



**Linneuniversitetet**

Kalmar Växjö

*Självständigt arbete II, 15 hp*

## Högläsning som resurs för utveckling av läsförståelse

En studie av lärares beskrivningar om högläsning  
för att utveckla elevers läsförståelse



*Författare:* Otilia Justegård

*Handledare:* Shirley Näslund

*Examinator:* Gunilla Byrman

*Termin:* VT15

*Ämne:* Svenska

*Nivå:* A1F

*Kurskod:* 4GN03E

## Abstract

The aim of the study is to investigate how teachers in grades 1–3 use reading aloud to develop the pupils' reading comprehension and how they reflect on the method. The study is based on interviews with four teachers, all of them working in these grades. The interviews have been interpreted hermeneutically and the statements compiled in accordance with the aim and research questions. The results indicate that all the teachers are aware that reading aloud can be used as a resource to develop pupils' reading comprehension. The results can be interpreted to show that the teachers were accustomed to asking questions about the text that had been read but were uncertain about how to develop the pupils' reading comprehension otherwise. One reason for the teachers' uncertainty may be that they do not have the necessary training. The result shows that the reading aloud sessions in the schools look different. What they all have in common, however, is that all the teachers can put the time for reading aloud to better use in order to develop the pupils' reading comprehension.

## Nyckelord

Högläsning, årskurs 1–3, läsförståelse, läsförståelsestrategier.

## English keywords

Reading aloud, grades 1–3, reading comprehension, reading strategies.

## English title

Reading aloud as a resource for the development of reading comprehension.  
A study of teachers' descriptions of reading aloud to develop students' reading comprehension.

# Innehåll

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
<b>2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>2</b>
2.1 Teoretisk ansats.....	2
2.2 Läsförståelse.....	3
2.3 Högläsning i klassrummet: varför, när och hur?.....	3
2.4 Forskningsbaserade läsförståelsemodeller .....	5
2.4.1 Reciprok undervisning.....	5
2.4.2 Transaktionell strategiundervisning .....	6
2.4.3 Begreppsorienterad läsundervisning.....	6
2.5 Läsförståelsemodellernas användning vid högläsning i klassrummet .....	6
2.5.1 Läsfixarna .....	7
2.5.2 En läsande klass.....	7
2.5.3 Questioning the Author (QtA).....	8
2.5.4 Boksamtal .....	8
2.6 Arbetsätt utifrån högläsning som utvecklar elevers läsförståelse.....	9
2.6.1 Tänka-högt.....	9
2.6.2 Förståelseprat.....	9
<b>3 Metod och material</b> .....	<b>9</b>
3.1 Metod- och materialval.....	10
3.1.1 Urval och avgränsningar.....	10
3.1.2 Genomförande .....	11
3.2 Analysmetod .....	11
3.3 Etiska överväganden.....	11
3.4 Metod- och materialkritik.....	12
<b>4 Analys och resultat</b> .....	<b>13</b>
4.1 Lärares högläsning och elevers läsförståelse .....	13
4.1.1 Högläsning i klassrummet: varför, när och hur? .....	13
4.1.2 Att arbeta med läsförståelse utifrån högläsning i klassrummet .....	15
4.2 Högläsning som metod för utveckling av läsförståelse .....	18
4.2.1 Högläsningens effekter på läsförståelse .....	18
4.3 Lärares utbildning i läsförståelse .....	19
<b>5 Diskussion</b> .....	<b>20</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>24</b>
<b>Bilaga A Intervjuguide</b> .....	<b>I</b>
<b>Bilaga B Introduktionsbrev</b> .....	<b>II</b>

## Tabellförteckning

<b>Tabell 1. Högläsningens förekomst</b> .....	<b>13</b>
<b>Tabell 2. Lärares utbildning gällande högläsning</b> .....	<b>19</b>

# 1 Inledning

De internationella studierna PISA 2009/2012 och PIRLS 2011 visar att svenska elevers läsförståelse och läsförmåga blir allt sämre (Skolverket 2010; 2012; 2013). PISA, Programme for International Student Assessment, undersöker vart tredje år femtonåriga elever och deras förmågor inom matematik, naturvetenskap och läsförståelse. PISA 2009 visar att svenska elever är sämre än övriga deltagande länder på att tolka det lästa (Skolverket 2010:61). De försämrade resultaten i läsförståelse syns även i PISA-undersökningen 2012. Resultaten visar att pojkar har sämre läsförståelse än flickor. Det är även de svaga eleverna som försämrat sina resultat i läsförståelse ytterligare, och resultaten visar att de toppresterande eleverna är allt färre (Skolverket 2013:127–140). Studien PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study, undersöker vart femte år elevers läsförmåga och attityd till läsning i årskurs 4. Studien belyser även elevers läsförståelse. PIRLS 2011 visar att allt färre elever har en positiv inställning till läsning, vilket är en bidragande faktor till att svenska elevers läsförmåga blir allt sämre (Skolverket 2012:7).

Lärares uppdrag skrivs fram i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Dessa uppdrag är bland annat att utveckla elevernas språkliga förmåga, bland annat läsförståelse och läsförmåga (Skolverket 2011:9). Uppdraget synliggörs även i kursplanen för svenska med inriktning mot årskurs 1–3 som föreskriver att läraren ger eleverna: ”Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll” (Skolverket 2011:223). Detta innebär att undervisning av lässtrategier, vilket jag bedömer som likvärdiga med läsförståelsestrategier, ska vara en del av undervisningen och något som eleverna ska ha med sig upp i de högre årskurserna.

Vad gör då lärarna för att förbättra elevernas läsförståelse? Ett sätt att nå upp till kursplanens innehåll är att använda högläsning som resurs för att lära ut läsförståelsestrategier till eleverna och således förbättra deras läsförståelse (Stensson 2006:18; Westlund 2009:160). Med nämnda studier i åtanke och utifrån min personliga erfarenhet av att högläsningmomentet ser mycket olika ut på skolorna, har jag valt att göra en empirisk undersökning med fokus på hur elevernas läsförståelse kan utvecklas genom högläsning. I studien avses högläsning som en aktivitet då läraren läser högt för eleverna.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i årskurs 1–3 använder högläsning för att utveckla elevers läsförståelse och hur de reflekterar kring denna metod.

Utifrån syftet ska följande frågeställningar besvaras:

- Hur säger sig lärare arbeta med högläsning i klassrummet för att utveckla elevernas läsförståelse?
- Hur beskriver lärarna att högläsning som metod utvecklar elevernas läsförståelse?

Studiens resultat kan bidra till fördjupad kunskap om hur lärare kan använda högläsning som metod för att utveckla elevernas läsförståelse.

## 2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt redogör jag för den lärandeteori som studien grundar sig på och tidigare forskning om lärares högläsning för eleverna. Denna forskning behandlar hur lärare kan undervisa i läsförståelse och hur högläsning kan tillämpas som metod i klassrummet. I avsnittet berörs forskning om läsförståelse. Även forskare som använder högläsning som metod i klassrummet och författare med erfarenhet av högläsning och läsförståelse berörs.

### 2.1 Teoretisk ansats

Den teori som ligger till grund för studien är det sociokulturella perspektivet på lärande. Det sociokulturella perspektivet grundar sig på den ryska teoretikern Lev Vygotskys (1896–1934) tankar om lärande. Teorin innebär att barn utvecklas i en social gemenskap, där de lär sig av andra människors handlande (Vygotsky 1978). Det sociokulturella perspektivet kommer till uttryck när eleverna utvecklar sitt språk och sin självständiga läsning genom att lyssna till läraren när hen läser högt för dem. Läraren undervisar eleverna i läsförståelsestrategier som eleverna sedan själva ska tillämpa när de närmar sig en text. För att eleverna ska utveckla god läsförståelse krävs det att läraren är väl medveten om vilka delar som ingår i läsförståelsen. Läsförståelse innehåller delarna ordavkodning, språklig förmåga, kognitiva förmågor, förkunskaper, kunskap om skriftspråk, förståelsestrategier och läsmotivation. Alla delar behöver

samspele för att god läsförståelse ska uppstå (Bråten 2008:47–49). Högläsning är en metod som kan användas för att utveckla elevers läsförståelse.

## 2.2 Läsförståelse

Läsförståelse har definierats på många olika sätt. En definition är att läsförståelse är en inre aktivitet där läsaren skapar mening av det lästa genom att dra slutsatser och samspele med texten. Läsaren måste vara aktiv under läsningen för att förstå texten. En aktiv läsare ställer hela tiden frågor till texten. Att enbart minnas vad texten innehåller räcker inte för att utveckla en förståelse för hela texten (Bråten 2008:47–49; Shanahan 2005:28).

En dålig läsförståelse är ofta ett tecken på att eleven inte använder lässtrategier i den utsträckning som är nödvändigt (Westlund 2009:93–94). Lärares uppdrag som undervisare är grundläggande för läsförståelseundervisningen. Lärares ska stimulera eleverna att själva upparbeta en god läsförmåga och förståelse för hur läsning utvecklas (Körling 2012:48). Detta kan ske på varierande sätt, och högläsning är ett. Inger Fridolfsson betonar i sin forskning om läs- och skrivinläring att läsförståelse inte enbart kan kontrolleras genom att ställa frågor till en text eleverna har läst. Att undervisa i läsförståelse menar författaren istället är att läraren undervisar i strategier som eleverna kan använda när de sedan läser på egen hand (Fridolfsson 2008:212). Shanahan et al. har genom en studie i läsförståelse tagit fram rekommendationer om lärares läsförståelseundervisning. Rekommendationerna är att lärarna ska undervisa eleverna i flera olika strategier, att lärarna ska diskutera texter med eleverna och även diskutera författarens sätt att skriva. Det är betydelsefullt att hitta rätt texter som utvecklar elevernas läsförståelse och att lärarna ska arbeta för att motivera eleverna till läsning och läsförståelse (Shanahan et al. 2010:7–8).

## 2.3 Högläsning i klassrummet: varför, när och hur?

Högläsning är en metod som lärare kan använda vid undervisning av läsförståelsestrategier (Körling 2012:6). Litteraturpedagogen Aidan Chambers menar att eleverna blir bättre självständiga läsare genom lärares högläsning. Vid högläsningstunden får eleverna höra hur läsning kan låta, och de kan sedan försöka imitera det (Chambers 2011:64). För att eleverna ska kunna imitera lärares läsning ska läraren vara en duktig och engagerad läsare. Läsforskaren Marie Carbo och kollegan Robert Cole har skrivit en artikel som handlar om hur elever blir duktiga läsare. I artikeln framkommer det att läraren ska läsa mycket för sina elever (Carbo & Cole 1995:2–5). Alla elever gynnas av

högläsning, särskilt gynnas de lässvaga (Fridolfsson 2008:204). När läraren högläser slipper de lässvaga eleverna fundera över lästekniken och får istället uppleva gemenskapen med klassen (Stensson 2006:18). Carina Fast har tagit del av studier som visar att allt färre föräldrar läser för sina barn hemma. Ofta slutar föräldrarna att läsa för barnen när de kan läsa på egen hand. Hon slår fast att barnen därigenom går miste om högläsningens egenskaper (Fast 2001:17). Att föräldrarna högläser allt mindre hemma betyder att högläsningens roll i skolan blir allt mer betydelsefull. Vid en högläsningstund utvecklar eleverna sin förmåga att lyssna, sitt ordförråd och även sina kunskaper om omvärlden (Westlund 2009:179). Läraren Ann-Marie Körling menar att högläsning kan väcka elevernas intresse för böcker. När läraren läser högt för eleverna får de lyssna och fantisera om innehållet. Eleverna skapar under läsningen inre bilder och övar sin förmåga att tänka på vad läraren läser (Körling 2012:35). Även Carina Fast fastslår att högläsning har positiva effekter på elevernas färdigheter. Elevernas språkkunskap utvecklas, vilket de har nytta av när de läser och skriver på egen hand. Hon anser att högläsning bidrar till en ökad ordkunskap och eleverna lär sig att lyssna. Eleverna lyssnar till hur berättelsen är uppbyggd och utformad, vilket ger en ökad kunskap om meningsuppbyggnad och berättelsestrukturer (Fast 2001:22–24). Att lyssna är dock inte en självklarhet för alla elever. Läraren måste förklara för eleverna varför de måste lyssna. Enligt Hasselbaum sätter högläsning fart på elevernas fantasi och ett efterföljande samtal kan bidra till ökad förståelse för varandra. Det efterföljande samtalet kan även i sin tur leda till att eleverna blir bättre på att uttrycka sina åsikter och tankar (Hasselbaum 2006:7–8). För att eleverna ska våga uttrycka sina tolkningar krävs det att klassrumsklimatet är tillåtande annars kan det Hasselbaum beskriver få negativa konsekvenser.

För bästa resultat ska läraren läsa högt för eleverna en stund varje dag (Chambers 2011:64) vilket bidrar till att eleverna lättare kommer ihåg det lästa. Fridolfsson anser att högläsning är betydelsefullt när eleverna är i uppstarten av sin läsning (Fridolfsson 2008:204).

Läsprojektet *Listiga räven* var ett samarbete mellan en klass och ett skolbibliotek som handlade om läsinlärning genom skönlitteratur. Projektet fastslog att eleverna blir bättre läsare om läsundervisningen är varierad. Läraren kan exempelvis läsa högt för eleverna, läsa tillsammans med dem och även låta eleverna läsa självständigt. Genom att arbeta varierat ökar elevernas intresse för läsning (Alleklef & Lindvall 2000:14). Läraren kan exempelvis under läsningens gång visa hur hen tänker kring texten. Genom

att läraren synligt visar sina tankar tar eleverna så småningom efter dessa strategier (Körling 2012:48). Westlund poängterar vikten av att göra eleverna medvetna om varför läraren tänker högt kring olika lässtrategier. Läraren ska tydliggöra när de olika lässtrategierna kan användas av eleverna när de läser självständigt (Westlund 2009:39). Enligt Stensson är högläsning inte enbart en avkopplingsstund för eleverna. När läraren läser högt för eleverna ska de vara aktiva lyssnare och ständigt arbeta med inre bilder och tankar kring texten (Stensson 2006:120).

## 2.4 Forskningsbaserade läsförståelsemodeller

I detta avsnitt redovisas tre erkända forskningsbaserade modeller om läsförståelse i allmänhet:

- Reciprok undervisning
- Transaktionell strategiundervisning
- Begreppsorienterad läsundervisning

(Bråten 2008:72).

Läsförståelsemodeller har vuxit fram i dagens klassrum och kan tillämpas vid exempelvis högläsning; forskningsbasen för modellerna beskrivs nedan kortfattat.

### 2.4.1 Reciprok undervisning

Reciprok undervisning är den svenska översättningen av Reciprocal Teaching och är ett läsprogram framtaget av Annemarie Sullivan Palinscar och Ann Brown i mitten av 1980-talet. Strategierna som är karakteristiska för Reciprok undervisning är *sammanfatta*, *ställa frågor*, *reda ut* och *föregripa*. Strategin *sammanfatta* går ut på att eleverna ska fokusera på händelseförloppet i texten och kunna förklara det kortfattat. Genom att *ställa frågor* till texten övar eleverna på att urskilja viktiga händelser. *Reda ut* innefattar att eleverna ska ta reda på vad svåra ord eller uttryck innebär. Vidare innebär *föregripa* att eleven ska innan hen har läst texten, fundera över bokens titel och bilder och med hjälp av dessa kunna dra slutsatser om vad boken kommer att handla om. Målet med modellen är att eleverna ska öka sin läsförståelse och förståelse om vilka strategier som behövs för att deras läsförståelse ska utvecklas (Andreassen 2008:231–233). Till en början är det läraren som modellerar strategierna och leder samtalet med eleverna. Tanken är sedan att eleverna successivt ska ta över rollen som lärare och leda samtalet på egen hand. Eleverna imiterar då läraren och tillämpar de strategierna läraren tidigare har modellerat (Sullivan Palinscar & Brown 1985:147–159).



#### 2.4.2 Transaktionell strategiundervisning

Transaktionell strategiundervisning är den svenska översättningen av Transactional Strategies Instruction, ett undervisningsprogram uppfunnet av Michael Pressley på 1990-talet. Modellen innehåller samma grundstrategier som Reciprok undervisning. Läraren modellerar strategierna för eleverna. Det är angeläget att eleverna får kunskap och metaförståelse för olika förståelsestrategier för att de själva sedan ska kunna tillämpa dem vid läsning. Strategierna som är nya för Transaktionell strategiundervisning, det vill säga de strategier som inte ingår i Reciprok undervisning, är: *Reagera på texten* och *anpassa läshastigheten*. *Reagera på texten* betyder att eleverna ska koppla sina förkunskaper till det som händer i texten. *Anpassa läshastigheten* behöver eleverna göra för att förstå vad det står i texterna, så att de inte läser för snabbt (Andreassen 2008:238–242).

#### 2.4.3 Begreppsorienterad läsundervisning

Begreppsorienterad läsundervisning är den svenska översättningen på instruktionsprogrammet Concept Oriented Reading Instruction som lanserades av John Guthrie i slutet av 1990-talet (Andreassen 2008:245–248). Modellen är skapad som en hjälp till lärarna att motivera sina elever att lära sig begreppskunskap inom ett visst ämne med hjälp av förståelsestrategier (Liang & Dole 2006:746–751). Inom modellen förekommer strategierna *aktivering av förkunskaper*, *framställande*, *informationssökande*, *sammanfattning* och *grafisk organisering*. *Aktivering av förkunskaper* går ut på att eleverna ska använda sig av de kunskaper de redan vet före och under läsningen. Att sätta ihop frågor som berör textens innehåll, är strategin *framställande*. För att sedan finna svar på dessa frågor måste eleverna söka i texten, en så kallad *informationssökning*. Strategin *grafisk organisering* innebär att eleverna målar bilder som symboliserar textens innehåll (Andreassen 2008:248). Modellen används vanligtvis från årskurs 3 och då främst i NO-undervisningen men även i viss mån i SO-undervisningen (Westlund 2009:83–85).

### 2.5 Läsförståelsemodellernas användning vid högläsning i klassrummet

Utifrån de ovan nämnda forskningsbaserade modellerna har *Läsfixarna* och *En läsande klass* vuxit fram. Dessa är läsförståelsemodeller som kan användas vid högläsning.

Även modellerna *Questioning the Author* och *Boksamtal* är exempel på läsförståelsemodeller som kan tillämpas i klassrummet och vid högläsning.

### **2.5.1 Läsfixarna**

För att Reciprok undervisning ska vara lättare att tillämpa i klassrummet har Westlund skrivit om och översatt dess strategier till svenska, vilka hon kallar läsfixarna. Det är en modell som kan användas i läsförståelseundervisningen. Modellen bygger på figurerna Spågumman Julia, Nicke Nyfiken (även kallad Fråge-Apan), Fröken Detektiv och Cowboy-Jim. Spågumman Julia förutspår vad texten kommer att handla om, Nicke Nyfiken ställer frågor om texten, Fröken Detektiv reder ut oklarheter i texten, exempelvis svåra ord. Cowboy-Jim använder sitt lass och sammanfattar texten (Westlund 2009:79). Figurerna är strategier som läraren modellerar för eleverna i samband med högläsning. Meningen är att eleverna senare ska kunna tillämpa strategierna när de läser på egen hand. En god läsare kan använda sig av alla strategier vid läsning (Trapp 2013).

### **2.5.2 En läsande klass**

Modellen *En läsande klass* utgår från strategierna Reciprok undervisning, Transaktionell strategiundervisning och Begreppsorienterad läsundervisning. *En läsande klass* är en utveckling av Läsfixarna och är en modell specifikt inriktad på läsförståelseträning. Figurerna som används i *En läsande klass* är; Spågumman, Konstnären, Detektiven, Reportern och Cowboyen. Spågumman är en strategi som innan, under och efter läsningen förutspår vad som kommer att hända i boken genom att titta på titel, rubriker och bilder etc. Strategin Detektiven används under läsningen och klargör oklarheter, såsom svåra ord och uttryck. Reportern ställer frågor till texten. Frågorna ställs på tre olika nivåer: på raderna, mellan raderna och bortom raderna. På raderna innebär att svaret går att hitta i texten, frågor mellan raderna betyder att eleverna måste leta ledtrådar i texten för att kunna dra slutsatser utifrån det lästa, frågor bortom raderna går ut på att göra kopplingar till egna erfarenheter genom så kallade textkopplingar (Gonzales, Hugander, Jonsson, Pettersson, Trapp & Widmark 2014). Kopplingar från det lästa till egna upplevelser kallas text-till-själv kopplingar. Text-till-text koppling är en koppling från det lästa till texter som läsaren mött tidigare. Textkopplingar kan också vara när läsaren kopplar det lästa till erfarenheter från världen

utanför klassrummet, så kallad text-till-världen koppling (Chambers 2011:140–141). Cowboyen är strategin som sammanfattar det viktigaste både före och efter läsningen. Strategin Konstnären används under läsningen och innebär att eleverna ska kunna skapa inre bilder av det lästa (Gonzales, Hugander, Jonsson, Pettersson, Trapp & Widmark 2014).

### **2.5.3 Questioning the Author (QtA)**

Jag kan inte finna någon etablerad svensk term för modellen Questioning the Author. Min fria översättning ”Fråga författaren” kommer istället att användas. Fråga författaren innebär att lärare och elever i samband med högläsningen samtalar om författare och deras text. Modellens fokus är att öka elevernas förståelse för en text och går ut på att försöka se texten som ofullständig och eleverna får bilda sig en egen uppfattning om texten med hjälp av frågor. Under läsningen ifrågasätter eleverna texten, drar slutsatser och samarbetar för att kunna skapa en djupare förståelse (Reichenberg 2014:93–94). I ett klassrum där modellen Fråga författaren används är diskussioner mellan lärare – elev och elev – elev vanligt förekommande. Det är läraren som till en början leder samtalet och ställer frågor som berör hur författaren har formulerat sig i boken (Liang & Dole 2006:746–751). Reichenberg betonar att modellen även kan användas i syfte att uppmärksamma eleverna om att det döljer sig en författare bakom varje bok och text, vilket i sin tur ger eleverna en djupare förståelse för texten (Reichenberg 2014:93).

### **2.5.4 Boksamtal**

Boksamtal sker ofta i samband med läsning och har som syfte att utveckla elevernas förståelse över det lästa. Boksamtal är ett sätt för elever och lärare att uttrycka sina tankar och känslor. För att ett bra boksamtal ska kunna ske måste klassrumsklimatet vara öppet, vilket innebär att alla ska våga uttrycka sina tankar och åsikter (Chambers 2011:140–141). Boksamtalet ska enligt Chambers utgå från ”Jag undrar”-frågor istället för ”Varför”-frågor. ”Jag undrar”-frågor tillåter mer öppna svar och eleverna kan känna sig trygga (Chambers 2011:179). För att diskussionen ska bli så god som möjligt ska läraren ställa både öppna och slutna frågor. Slutna frågor går att finna svaret på i berättelsen och har ett rätt eller fel svar. Öppna frågor fokuserar mer på elevernas egna åsikter och tankar, och dessa frågor har inget rätt eller fel svar (Fast 2001:24). Carina Fast skriver i sin forskningsöversikt med berättande i fokus att det är betydelsefullt att

diskutera bokens innehåll tillsammans med eleverna i en social gemenskap eftersom det hjälper eleverna att metareflektera (Fast 2001:24).

## 2.6 Arbetssätt utifrån högläsning som utvecklar elevers läsförståelse

Utifrån de olika klassrumsbaserade läsförståelsemodellerna som har beskrivits här ovan går det att variera högläsningen och sättet att arbeta med den i klassrummet. Nedan följer en översikt över några arbetssätt som lärare kan använda i samband med ovanstående modeller under högläsning för att utveckla elevers läsförståelse. Arbetssätten kan användas i olika utsträckning.

### 2.6.1 Tänka-högt

Stensson hävdar att arbetssättet tänka-högt kan användas i all lässtrategiundervisning. Tänka-högt är även integrerat i arbetssätten textkopplingar och förståelseprat som beskrivs längre ned. Genom att tänka högt ger läraren eleverna tydliga instruktioner om hur en strategi kan användas. Läraren synliggör sina tankar genom att berätta högt för eleverna hur hen tänker kring det lästa. En central del i arbetssättet är att läraren förklarar för eleverna varför hen använder sig av en specifik strategi vid ett specifikt tillfälle. För att eleverna ska förstå hur de ska använda strategierna på egen hand är det betydelsefullt att läraren visar sina tankegångar (Stensson 2006:39).

### 2.6.2 Förståelseprat

Förståelseprat är ett begrepp som Maria Gunnarsson Contassot beskriver i sin studie om språkutvecklande miljöer i en F-1-klass. Enligt författaren är förståelseprat det samtal som äger rum före läsningens start. Under detta samtal diskuterar lärare och elever tillsammans om bokens titel, omslagsbild och innehåll. Syftet med detta samtal är att elevernas intresse för boken och tankar kring den ska väckas och sedan användas under läsningen (Gunnarsson Contassot 2003:13).

## 3 Metod och material

I detta avsnitt presenteras metod- och materialval och kritik mot dessa. Det görs en beskrivning av studiens urval och tillvägagångssätt. Vidare redogörs det för hur insamlat material har analyserats och hur hänsyn har tagits till de etiska principerna.

### 3.1 Metod- och materialval

Semistrukturerade, personliga intervjuer var den intervjumetod som användes i studien. Detta innebär att intervjuerna följer en viss struktur med förutbestämda ämnen och frågor. Intervjun behöver dock inte följa en viss ordning utan intervjuaren kan vara anpassningsbar och ändra frågornas ordningsföljd under intervjun. Frågorna som ställs i den semistrukturerade intervjun kännetecknas av att svaren ska vara öppna. En personlig intervju innebär att det bara är den som blir intervjuad och intervjuaren som deltar vid intervjutillfället (Denscombe 2009:235). Semistrukturerade, personliga intervjuer användes för att det skulle bli en öppen dialog mellan mig och läraren. Intervjumetoden valdes även för att höra hur lärare tänker och arbetar med högläsning för att utveckla läsförståelse. Anledningen till att intervju som metod valdes framför exempelvis enkäter var för att få fram lärares spontana tankar och för att öka möjligheten till följdfrågor. Intervjuerna utmynnade i material i form av ljudupptagningar.

#### 3.1.1 Urval och avgränsningar

Personliga intervjuer tar lång tid att genomföra och begränsar därmed antalet informanter som kan delta i studien (Denscombe 2009:236). Informanterna valdes utifrån ett subjektivt urval, vilket innebär att de valdes utifrån ett specifikt syfte (Denscombe 2009:37). Urvalstypen, ett subjektivt urval, valdes för att uppfylla syftet. Lärarna i studien var tvungna att arbeta med högläsning som resurs för att utveckla elevernas läsförståelse för att studiens syfte och frågeställningar skulle kunna besvaras. Syftet i detta fall var att intervju lärare i årskurs 1–3 som använder högläsning som metod för att utveckla elevernas läsförståelse. Två av de deltagande lärarna kontaktades utifrån min kännedom om deras arbete med högläsning för att utveckla läsförståelse. Övriga informanter kontaktades efter vägledning från rektor på skolan. Urvalet begränsades till fyra klasslärare i årskurs 1–3. Då två av lärarna arbetar på samma skola ingick tre skolor i undersökningen. De undersökta skolorna ligger i samma kommun. I studien benämns lärarna som Andersson, Berglund, Cedergren och Danielsson. Dessa namn är fiktiva och används för att inte avslöja informaternas kön. Andersson är klasslärare i årskurs 3, Berglund är klasslärare i årskurs 2, Cedergren är klasslärare i årskurs 3 och Danielsson är klasslärare i årskurs 1.

### 3.1.2 Genomförande

Lärarna kontaktades med ett introduktionsbrev (se bilaga B). Lärarna som kontaktades kunde alla tänka sig att delta i studien.

Intervjuerna genomfördes med hjälp av en utarbetad intervjuguide (se bilaga A), och försiggick i ett avskilt och tyst rum på skolan. Enligt Trost ska intervjuguiden helst innehålla stora frågeområden istället för specifika frågor. Intervjuguiden ska ha en tydlig koppling till studiens undersökning (Trost 2010:71). Detta togs i beaktande vid utformningen av intervjuguiden. Vid intervjuernas start repeterades forskningens syfte och de forskningsetiska principerna som lärarna måste känna till vid deltagande i studien. Ljudupptagningar gjordes med hjälp av mobiltelefonens röstinspelningsfunktion. Inspelning av intervjuerna bidrog till att jag kunde lägga allt fokus på frågorna och svaren istället för att föra anteckningar (Trost 2010:74). Lärarna godkände inspelning och efter genomförda intervjuer transkriberades inspelningarna ordagrant. Direkt efter transkriberingen raderades ljudfilerna.

### 3.2 Analysmetod

Ett hermeneutiskt perspektiv tillämpades på materialet, vilket innebär att tolkningar gjordes av insamlad data. Genom att tolka insamlad data försöker forskaren tolka och förstå informanten och placera in data i sitt sammanhang (Thurén 2007:94). Ett hermeneutiskt perspektiv tillämpades på studien eftersom det bidrog till att jag kunde tolka intervjusvaren och sedan sätta in det i ett sammanhang. Intervjuerna jämfördes med varandra; likheter och olikheter mellan informanternas svar analyserades och tolkades utifrån syftet och frågorna. Därefter sammanställdes resultaten från studien i tabeller och kommenterades i löptext.

### 3.3 Etiska överväganden

I studien följdes Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. De fyra huvudsakliga kraven; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet togs i beaktande. Alla krav hade informanterna rätt att känna till och bli informerade om innan de tackar ja till att delta i studien. Informationskravet innebär att forskaren ska informera informanterna vad studien går ut på och vilka villkor som gäller. Detta skedde vid intervjuerna, och i utskicket (se bilaga B). Samtyckeskravet innebär att allt deltagande är frivilligt, och deltagarna kan avbryta sin medverkan när som helst. Konfidentialitetskravet innebär att allt deltagande i studien är anonymt och insamlade data används

enbart för denna studie för att sedan förstöras. Nyttjandekravet innebär att materialet inte får säljas vidare. Deltagande lärare ska få möjligheten att godkänna transkriberingarna innan de används (Vetenskapsrådet 2002:6–14). Utöver informationskravet blev lärarna även informerade om samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet genom introduktionsbrevet och vid intervjuerna.

### 3.4 Metod- och materialkritik

Tillämpning av ett hermeneutiskt perspektiv kan vara otillförlitligt eftersom människor kan ha olika tolkningar. Tolkningar gjorda i relation till syfte och frågor ökar dock tolkningarnas värde (Thurén 2007:94).

Validitet, giltighet, innebär att undersökningen ska mäta det som är avsett att mätas (Johansson & Svedner 2010:97). För att studiens validitet ska bli hög krävs det att intervjufrågorna mäter det som syftet avser (Trost 2010:131).

En invändning mot intervjuguiden är att frågorna i viss mån var slutna, vilket bidrog till att samtalet blev strukturerat. Intervjuguiden kunde med fördel omfattat fler öppna frågor. Före intervjuerna hade det varit bra att genomföra en eller två testintervjuer för att se hur intervjufrågorna fungerade i praktiken.

Intervjuerna genomfördes under liknande förhållanden och av en och samma person, vilket bidrar till att studiens reliabilitet, tillförlitlighet, ökar (Johansson & Svedner 2010:97). Användning av enbart en metod kan medföra en bristfällig studie. Informanterna kan möjligtvis ge uttryck för en sak men genomföra den på ett helt annat sätt (Johansson & Svedner 2010:37–38). Det är möjligt att resultaten i föreliggande studie kan ifrågasättas på grund av få intervjuer och enbart en undersökningsmetod. Få intervjuer kan vara ett problem eftersom slumpens inverkan spelar en stor roll.

Kritik mot ljudinspelningar som material är att informantens och intervjuarens kroppsspråk och ansiktsuttryck inte kan ses och granskas. Kroppsspråk visar ofta tydligt hur personer känner inför frågor och svar, vilket nu inte kan vägas in i analysen av intervjusvaren. Det är alltid svårt att göra talspråk till skriftspråk och tolkningar måste göras för att sätta in svaren i ett sammanhang. Ljudinspelningar gjorde dock att jag kunde lyssna igenom intervjuerna och transkribera dem. Genom att transkribera intervjuerna, och ha dem i skriftform, underlättar jämförelser av de olika intervjusvaren. Därigenom blir det också lättare att finna eventuella mönster i lärarnas svar.

## 4 Analys och resultat

I detta kapitel presenteras insamlad data från genomförda intervjuer. Med utgångspunkt från syfte och frågeställningar tolkas, kategoriseras och placeras insamlad data i ett sammanhang.

### 4.1 Lärares högläsning och elevers läsförståelse

Följande avsnitt redovisar analys och resultat kopplat till frågeställningen ”Hur säger sig lärare arbeta med högläsning i klassrummet för att utveckla elevernas läsförståelse?”. Lärarnas beskrivningar sätts i relation till tidigare forskning.

#### 4.1.1 Högläsning i klassrummet: varför, när och hur?

Eftersom lärares högläsning är studiens utgångspunkt följer nedan en översikt över hur ofta deltagande lärare läser högt för eleverna i klassrummet. Lärarna benämns som Andersson, Berglund, Cedergren och Danielsson.

Tabell 1. Högläsningens förekomst

<i>Läser högt för eleverna:</i>	Lärare Andersson (åk 3)	Lärare Berglund (åk 2)	Lärare Cedergren (åk 3)	Lärare Danielsson (åk 1)
15 min/dag		X	X	X
20 min/vecka	X			

Tabellen visar att vanligast förekommande bland de intervjuade lärarna är att läsa högt för eleverna 15 minuter per dag i årskurs 1–3. Tre av lärarna läser högt 15 minuter dagligen och använder högläsning i samband med en fruktstund. Högläsningen kan relateras till Chambers rön om att högläsning ger bäst resultat om det genomförs en stund varje dag (Chambers 2011:64). De tre lärarna som läser högt en stund varje dag kan relateras till Fridolfssons fastställande om att alla elever gynnas av högläsning, speciellt de lässvaga eleverna (Fridolfsson 2008:204). Två av de tre lärare som läser högt 15 minuter per dag belyser högläsningen som en stund för eleverna att koppla av. När dessa två lärare fick frågan varför de anser att det är viktigt att ha en högläsningbok svarade Berglund följande:



Dels för att jag tycker att det är viktigt att barn bara lyssnar, tar en lugn stund och bara lyssnar på en bok. Alla får samma upplevelse tilldelade och det är lätt att diskutera. Är det svåra ord kan man stanna och diskutera.

(Berglund)

Cedergren svarar såhär:

Avkoppling för eleverna. Att de bara får sitta och lyssna och uppleva. Sedan hoppas man ju att man kan läsa på ett sådant sätt att de hänger med. Eller blir fångslade. Och sedan är det ju då ordkunskap, och ser hur författare skriver så att det sen leder till att de kan bli små författare som jag brukar säga.

(Cedergren)

Lärarna anser att högläsning är en stund där eleverna kan koppla av. Samtidigt som eleverna får slappna av kan läraren aktivera elevernas tankar och inre bilder (jfr Stensson 2006:120). Cedergren nämner även att hen diskuterar författarens sätt att skriva tillsammans med eleverna, vilket är ett arbetssätt som Shanahan et al. rekommenderar i deras studie om undervisning. Lärarens strategi går även att koppla samman med arbetssättet Fråga författaren vars syfte är att öka elevernas läsförståelse genom att ställa frågor om författarna och deras sätt att skriva (Liang & Dole 2006:746–751; Reichenberg 2014:93–94). Cedergren nämner även hans anpassning av rösten vid högläsning, vilket kan kopplas samman med Transaktionell strategiundervisning och en del av dess innehåll som innebär att elevernas läsförståelse kan gynnas genom att läraren anpassar läshastigheten till texten (Andreassen 2008:238–242).

Andersson ansåg att högläsning har ett värde eftersom klassen tillsammans kan diskutera bokens innehåll. Läraren betonade även elevernas olika erfarenheter och att de tolkar textens innehåll utifrån sina olika erfarenheter. Genom diskussion i helklass ansåg läraren att fler elever förstod textens innehåll genom att lyfta olika tolkningar. Sådana text-till-själv kopplingar tar endast Andersson upp (jfr Westlund 2009:190).

Tre av fyra intervjuade lärare läser oftast skönlitterära böcker för eleverna under högläsningstunden. Två av dessa tre läser även faktatexter och böcker som är kopplade till aktuellt arbetsområdet i SO och NO. Den fjärde läraren, Danielsson som är lärare i årskurs 1, läser bokstavsböcker kopplade till den bokstaven eleverna arbetar med. Denna lärare ska påbörja läsning i en skönlitterär bok inom kort.

#### 4.1.2 Att arbeta med läsförståelse utifrån högläsning i klassrummet

De deltagande lärarna använder högläsning på olika sätt. En av fyra lärare, lärare Andersson, använder läsförståelsestrategin ”Läsfixarna” vid högläsning. Läraren upplever att metoden passar klassen bra och att den har förbättrat elevernas läsförståelse. Läsfixarna används vid varje högläsningstillfälle och läraren har figurerna Spågumman Julia, Nicke-Nyfiken (Fråge-apan), Fröken Detektiv och Cowboy-Jim som symboler (Westlund 2009:79). Läraren förklarar dock att eleverna börjar klara sig utan figurerna.

Men jag har börjat kunnat plocka bort dem mer och mer nu för de är så inne i det, så de vet. Jag behöver aldrig säga: ja nu... Det gjorde jag jättemycket i början... Nu kommer Fråge-Apan fram här, vad var det som hände här eller här, och varför blev det så? Utan nu kan jag ställa frågor direkt, de vet vad jag är ute efter. Jag behöver inte visa figurerna längre. De är ju faktiskt till för ett hjälpmedel för att de ska kunna känna igen och de kan detta på sina fem fingrar så det är inget konstigt för dem.

(Andersson)

Arbetsättet som Andersson beskriver rekommenderar även läraren Marie Trapp i hennes video som handlar om hur läsfixarna kan tillämpas i klassrummet (Trapp 2013). Citatet från Andersson tyder på att hen har arbetat frekvent med Läsfixarna under en längre tid och att eleverna förstår tankesättet utan att relatera till figurerna.

Danielsson förklarar att metoden att ställa frågor om texten är den läsförståelsestrategi hen använder under högläsningen. Läraren klargör även att de ska börja arbeta med metoden En läsande klass. Redan nu har de börjat arbeta med figuren Spågumman. Här nedan följer ett utdrag ur intervjun med Danielsson, där läraren förklarar hur frågor ställs till texten och hur de arbetar med figuren Spågumman från En läsande klass:

Varför tror ni Pelle sa såhär eller varför tror ni han gjorde detta? Nu har jag läst detta och det är denna bild till, varför tror ni att denna bilden är till den här texten? Vi ska smygstarta med Spågumman och då får eleverna en läsläxa och så ska de titta på framsidan, skriva titeln, skriva författaren och de ska skriva vad de tror boken ska handla om, genom att bara titta på det. I läsläxan ska de läsa hela sin bok och sen ska de antingen göra ett: vad tror ni kommer hända sen, eller vad tror ni kommer hända efter detta. Eller om de bara läser halva boken, hur tror ni att boken slutar, eller om vissa bara läser sex sidor vad tror ni kommer hända längre fram. Den metoden jag använde innan upplever jag liknade En läsande klass bara att jag inte visste att den hette så. När jag började som lärare så var jag inte så noga med att ställa frågor om texten. Det har kommit i efterhand.

(Danielsson)

Läraren förklarar att arbetssättet hen använde tidigare liknade En läsande klass. Det är vanligt att lärare använder strategier som liknar dem som ingår i metoderna utan att känna till dem.

Lärarna i studien säger sig ställa frågor om texten när de läser högt, en strategi som de anser utvecklar elevernas läsförståelse. Lärare Cedergren och lärare Danielsson säger båda att metoden att ställa frågor om texten under läsningen används i störst utsträckning under högläsning. Cedergren nämner att man inte får stanna upp för ofta, eftersom eleverna då kan mista koncentrationen. För att undvika alltför många avbrott säger Cedergren att hen förbereder sig genom att skriva upp svåra ord från texten och skriver dem sedan på tavlan. Hen går sedan igenom orden med eleverna före läsningens start. Med koppling till det Fridolfsson anser, att enbart ställa frågor till en text inte kontrollerar elevernas läsförståelse (Fridolfsson 2008:212), måste lärarna även kombinera denna metod med att synliggöra sina tankar för eleverna så att eleverna blir medvetna om hur de själva kan tänka. Körling påpekar att detta arbetssätt bidrar till att eleverna tar efter lärarens strategier och kan använda strategierna när de läser på egen hand (Körling 2012:48). Lärarna säger sig lyfta svåra ord och begrepp för eleverna. Det är en metod för att öka elevernas ordförråd och även deras läsförståelse. Danielsson tillägger att det är betydelsefullt att lära eleverna skapa inre bilder. Genom att tala om elevernas inre bilder synliggörs det att alla elever inte tolkar texten på samma sätt. Inre bilder är något som både Körling och Hasselbaum betonar som en förmåga eleverna utvecklar genom högläsning (Körling 2012:35; Hasselbaum 2006:7–8). För att detta ska bli möjligt faller ansvaret på läraren som undervisare och på att läraren ställer frågor som knyter an till elevernas inre bilder (Westlund 2009:39).

Det framkommer att alla lärarna har någon form av boksamtal kring boken, men samtalen gestaltas på olika sätt i olika klassrum. Min tolkning är att två av lärarna använder boksamtal i större utsträckning än övriga lärare, som främst säger sig ställa frågor till texten. Två av lärarna använder boksamtal med öppna frågor liknande det Chambers beskriver (Chambers 2011:179). Ingen lärarna nämner att böckerna måste vara intressanta för eleverna, vilket enligt Fridolfsson är angeläget för att det ska bli en bra bokdiskussion (Fridolfsson 2008:36). En anledning till att lärarna inte nämner vikten av intressanta böcker kan vara att de betraktar det som självklart.

Danielsson förklarar att hen visar vid högläsningen framsidan på boken och diskuterar utifrån den tillsammans med eleverna vad de tror att boken kommer att handla om. Gunnarsson Contassots begrepp förståelseprat, där lärare och elever tillsammans diskuterar bokens innehåll med utgångspunkt från bokens framsida och titel (Gunnarsson Contassot 2003:13). Just så säger sig Danielsson arbeta vid presentationen av en ny högläsningsbok.

Två av fyra deltagande lärare, lärare Berglund och lärare Cedergren, använder högläsning som koppling till aktuella arbetsområden inom naturorienterande och samhällsorienterande ämnen. Här nedan förklarar Berglund hur hen kopplar högläsning till *Pojken och Tigern*, ett material som kan användas till läs- och SO-undervisning, och hur hen använder ytterligare ett arbetssätt som går ut på att eleverna läser högt istället för läraren.

Dels nu i tvåan så läser vi *Pojken och Tigern*. *Pojken och Tigern* är ju oftast något som man läser själv eller har som läsinlärningsbok. Men jag läser den högt, ett kapitel i veckan, nästan. Sedan läser eleverna själva högt. För vi har ju valt att vända på vår läsläxa här. Oftast så skickar man hem läsläxan och läser upp för fröken sen, men vi upptäckte att många barn inte får det stödet hemma. Men här läser de högt för varandra i skolan, och sedan läser de tyst och jobbar med kapitlet. Sedan får de läsa upp det när det är klart för sina föräldrar.

(Berglund)

Utifrån citatet drar jag slutsatsen att läraren använder skönlitteratur på andra sätt än att enbart vid högläsningen. Läraren integrerar exempelvis högläsningen i SO-undervisningen men även vid läsläxan, där eleverna istället läser högt för varandra. Genom undersökningen framkommer det även att två av de fyra lärarna använder arbetssättet ”Tänka-högt”.

Metoden, Begreppsorienterad läsundervisning, anser jag att lärare Berglund och lärare Cedergren använder sig av då de vanligtvis använder högläsningen i klassen som

ett tillfälle att fördjupa elevernas kunskaper inom ett särskilt arbetsområde kopplat till NO- eller SO-undervisningen.

## 4.2 Högläsning som metod för utveckling av läsförståelse

Följande avsnitt redovisar analys och resultat kopplat till frågeställningen ”Hur beskriver lärarna att högläsning som metod utvecklar elevernas läsförståelse?”. Lärarnas beskrivningar sätts i relation till tidigare forskning.

### 4.2.1 Högläsningens effekter på läsförståelse

Deltagande lärare är eniga om att högläsning gynnar elevernas läsförståelse. Andersson framhåller att gemenskapen av texten och att de tillsammans bearbetar den ökar elevernas läsförståelse. Stensson framhåller likt denna lärare att högläsning medför en gemenskap (Stensson 2006:18). Danielsson underströk att högläsningen i skolan blir allt mer betydelsefullt eftersom allt färre föräldrar läser högt för sina barn hemma (jfr Fast 2001:17). Berglund menar att läraren hjälper eleverna att förstå texten och att det kan hjälpa eleverna när de sedan läser på egen hand. Lärare Andersson och lärare Berglund betonade således likt Fast att en diskussion i helklass med boken som utgångspunkt bidrar till att fler elever förstår textens innehåll (Fast 2001:22–24).

Lärare Cedergren och lärare Danielsson upplever att elevernas ordförråd ökar genom högläsning och det i sin tur bidrar till att elevernas läsförståelse förbättras. Nedan följer exempel på hur lärarna beskriver detta.

Ordförrådet ökar genom mina ord och sen så ställer de ofta frågor, vad betyder det? Så jag tror att om jag läser högt för dem så kommer de bli bättre läsare själva och höra hur det ska låta.  
(Danielsson)

Den frågan tycker jag är lite knepig. Jag hoppas ju att det ger dem ordförståelse alltså ordkunskap, att de lär sig nya ord samtidigt och att de hör hur man sätter ihop meningar. Att ibland är det frågor, att man läser dem på ett annorlunda sätt och ibland är det utrop och då skriker man lite.  
(Cedergren)

Ordförståelsen och ordkunskapen anser Fast ökar hos eleverna genom högläsning (Fast 2001:22–24), vilket även ovanstående lärare nämner. Cedergren nämner i citatet att hen ”hoppas att det ger dem ordförståelse”, det tolkar jag som att läraren inte har testat

elevernas ordkunskap utan enbart har vetskapen om att högläsning gynnar elevernas ordförråd.

Lärarna anser att eleverna blir bättre lyssnare och självständiga läsare genom högläsningen. Lärarna anser även att eleverna förbättrar sitt läsflyt. Högläsning bidrar även, enligt Cedergren, till att eleverna lär sig nya ord och böjningsformer (jfr Westlund 2009:179)

### 4.3 Lärares utbildning i läsförståelse

Lärarnas utbildning blev en central del vid analysen av intervjuerna eftersom lärarnas utbildning kan influera intervjusvaren.

Nedan följer en tabell över lärarna och om de har fått någon utbildning om högläsning och hur det kan användas som metod för att utveckla elevernas läsförståelse.

Tabell 2. Lärarnas utbildning gällande högläsning

<i>Har fått utbildning:</i>	Lärare Andersson	Lärare Berglund	Lärare Cedergren	Lärare Danielsson
JA	X			X
NEJ		X	X	

Lärare Andersson och lärare Danielsson är de lärare som säger sig ha utbildning i hur de kan använda högläsning för att utveckla läsförståelse. Denna utbildning har de fått fortlöpande under sina verksamma yrkesliv. Andersson poängterar dock att det är lärarens eget ansvar.

[...] Men mycket nu som lärare behöver man ju faktiskt uppdatera sig en hel del på hemsidor och bland annat Skolverket. Det har varit väldigt mycket prat om just läsförståelse. Och det tycker jag är en lärares skyldighet att se till vad som händer runt i kring i landet. Det handlar mycket om att du som lärare behöver ta eget initiativ och ta reda på saker och ting som händer. PISA undersökningar har ju visat att svenska elever har väldigt dålig läsförståelse och det gäller att ta till sig det och se vad det finns för vägar att gå för att lyckas och jag tycker att vi har lyckats och jag tycker att vi på vår skola har valt att satsa just på läsförståelsen och då har vi gjort på lite olika sätt.

(Andersson)

Det är enbart två av fyra lärare som säger sig ha fått utbildning i läsförståelseundervisning och de framhåller även att det är lärarna själva som får se till att skaffa sig denna utbildning.

Andersson som använder metoden Läsfixarna känner även till metoden En läsande klass men inga andra metoder som kan användas för att utveckla elevernas läsförståelse genom högläsning. Berglund känner inte till några specifika strategier eller metoder som går att använda i högläsningen. Cedergren har hört talas om metoden Läsfixarna men har inte arbetat med den. Danielsson funderar en lång stund om några strategier som hen känner till och säger sedan:

Oftast har det varit så att högläsning ska man bara göra. Egentligen har man inte vetat varför. När jag började så visste jag bara att ja det ska vara 15 minuter om dagen. Men nu mer är det att man har ett syfte med det, varför gör jag det? Och när jag vet varför jag gör det, så smittar ju det av sig till ungarna, de vet ju varför de ska sitta och lyssna och det är viktigt att man är tyst så att man inte stör de andra för de måste ju också...

(Danielsson)

I citatet framkommer det att läraren i början av sin karriär hade vetskapen om att högläsning skulle genomföras 15 minuter om dagen, men högläsningen saknade då syfte och mål i undervisningen. Danielsson säger sig ha fortbildning i hur högläsning kan utveckla elevernas läsförståelse, och det ser man i lärarens svar. Nu känner läraren till högläsningens syfte och påpekar även att det smittar av sig till eleverna.

De lärare som säger sig ha utbildning i läsförståelseundervisning visar en större medvetenhet under intervjuerna än de lärarna utan sådan utbildning. De två lärarna med utbildning förklarar hur de undervisar i läsförståelse genom högläsning, något som lärarna utan högläsningutbildning inte gör.

## 5 Diskussion

Elevernas sjunkande läsförståelse och läsförmåga som studierna PISA 2009/2012 och PIRLS 2011 indikerar att lärarna måste agera. Majoriteten av deltagande lärare har 15–20 minuter per dag avsatt för högläsning. Emellertid måste högläsningen utnyttjas på ett sätt som kan gynna elevernas läsförståelse, och inte enbart för en stund avslappning. Högläsningmomentet ser olika ut från skola till skola, vilket blev uppenbart genom intervjuerna. Även påståendet att högläsningstunden i klassrummet kan tas tillvara på ett bättre sätt blev bekräftat genom intervjuerna. Högläsningstunden i klassrummet kan

användas i sätt att utveckla elevernas läsförståelse. Lärarna kopplar högläsning till läsförståelseundervisning. Dock använde inte alla högläsning i syfte att lära ut olika läsförståelsestrategier. Lärarna vet vilken roll högläsning spelar för elevernas självständiga läsning och läsförståelse, vilket även Chambers visar. Eleverna blir bättre självständiga läsare genom högläsning (Chambers 2011:64). Två av fyra deltagande lärare betonar avkopplingen för eleverna som en av de främsta orsakerna till att de läser högt för eleverna. Dessa lärare var mycket väl medvetna om att högläsning utvecklar elevernas läsförståelse men de hade inget specifikt syfte med sin läsning. Alla lärare borde ha ett mål med sin högläsning, för att uppfylla läroplanens mål kan syftet exempelvis vara att eleverna ska utveckla läsförståelse genom högläsning. För att uppnå detta syfte måste läraren samtidigt som hen läser högt visa olika läsförståelsestrategier som eleverna senare kan använda på egen hand (jfr Fridolfsson 2008:212).

Ett konstaterande är att alla lärare gör olika och varierar sin undervisning efter elevgruppens bästa. Alleklev och Lindvall konstaterar i sitt läsprojekt att varierad läsundervisning gynnar eleverna mest (Alleklev & Lindvall 2000:14). Det krävs att läraren har en tanke bakom sitt arbetssätt. Därigenom kommer undervisningen att bli mer riktad och eleverna kommer att gynnas av undervisningen på ett annat sätt än om de sitter och äter sin frukt och tänker på annat. Läraren ska under högläsningen vara aktiv och visa sin glädje över att läsa. I de allra flesta fall smittar lärarens inställning av sig till eleverna. Dessa tankar kan kopplas samman med det sociokulturella perspektivet som innebär att eleverna lär sig i en social gemenskap (Vygotsky 1978). När eleverna läser självständigt imiterar de lärarens sätt att läsa. Eleverna lär sig av det läraren eller andra människor i omgivningen gör i olika situationer.

Tre av fyra lärare läser högt för sina elever varje dag. En lärare, lärare Andersson, läser enbart högt en gång i veckan under 20 minuter. Samtidigt som denna lärare är mycket väl medveten om högläsningens effekter på elevernas läsförståelse. Hen utgick från strategin Läsfixarna vid högläsningen. En anledning till att läraren inte läser lika ofta som resterande lärare kan vara att hen undervisar i årskurs 3 och eleverna således redan är goda läsare. Även om det kanske i detta fall är så att majoriteten av eleverna i klassen är goda läsare finns det nästan alltid de som fortfarande kämpar med sin läsning.

Utfallet i denna studie visar att endast två av fyra deltagande lärare använder arbetssättet ”tänka-högt” vid högläsning. Min generella uppfattning före undersökningen var att fler lärare använde detta arbetssätt. Bland de deltagande lärarna var det vanligt förekommande att ställa frågor till texten för att se om eleverna hängde



med, vilket Fridolfsson hävdar inte visar elevernas läsförståelse (Fridolfsson 2008:212). Min tolkning är dock att deltagande lärare ansåg att dessa frågor kontrollerar elevernas läsförståelse.

Jag har inte funnit några tidigare examensarbeten eller avhandlingar som belyser högläsning som en resurs för läsförståelse. Undersökningar som berör högläsning i förskolan har genomförts tidigare, även undersökningar som belyser lärare och elevers syn på högläsning i skolan (Jönsson & Lyckman 2012; Norrman & Strid 2009). Hur kommer det sig egentligen att området inte är undersökt i större utsträckning? Möjligtvis kan det vara så att lärare saknar tillräcklig kunskap om hur högläsning som metod kan utveckla elevers läsförståelse. Min uppfattning är att högläsning är en naturlig del av skoldagen i årskurs 1–3. Många lärare kanske resonerar som lärare Danielsson. De vet att det bör vara högläsning cirka 15 minuter om dagen men saknar kunskapen om högläsningens syfte. Det är lärares uppdrag att utveckla elevernas språkliga förmåga (Skolverket 2011:9), där läsförståelse ingår. Alla elever har efter årskurs 3 rätt att känna till olika lässtrategier (Skolverket 2011:223). Två av de fyra lärarna använder uttalade läsförståelsemodeller i sin undervisning, medan de övriga två lärarna använder egna metoder, eftersom de inte känner till några andra. Lärarna kan på eget initiativ utveckla sin undervisning för läsförståelse och läsförståelsestrategier. Lärarnas tid är knapp men lärare borde tillsammans utbyta idéer och erfarenheter i större utsträckning för att öka kunskaperna om läsningens betydelse för eleverna. Till hösten 2015 startar satsningen Läslyftet med fokus att utveckla undervisningskvaliteten i riktning mot att gynna elevernas läsförståelse och skrivande (Skolverket 2015). Därför borde det bli en ändring på skolorna och lärare borde få möjligheten att genomgå en högläsningutbildning. Det är angeläget att påvisa högläsningens roll i klassrummet och att den kan användas för att utveckla elevers olika förmågor och är undervisning lika mycket som annan läs- och skrivundervisning.

För att göra studiens resultat mer tillförlitligt hade det varit bra att kombinera intervjuerna med observationer av lärarna. Ofta säger lärare en sak och gör en annan. Även de lärare som har svårt att beskriva sitt arbetssätt med ord får genom observationer möjligheten att visa det på ett naturligt sätt i klassrummet tillsammans med eleverna.

Förslag till fortsatt forskning är därför att kombinera metoderna intervju och observation för att se hur lärare arbetar med högläsning i klassrummet för att utveckla

elevernas läsförståelse. En annan infallsvinkel som hade varit intressant att undersöka är elevernas syn på högläsning och hur de tänker kring lärarens arbetssätt.

## Referenser

- Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000). *Listiga räven: läsinlärning genom skönlitteratur: [ett läsprojekt i Kvarnbysskolan, Rinkeby i samarbete med Rinkeby bibliotek]*. Stockholm: En bok för alla.
- Andreassen, Rune (2008). Explicit undervisning i läsförståelse. I: Bråten, Ivar (red.): *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, Ivar (2008). Läsförståelse – komponenter, svårigheter och åtgärder. I: Bråten, Ivar (red.): *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Carbo, Marie & Cole, Robert W. (1995). What Every Principal Should Know about Teaching Reading. I: *Instructional Leader*, volym 8, nr 1.
- Chambers, Aidan (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Huddinge: X Publishing AB.
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Fast, Carina (2001). *Berätta! Inspiration och teknik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fridolfsson, Inger (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Gonzales, Malin; Hugander, Malin; Jonsson, Malin; Pettersson, Elisabeth; Trapp, Marie & Widmark, Martin (2014). *En läsande klass – Träna läsförståelse*. Stockholm: Liber AB.
- Gunnarsson Contassot, Maria (2003). Kartan och terrängen. I: *Myndigheten för skolutveckling: Det leksamma allvaret – fyra språkutvecklande miljöer*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hasselbaum, Inger (2006). *Att läsa högt – Viktigt, roligt, härligt!* Lund: BTJ Förlag.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2010). *Examensarbetet i Lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.
- Jönsson, Ann-Cathrin & Lyckman, Marie-Anne (2012). *Högläsning och boksamtal – En studie om högläsning och olika sätt att använda boksamtal*. Examensarbete. Linné-universitetet.
- Körling, Anne-Marie (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Liang, Lauren Aimonette & Dole, Janice A. (2006). Help with Teaching Reading Comprehension: Comprehension Instructional Frameworks. I: *The Reading Teacher*, volym 59 nr 8, 742-753.
- Norrman, Emelie & Strid, Julia (2009). *Högläsning – underhållning eller kunskapsutveckling? En studie om pedagogers och elevers syn på högläsning*. Examensarbete. Högskolan Kristianstad.
- Reichenberg, Monica (2014). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren, samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Shanahan, Timothy (2005). *The National Reading Panel Report: Practical Advice for Teachers*. Naperville: Learning Point Associates.
- Shanahan, Timothy; Callison, Kim; Carriere, Christine; Duke, Nell K.; Pearson, P. David; Schatschneider, Christopher & Torgesen, Joseph (2010). *Improving reading comprehension in kindergarten through 3rd grade: A practice guide* (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2012). PIRLS 2011 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. Rapport 381: 2012. Skolverket: Fritzes.
- Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941>
- Skolverket (2013). *PISA 2012 – 15 åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och*

- naturvetenskap*. Rapport 398: 2013. Stockholm: Fritzes.  
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3126>
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15 åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Rapport 352: 2010. Stockholm: Fritzes.  
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2473>
- Skolverket (2015). *Läsluftet*. [Elektronisk].  
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/laslyftet> [2015-04-30].
- Stensson, Britta (2006). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Sullivan Palinscar, Annemarie & Brown, Ann L. (1985). Reciprocal teaching: Activities to Promote "Reading with Your Mind". I: Harris, Theodore L. & Cooper, Eric J. (red.): *Reading, Thinking, and Concept Development: Strategies for the Classroom*, s. 147-159. New York: College Entrance Examination Board.
- Thurén, Torsten (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Malmö: Liber AB.
- Trapp, Marie (2013). *Våra läsfixare*. <https://youtu.be/R1NHRtRI-r4> [2015-04-24].
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard U.P.
- Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur & Kultur.

# Bilaga A Intervjuguide

## **Inledning**

1. Förklara syftet med intervjun
2. Tala om vad jag är intresserad av att få veta

## **Anonymitetsskydd**

1. Förklara de forskningsetiska principerna
2. Allt deltagande är anonymt
3. Ingen utomstående kommer att få lyssna på inspelningen

## **Öppningsfrågor**

1. Hur länge har du undervisat i svenska?
2. Hur länge har du undervisat de här eleverna?

## **Frågor som berör högläsning och läsförståelse**

1. Varför anser du att det är viktigt att ha en högläsningsbok?
2. Hur mycket högläser du för eleverna under en vecka?
3. Vad är det du högläser?
4. Hur ser en vanlig högläsningstund ut i klassen?
5. På vilket/vilka sätt uppfattar du att högläsning kan gynna elevernas läsförståelse?
6. Har du fått någon utbildning i hur du ska använda högläsning för att utveckla läsförståelse?
7. Hur använder du högläsning som metod/aktivitet för att utveckla elevernas läsförståelse?
8. Vilken metod använder du?
9. Hur går den metoden/aktiviteten till?
10. Hur upplever du det fungerar?
11. Vilka färdigheter inom läsförståelse ser du att eleverna utvecklar genom högläsning?
12. Vilka ytterligare metoder eller aktiviteter känner du till som utvecklar elevernas läsförståelse genom högläsning?

## **Avslutande frågor**

1. Finns det något du vill stryka/ändra?
2. Finns det något du vill tillägga?

## Bilaga B Introduktionsbrev

Hej,

Mitt namn är Otilia Justegård och jag läser sista terminen på Linnéuniversitetets lärarutbildning med inriktning mot förskoleklass samt årskurs 1-3. Just nu håller jag på att skriva ett självständigt arbete inom svenska där jag undersöker hur lärare använder högläsning som metod för att utveckla elevernas läsförståelse. Studien riktar sig mot lärare i årskurs 1-3.

Nu undrar jag:

Undervisar du i ämnet svenska (för någon av årskurserna 1-3) i dagsläget?

Involverar du elevernas läsförståelse när du läser högt för eleverna?

Har du möjlighet/tid att bli intervjuad av mig under vecka 16? Jag beräknar att intervjun tar emellan 15-30 minuter. Om du samtycker spelas intervjun in. Intervjun kommer att handla om hur du använder högläsning för att utveckla elevernas läsförståelse.

Allt deltagande i studien är frivilligt och anonymt. Du har möjligheten att när som helst avbryta ditt deltagande i studien. Resultatet från intervjun kommer enbart att användas i forskningssyfte.

Har du några frågor är du välkommen att kontakta mig eller min handledare Shirley Näslund.

Med vänliga hälsningar,

Otilia Justegård

[oj222ap@student.lnu.se](mailto:oj222ap@student.lnu.se)

Handledare:

Shirley Näslund

[shirley.naslund@lingfil.uu.se](mailto:shirley.naslund@lingfil.uu.se)

