm för läsning. Ju yngre eleverna är desto enklare är det att entusiasmera dem inför läsning. Så är alltså inte fallet, snarare tvärtom: i denna undersökning är det niorna, jämfört med de andra två årskurserna, som har den mest positiva inställningen till högläsning. Den enda fråga där niorna inte har

högst procent är fråga 4, rörande huruvida de tycker om när läraren läser högt, på vilken årskurs åtta har högst.

Killar i åttan är den grupp som har den klart mest positiva inställningen till högläsning. De har i alla frågor den högsta procenten i svaren som är positiva till högläsning. Deras motpol är tjejer i sjuan som är de som i alla frågor är minst positiva till högläsning. Förvånande nog vill ändå en femtedel av tjejer i sjuan ha mer högläsning och tre femtedelar tycker det är lagom. Trots att tre femtedelar ogillar när läraren läser högt vill endast en femtedel ha mindre högläsning. Vad som är vidare intressant är att trots att 17 % av samtliga elever inte tycker om när läraren högläser och 15 % upplever att de inte kan koncentrera sig är det endast 8 % av samtliga elever som vill ha mindre högläsning. En möjlig anledning/förklaring till detta är att eleverna ser högläsning som ren och skär avslappning, en paus från skoldagens måsten där de för en stund kan sväva iväg i tankarna. Ett bevis på detta är kommentarer från två killar i nian ”det är väldigt avslappnande och det kan man behöva efter en lång dag” och ”det blir en lugn stund och man kan vila lite”. Och att eleverna därför inte önskar mindre högläsning för att de vill behålla högläsningstiden som just tid för avslappning. En annan anledning kan vara en föreställning om att alternativet till högläsning är tyst läsning vilket i deras ögon är mer ansträngande.

Eleverna gav i de öppna svaren en mängd olika förklaringar till sina åsikter. En tjej i nian som tycker om när läraren högläser gav som anledning att alla har kommit lika långt vilket kan kopplas till det Chambers (2011, s. 68) skriver om hur elever är mer jämställda som lyssnare än vad de är som läsare (se 2.3). En annan tjej i nian svarade på samma fråga att hon kan ”låta mig själv leva mig in i berättelsen”. Hennes svar kan kopplas både till Hasselbaum (2006, s. 7) som menar att högläsning stimulerar fantasin men även till Chambers (2011, s. 65) tanke om att högläsning underlättar för eleverna att sätta sig in i berättelsen (se 2.3). När eleverna lever sig in i berättelsen alternerar de även mellan Langers (2005) olika föreställningsvärldar. En kille i åttan besvarade samma fråga med att han ”slappnar av och stänger ute alla andra tankar”. Hans svar speglar vad Hasselbaum (2006, s. 7) skriver om att högläsning ger elever en chans att öva sin koncentration (se 2.3). Majoriteten av eleverna uppgav avslappning som en anledning vilket stämmer väl överens med Chambers (2011, s. 65) teorier om att elever vid högläsning lägger över ansvaret att lyckas på läraren och därför kan slappna av (se 2.3). Fyra elever kommenterade att de tycker om när läraren högläser för att de själva slipper läsa och två av eleverna menar att det är mindre ansträngande. Jag tolkar deras kommentarer inte som

lathet utan snarare som att de upplever att de vid högläsning kan fokusera på litteraturen istället för avkodning. Om eleverna ges möjlighet att fokusera på litteraturen snarare än avkodning menar Langer att det underlättar byggandet av deras föreställningsvärldar (2005). Några av de elever som inte tycker om när läraren högläser angav anledningen att de lär sig bättre när de själva läser. Deras åsikter liknar det resultat som Minichiello-Schmidt (1998) kom fram till i sin studie, nämligen att högläsning inte är bättre än tyst läsning gällande förståelse av texter hos/för high school elever. Elevernas kommentarer överensstämmer även med Körling (2003, s. 112) som menar att elever knäcker läskoden olika snabbt och att högläsning kan ge eleverna en ärlig chans till förståelse och njutning av skönlitteratur.

På frågan om eleverna kan koncentrera sig när läraren högläser svarade en tjej i nian att ”för det mesta går det bra, beror på vilken bok det är”. Jag tolkar hennes kommentar som att hon kan koncentrera sig när hon anser att boken är bra, men att hon har problem med koncentrationen om hon inte uppskattar boken. Elevens attityd överensstämmer med Chambers (2011, s. 74) som skriver om vikten av att välja en bok som eleverna kan tänkas tycka om. En kille i åttan menade att han kan koncentrera sig för att han ”är inne i boken läraren läser”. En tjej i åttan skrev att hon kan koncentrera sig vid högläsning för att ”det är lätt att leva sig in i boken när läraren läser”. Killens och tjejens kommentarer kan kopplas till Langers (2005) andra fas vid byggandet av föreställningsvärldar som handlar just om att uppskatta och uppleva läsning. Vidare visar resultatet i min enkätundersökning att killarna överlag har en mer positiv attityd till högläsning vilket stämmer väl överens med Olin och Lövgrens (2014) resultat (se 2.4) som visade på att högläsning fungerar väl för att höja killars motivation för högläsning.

7. Diskussion

I följande kapitel diskuterar samt kommenterar jag hur jag har uppfyllt examensarbetets syfte. Kapitlet är indelat i tre avsnitt där jag diskuterar olika delar av min uppsats. I första presenteras en kort sammanfattning av examensarbetets syfte och metod. Därefter diskuterar jag mina resultat. I andra diskuterar jag mitt val av metod och slutligen, i tredje, ger jag några kortfattade förslag på vidare forskning.

7.1 Resultatdiskussion

Syftet med mina undersökningar var att synliggöra hur högläsning används inom svenskämnet på högstadiet samt att undersöka hur högstadielärares syn på och högstadieelevers attityd till högläsning inom svenskämnet ser ut. Detta undersöktes genom intervjuer med fyra högstadielärare samt med en enkätundersökning som besvarades av 100 högstadieelever.

Mina resultat var både väntade och oväntade. Något jag blev förvånad över var den signifikanta skillnaden mellan killar och tjejers attityd till högläsning. Även om jag förväntat mig en viss skillnad mellan könen hade jag ingen aning om att den skulle vara så tydlig och konsekvent. Inledande i mitt arbete fanns inte tanken att vid analysen lägga så stort fokus på skillnaden mellan könen men då den visade sig vara så tydlig lades stort fokus på detta. Mina tidiga spekulationer rörde snarare skillnaden mellan årskurser vilken visade sig mindre än jag tidigare trott. Jag hade en föreställning om att sjuorna skulle vara mer positiva till högläsning än niorna då sjuorna är yngre och därför uppskattar berättandets form mer. Men också med tanke på individaspekten, att elever knäcker läskoden olika snabbt och att fler nior än sjuor troligen knäckt läskoden. Resultaten från min enkätundersökning visar dock på motsatsen, alltså att niorna har en mer positiv inställning till högläsning än vad sjuorna har. Jag hade inte heller förväntat mig att så många av eleverna ställer sig positiva till högläsning (se 5.7). Vad som däremot är föga förvånande är att eleverna har olika preferenser gällande tyst läsning och högläsning på så sätt att inte alla föredrar varken det förstnämnda eller sistnämnda. Detta möter lärarna i min undersökning väl genom att i sin undervisning alternera mellan tyst läsning och högläsning. Även om samtliga lärare varierar mellan högläsning och tyst läsning använder de högläsning olika mycket och på olika sätt. Detta kan bero på ett flertal faktorer. På bland annat vilken utbildning de haft, vilka skolor de arbetat på, vilka elever de undervisat samt egna erfarenheter och intressen. En bidragande faktor kan även vara att styrdokumenterna i Lgr11 lämnar stort utrymme för egna tolkningar. Lärarnas uppfattning angående elevernas inställning till högläsning stämde väl överens med elevernas egna inställningar. Samtliga

lärare upplever att majoriteten av eleverna tycker om högläsning och att de elever som inte tycker om högläsning är de som föredrar att läsa själva, vilket bekräftades i min enkätundersökning. Vidare menar samtliga lärare att högläsning är en bra metod för att nå ut till alla elever. Samtliga lärare ser även relativt få nackdelar med högläsning men poängterar samtidigt att ingen av dem skulle låta högläsningen ta över helt utan att även tyst läsning har sin plats i undervisningen. Detta tror jag är uteslutande positivt då variation i undervisningen gynnar alla elever.

7.2 Diskussion kring metod

Den första delen av min metod utgjordes av lärarintervjuerna. Jag anser att mitt val av metod fungerade väl i förhållande till examensarbetets syfte, nämligen att synliggöra hur högläsning används inom ämnet svenska på högstadiet samt undersöka lärares inställning till högläsning. Intervjuerna möjliggjorde ett djup som med en annan metod inte varit möjligt. Med det sagt är jag medveten om att slutsatserna från intervjuerna inte är generaliserbara då endast fyra informanter intervjuades. Men att slutsatserna är intressanta och värda att beakta. Fler informanter hade inom ramen för detta examensarbete inte varit möjligt och fler informanter hade inte heller genererat större generaliserbarhet. Att intervjupersonerna är tre kvinnor och endast en man är inget jag ser som en brist. Jag väljer snarare att se till deras kompetens och erfarenheter då tre av lärarna har arbetat som lärare i mer än 20 år. Jag upplevde att lärarna under intervjuerna kände sig trygga med mig och därför kunde vara ärliga i sina svar. Då frågorna i intervjuguiden var av ett sådant slag att det inte fanns något rätt eller fel utan snarare handlade om lärarnas egna upplevelser och erfarenheter menar jag att risken för att lärarna svarade vad de trodde förväntades av dem är minimal. Ett bra komplement till intervjuerna hade varit observationer, det vill säga att jag själv deltagit och observerat under ett antal lektioner hos varje lärare och på så sätt undersökt hur lärarnas faktiska användning av högläsning ser ut. Eventuellt hade jag med hjälp av observation kommit fram till andra slutsatser än vad jag i detta examensarbete gjort. Det fanns dock inte utrymme för ytterligare undersökningar inom ramen för detta examensarbete.

Den andra delen av min metod utgjordes av enkätundersökningen. Även här anser jag att mitt val av metod fungerade väl i förhållande till examensarbetets syfte, nämligen att undersöka vad högstadieelevers attityd till högläsning inom svenskämnet är. Jag hade med en annan metod inte kunnat nå ut till samma antal/lika många elever. Däremot hade måhända ett delvis annorlunda resultat presenterats ifall jag valt att gå på djupet även med elevernas attityd till högläsning. Gällande frågorna i enkäten valde jag att inte fråga vilken skola eleverna gick på

eller vilken svensklärare de undervisas av för att på så sätt garantera deras anonymitet. Detta är något jag i efterhand ångrar då jag anser det vara av intresse att jämföra elevernas svar på de olika skolorna och även möjligheten att utröna ifall samtliga elever till en viss lärare haft samma attityd till högläsning. Vidare valde jag att inte inkludera varför-frågor efter samtliga frågor utan endast efter fråga 4 och 5. Anledningen till detta var att enkäten besvarades av högstadieelever och jag ville inte riskera att de tröttnade på att besvara frågorna. Min förhoppning var att genom att endast inkludera två varför-frågor få fler samt utförligare svar. Om detta stämmer eller inte låter jag vara osagt. Initialt fanns inte tanken att vid analys av enkätsvaren fokusera så mycket på skillnaden mellan tjejernas och killarnas svar men då dessa skilde sig väsentligt åt blev det ett tema genom analysen.

7.3 Vidare forskning

En fråga som väcktes efter min andra intervju är den om högläsning i relation till det vidgade textbegreppet. En vidare forskningsmöjlighet är följaktligen att undersöka hur lärare använder högläsning gällande det vidgade textbegreppet. Hur går lärare till väga när de tillsammans med sina elever läser och tolkar exempelvis en bild eller en film?

Ytterligare en forskningsmöjlighet är huruvida högläsning används i andra ämnen än svenska. En av mina informanter poängterade att hen ansåg att högläsning bör användas i alla skolans ämnen. Hur ser det ut i dagens skola? Används högläsning i andra ämnen än svenska och om så är fallet, gagnar detta eleverna?

Det visade sig att endast en av mina informanter hade fått någon utbildning om högläsning. En tredje forskningsmöjlighet är således att undersöka om, och i så fall hur, högläsning lärs ut på olika lärarutbildningar.

8. Källförteckning

Ahlén, B., Andersson, F. & Nilsson, J. (2001) *Pärlor på svenska: böcker för barn och ungdomar med svenska som andraspråk*. Lund: Bibliotekstjänst.

Centrum för lättläst. (2013). *Läskraft! Högläsning för personer med demenssjukdom*.

Hässleholm: Centrum för lättläst. Tillgänglig:

<http://www.kulturradet.se/Documents/Projekt%20L%C3%A4skraft!.pdf>

Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Litauen: gilla böcker.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur

Dominkovic, K., Eriksson, Y. & Fellenius, K. (2006) *Läsa högt för barn*. Danmark: Studentlitteratur.

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.

Fitzgerald, A. (2007). *Words in the air: do read-alouds engage the high school English classroom?* North Carolina: Wake Forest University.

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket stärk lärandet*. 4., uppl. Halmstad: Hallgren & Fallgren

Hasselbaum, I. (2006). *Att läsa högt – viktigt, roligt, härligt!*. 2., uppl. Vilnius: BTJ Förlag.

Helsing, L. (1999). *Tankar om barnlitteraturen*. Falun: Rabén & Sjögren.

Hemerick, K. A. (1999). *The effects of reading aloud in motivating and enhancing students' desire to read independently*. Diss. New Jersey: Kean University. Tillgänglig:

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427308.pdf>

Kåreland, L. (2013). *Barnboken i samhället*. Lund: Studentlitteratur.

Langer, Judith. (2005). *Litterära föreställningsvärldar*. Göteborg: Daidalos AB.

Läroplan för svenska grundskolan Lgr 11 (2011). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig:

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVE01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>

Minichiello-Schmidt, K. (1998). *Reading aloud*. Diss. New Jersey, Kean University.

Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Tillgänglig: <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:349643/FULLTEXT02.pdf>

NE.se (2018). Högläsning.

NE.se (2018). Text.

Norberg, I. (red.) (2003). *Läslust & lättläst*. Lund: Bibliotekstjänst AB.

Norberg, I. (red.) (2006). *Läslust & läslist Idéer för högstadiet och gymnasieskolan*. Lund: BTJ Förlag.

Olin, N. & Lövgren, S. (2014). *Pojkars läsning. En intervjustudie om hur man kan öka motivationen att läsa skönlitteratur hos pojkar i högstadieåldern*. Examensarbete, 15hp. Institut för pedagogik och specialpedagogik. Göteborgs universitet. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/38494/1/gupea_2077_38494_1.pdf

Patel, R. & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder*. 4., uppl. Lund: Studentlitteratur.

Scarborough, H. S. & Dobrich, W. (1994). On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental review*. 14, ss. 245-302. Tillgänglig: https://ac-els-cdn-com.ludwig.lub.lu.se/S0273229784710100/1-s2.0-S0273229784710100-main.pdf?_tid=667b8596-d2e4-4d9e-8a34-37c88e04f857&acdnat=1540459835_2289771346fafa533529a8154496ac8c

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Finland: Norstedts Akademiska Förlag.

Taylor, E. A. (2009). *Reading aloud allowed: the effects of oral reading on student engagement*. North Carolina: Wake Forest University.

Tidigare kursplan i svenska för grundskolan. (2000). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/tidigare-kursplaner-ar-2000-2011-for-grundskolan?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubjectkursinfo.htm%3FsubjectCode%3DSV2000%26tos%3Dgr2000&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa87a3>

Trelease, J. (2009). *A dozen don'ts to remember when reading aloud*. Tillgänglig: <http://www.trelease-on-reading.com/12-read-aloud-DONTS.pdf>

Trelease, J. (2009). *Thirty do's to remember when reading aloud*. Tillgänglig: <http://www.trelease-on-reading.com/30-read-aloud-DOs.pdf>

URplay.se. (2015). *Konstens dolda kraft*. Tillgänglig: <https://urplay.se/program/196303-konstens-dolda-kraft-litteratur>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. USA: Harvard University Press.

Bilaga 1: intervjuguide

Är det ok att intervjun spelas in?

Det är endast jag, min opponent, examinerator och handledare som har tillgång till dokumentationen.

Du är garanterad anonymitet.

Du får lov att närsomhelst avbryta intervjun eller dra dig ur.

Kan du berätta lite om dig själv? Ex ålder, ämnesbehörighet, hur länge du jobbat som lärare, undervisar du svenska i alla årskurser, jobbat på många skolor?

Vilken är den senaste skönlitterära bok du använde vid högläsning? Varför använde du just denna bok?

Hur går du till väga när du väljer ut böcker till högläsning? Ex kriterier, tips från skolbibliotekarie, elevers önskemål, läst boken på förhand

Anser du att alla skönlitterära böcker lämpar sig för högläsning? Ja/nej – utveckla. Vad är det som avgör vilka som är passande och inte?

Hur länge har du använt dig av högläsning?

Hur kan det komma sig att du började använda högläsning vid arbete med skönlitteratur? Tips från kollega, forskning, trial and error

Vad är syftet när du använder dig av högläsning? Ex lugna ner eleverna, belöning, öva på att koncentrera sig, socialt – vill att alla får samma villkor i skolan

Har du mött något motstånd från kollegor/rektorer gällande högläsning? Ex endast för yngre åldrar, tidskrävande

Har du mött något motstånd från eleverna gällande högläsning? Ex endast för småbarn

Hur tas högläsning emot av dina elever? Föredrar de högläsning framför att läsa tyst, lyssnar de fokuserat, gör de annat under tiden – ex ritar

Tycker du att högläsning passar för alla årskurser på högstadiet? Ja/nej - utveckla

Vilka för- och nackdelar ser du med högläsning? Ex tidskrävande, få med alla elever

Vissa menar att något går förlorat vid högläsning jämfört med när man läser själv, hur ställer du dig till det? Håller med/håller inte med. Varför?

Hur ser du på högläsning vs tyst läsning? Fördelar/nackdelar

Hur arbetar du med högläsning? Endast vid gemensam bokläsning, högläsning för att komma in i boken/början av lektionen/alltid högläsning. Vissa böcker högläsning, andra tyst läsning.

Under högläsningen av skönlitterära verk, använder du dig av aktiviteter? Ex frågor till texten, ämnen att diskutera i par/grupper, eleverna gör egna associationer, sammanfattning.
Om Ja – hur mycket tid läggs på detta?

Hur ofta använder du högläsning i din undervisning? Alltid vid läsning av skönlitteratur, varannan gång, som introduktion

När du arbetar med högläsning, är det alltid du som läser högt? Ja/nej – utveckla.

Använder du dig av ljudböcker i din undervisning? Ja/nej – utveckla

Hur ser du på högläsning vs ljudbok? Ex likheter/skillnader

Hur tycker du att förutsättningarna är för att arbeta med högläsning i din undervisning? Ex tidsmässigt, samma syn som kollegor

Om en elev av någon anledning missat en lektion då du använt dig av högläsning, hur tar eleven igen det? Får en sammanfattning av dig/en kompis, får läsa själv hemma, lyssna på ljudbok

Under din tid som lärarstudent, fick du någon utbildning angående högläsning? Om Ja – anser du den tillräcklig? Om Nej – var det något du saknade?

Är det något av det jag tagit upp som du skulle vilja utveckla eller säga något mer om?

Är det något som vi inte pratat om som du skulle vilja tillägga/ta upp?

Övriga frågor?

Bilaga 2: enkätundersökning

Detta är vad som stod att läsa innan eleverna besvarade enkäten:

Vem är jag som gjort enkäten? Jag heter Elin Åkesson och studerar till högstadielärare i bland annat svenska, på Lunds universitet. Jag är inne på min sista termin, vilket innebär att jag ska göra en undersökning inom svenskämnet. Resultatet från enkätundersökningen kommer bara att användas i mitt examensarbete. Mitt examensarbete handlar om högläsning på svensklektionerna.

Det är frivilligt för dig att svara på enkäten och du kommer att vara helt anonym. Ingen (inte ens jag) kommer veta vare sig ditt namn eller vilken skola du går på.

När jag i sista frågan använder ordet ”högläsning” menar jag när svenskläraren läser skönlitteratur högt för er. Det behöver alltså inte vara att läraren läser en hel bok utan det kan även vara exempelvis bara en sida ur en bok eller en novell.

Tack för din hjälp! ☺

Enkätfrågor

Fråga 1: Vilken klass går du i?

- Sjuan
- Åttan
- Nian

Fråga 2: Vilket kön identifierar du dig som?

- Tjej
- Kille
- Annat

Fråga 3: Under svensklektionerna – tycker du bäst om att läsa en bok/novell tyst för dig själv eller när svenskläraren läser högt?

- Tyst för mig själv
- Läraren läser högt

Fråga 4: Tycker du om när svenskläraren läser skönlitteratur högt under svensklektionerna?

- Ja
- Nej

Följdfråga: Varför?

Fråga 5: Tycker du att du kan koncentrera dig när svenskläraren läser högt?

- Ja
- Nej

Följdfråga: Varför?

Fråga 6: Skulle du vilja ha mer eller mindre högläsning under svensklektionerna?

- Mer
- Det är lagom som det är nu
- Mindre