



Linneuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete 15 hp

”Det är rätt roligt, pirrigt men roligt!”

Elevers tankar och upplevelser av lärarens och egen högläsning i årskurs tre



Författare: Amanda Jonsson
Handledare: Shirley Näslund
Examinator: Sofia Ask
Termin: Vt. 15
Ämne: Svenska
Nivå: Avancerad
Kurskod: 4GN01E

Abstract

The aim of this study is to proceed from pupils' thoughts and experiences of reading aloud in the classroom. There is some research in the field of reading aloud: the reading aloud that children encounter in the home, which prepares the child for reading, as the child discovers new words and how a story is built up. There is also some research about how school takes over and continues with reading aloud, how reading aloud in school differs from that in the home, and the importance of conversation and discussion. The study is based on sociocultural theory, which focuses on cooperation and social interaction. The study concerned a class of 20 pupils in grade three. In focus groups they discussed the teacher's and their own reading aloud in the classroom. The result shows that most pupils appreciate the opportunities for reading aloud that occur in the classroom, but want to be able to influence the reading to a greater extent. The pupils wish for more variation between pupil and teacher as regards who is in charge of the reading aloud, and they wish to participate more in the process. The conclusion is that the pupils should be involved in the reading aloud, not just in the conversations about the book but also in the planning of the reading.

Nyckelord

Barnens röst, diskussion, delaktighet, elevernas högläsning, elevernas perspektiv, fokusgruppssamtal, högläsning, lärarens högläsning, variation.

English title

“It's quite fun, scary but fun!”

Pupils' thoughts and experiences of the teacher's and their own reading aloud in grade three

Innehåll

1 Inledning	1
2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter	2
2.1 Högläsningens påverkan på språkkompetensen	2
2.2 Olika förutsättningar: högläsning hemma och i skolan	3
2.3 Skolans roll: att ge alla barn högläsning.....	5
2.4 Högläsning och självförtroende	7
2.5 Sociokulturell teori	8
3 Metod och material	8
3.1 Datainsamlingsmetod	8
3.1.1 Genomförande	9
3.2 Etiska överväganden.....	10
3.3 Analysmetod.....	10
3.3.1 Metodkritik	10
3.3.2 Tillförlitlighet	10
3.4 Material.....	11
3.4.1 Urval	11
3.4.2 Materialkritik	11
4 Resultat	12
4.1 Hur eleverna upplever lärarens högläsning	12
4.1.1 Bokvalets betydelse	13
4.1.2 Tidsbegränsningen vid högläsning	14
4.1.3 Sysselsättning vid lärarens högläsning	14
4.2 Hur eleverna upplever sin egen och sina klasskamraters högläsning.....	15
4.2.1 Att läsa högt för klassen	15
4.2.2 Att lyssna till klasskamraters högläsning	16
4.2.3 Små grupper eller helklass.....	18
4.3 Föredrar eleverna lärarens högläsning eller elevernas högläsning?	18
4.4 Tyst läsning kontra högläsning.....	19
5 Diskussion	19
Referenser	23
Bilaga A Missivbrev till vårdnadshavare	I
Bilaga B Intervjuguide	II

1 Inledning

Ett barn står framför bokhyllan och tittar igenom samlingen med böcker som står på hyllan. ”Har du valt någon bok än?” hörs ifrån ett annat rum. Att det ska vara så svårt att välja en bok tänker barnet, när det slutligen hittar en bok som är en av favoriterna. Ute i soffan sitter den vuxna och väntar. Barnet sätter sig bredvid och slår upp boken, och den vuxna börjar läsa. Barnet lyssnar på den vuxnas röst och berättelsen kommer till liv. Den vuxna ändrar sin röst efter de olika karaktärerna i boken, och detta är en av barnets favoritstunder på dagen. Barnet längtar efter att få börja skolan och själv kunna läsa. Men genom att lyssna till läsningen och se texten har barnet lärt sig att känna igen bokstäver och hur de låter. Barnet har även utvecklat en förståelse om hur en berättelse är uppbyggd.

Högläsning i skolan är en stund då eleven istället för att läsa själv får lyssna till lärarens läsning. Alla i klassen får sätta sig vid sina bänkar och lyssna på när läraren läser högt. Det är inte längre barnet som står framför bokhyllan och väljer bok, för i skolan har läraren redan valt och för eleven gäller det att enbart lyssna. Berättelsen kommer till liv genom att läraren ändrar sin röst och förstärker karaktärerna i boken på samma sätt som den vuxna gjorde i hemmet. Barnet kan inte längre se texten framför sig som hemma, och inte heller finns samma närhet mellan barn och vuxen i skolan. Ibland kanske läraren involverar eleverna i samtal om boken och det som lästs. Forskning som gjorts om högläsning visar att barn uppskattar högläsningen i hemmet. Det ger en känsla av trygghet och närhet. Skolan erbjuder inte samma närhet som i hemmet eftersom barngruppen är större. Frågor väcks därför om hur eleverna upplever högläsningen i skolan. Elevernas tankar om högläsning i skolan kommer att vara utgångspunkten i denna undersökning.

Högläsning är den första form av läsning som barnet möter, och det sker när någon vuxen läser en saga eller berättelse högt. Högläsningen anses idag vara en stund mellan vuxen och barn där tillfälle ges att utforska samspel mellan skrift och ljud och anses ha positiv effekt på barnets framtida läsutveckling. Barnet upptäcker ord och uttryck, erfar hur en berättelse eller saga är uppbyggd och får positiva upplevelser av läsning. Stunden under högläsningen ger barnet en känsla av trygghet (Lundberg & Herrlin, 2005:63).

Enligt *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (2011) eleverna ska utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de känner en tilltro till sin

språkförmåga. Eleverna ska även utveckla lässtrategier för att förstå och tolka olika texter samt kunna anpassa sin läsning till textens form och innehåll (Skolverket, 2011:222–223). I högläsningen kan elevernas utveckling av lässtrategier synliggöras för dem själva och för läraren, när diskussioner kring läsningen görs för att reflektera över vad som lästs. Fokus i denna studie kommer att läggas på högläsning, som är en del av elevernas tidiga skolgång. Studien kommer att utgå från ett barnperspektiv, genom att göra elevernas röster om högläsning hörda (Halldén, 2007:169–170). Syftet med denna studie är att undersöka elevernas tankar om högläsning i klassrummet. Elevernas upplevelser och resonemang om att läraren och eleverna själva läser högt i årskurs tre kommer att utforskas. Mina frågeställningar är:

- Hur upplever eleverna högläsningstillfällena som förekommer i klassrummet?
- Vilket förespråkar eleverna, lärarens högläsning eller elevernas högläsning?
- Vilka faktorer finns det som påverkar elevernas högläsning?
- Hur känner eleverna inför att läsa högt i klassrummet?
- Vilket uppskattar eleverna när de ska läsa högt, helklass eller smågrupper?

Tanken med denna studie är att undersöka hur elever upplever och resonerar om den högläsning som förekommer i skolan och att lyfta fram elevernas perspektiv på högläsningen med utgångspunkt i befintlig forskning.

2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter

Nedan presenteras forskning som gjorts inom området högläsning. Den forskning som finns om högläsning har främst fokus på den högläsning barnen möter innan de börjar skolan och hur den kan väcka en nyfikenhet och lust att läsa. Forskning om högläsning i skolan inte är lika omfattande som den om barn och högläsning i hemmet.

2.1 Högläsningens påverkan på språkkompetensen

Många barn möter böcker tidigt eftersom de lyssnar till föräldrarna som läser högt; de tittar i bilderböcker och ser bokstäver. Barnen kan lära sig den ordningsföljd som förekommer i böckerna, alltså hur en bok eller berättelse är uppbyggd. Boken kan på så vis skapa nya tolkningsmöjligheter och öppna en dialog mellan vuxen och barn. Genom högläsningen utvecklas barnets ordförråd och det får erfarenheter av skriftspråket när det ser bokstäverna och hör ljuden (Lundberg, 2010:32–33). Barnet får en uppfattning om hur sagor och berättelser är uppbyggda, vilket ger beredskap inför att senare kunna hantera berättelser och sagor på egen hand (Lundberg & Herrlin, 2005:63).

Barn lär sig läsa genom att härma den som redan kan, och de utvecklar sedan en egen kunskap steg för steg. På detta sätt lånar den vuxna förebilden ut sin kunskap till barnet under dess tidiga år. Sedan lånar även läraren ut sin kunskap om läsning när barnet kommer till skolan. Läraren och den vuxna förebildens uppgift är att stödja och finnas till hands för den nya läsaren. Varje gång barnet får lyssna på en text får det exempel på hur texten är uppbyggd och vad som kan förväntas av den. Högläsning kan ses som en förberedelse för vad den blivande läsaren kommer att möta. Vid högläsning läggs ansvaret på den som läser högt och inte på den som lyssnar. Chambers (2011) menar att som lyssnare känner barnet inte ett behov av att lyckas, utan det är högläsarens uppgift att läsa och fånga åhörarens intresse. Han talar även om att läsutvecklingen går framåt när barnet medvetet strävar efter det den inte riktigt når. Genom att lyssna möter barnet text som det själv inte skulle kunna läsa, men som motiverar det att sträva dit (Chambers, 2011:62–68). Lärarens uppgift blir att möta barnen på deras nivå och sedan utmana dem och visa nya vägar mot läsning och en lust att läsa.

För den vuxna gäller det att läsa uttrycksfullt, med rätt tempo och betoning för att fånga barnets uppmärksamhet. Det gäller även för den vuxna att vara lyhörd för barnets behov av förklaringar och kopplingar till egna upplevelser och erfarenheter utifrån handlingen i texten. Berättelsen kan läsas från början till slut utan pauser, eller med pauser där barnet och den vuxna kan reflektera och ställa frågor. Ett mer aktivt samspel mellan barnet och den som läser högt främjar den språkliga utvecklingen mer än enbart högläsning (Lundberg, 2010:32–33).

2.2 Olika förutsättningar: högläsning hemma och i skolan

Det har gjorts studier om hur barnets ordförråd påverkas av högläsning i hemmet. Samtal om boken kan leda till ett utökat ordförråd, men i en begränsad omfattning. Det har däremot fastställts att vuxnas högläsning för barn ger positiva upplevelser av läsning. Högläsningen kan ge barnet mer lust att läsa, men det krävs att det själv lär sig läsa (Elbro, 2004:96–97). Frågor väcks då om föräldrar och barn vid högläsning i hemmet använder sig av någon form av boksamtal. Elbro (2004) talar om hur viktigt samtalet är för att väcka barnets nyfikenhet och läslust inför skolstarten. Forskarna är överens om vikten av att samtala om den lästa texten, och möjligheterna som finns att utveckla ett intresse och en läslust genom samtal om text och bilder i boken.

Elbro tar upp högläsningens betydelse i hemmen. Högläsning har en tydlig men enbart måttlig betydelse för barnens egen läsutveckling (2004:96–97). Att läsa högt för barnen tidigt har visats påverka deras framtida läsning. Barnet kanske växer upp med föräldrar som inte kan läsa, vilket inte ger barnet en läsande förebild. Enligt Stensson (2006:12) kan det också vara så att föräldrarna läser, men inte de texter som finns i skolan. Jag kan enbart spekulera om vad Stensson avser för typer av texter, kanske är det olika typer av serier eller liknade texter. Även dessa texter kan ha ett syfte och en innebörd som kan användas i skolan, beroende på hur läraren utformar sin undervisning.

När barnet är i skolan och möter text för att lära sig avkoda riskerar läsningen att inte bli lika lustfylld som den barnet upplevt i hemmet. I fall då läsningen inte blir meningsfull för barnet kan en faktor vara att de vuxna förebilderna i hemmet inte har visat läsningens användningsområden och betydelse. Om barnet inte kan se syftet och meningen med läsning kan läsningen bli ångestskapande (Stensson, 2006:12). Människor är sociala varelser och vi lär av varandra genom att observera och imitera. Stensson menar att om barnets förebild inte läst i hemmet eller visat vad läsningen kan användas till saknar barnet kunskap om läsningen och läsningens användningsområden inför skolstarten (2006). Det blir då istället läraren som får visa barnet. Det krävs att läraren upptäcker att barnet saknar erfarenheter av läsning och kan stötta eleven för att läsningen inte ska bli ångestskapande för barnet.

Högläsning i hemmet ger barnet en stund med någon vuxen, där det kan känna närhet, trygghet, en förståelse för meningen med skriven text och kan föra en dialog om boken med den vuxne. När barnet sedan kommer till skolan och läraren ska läsa högt så har det redan erfarenhet av högläsningssituationer från hemmet. De barn som inte upplevt högläsning i hemmet vet inte vad som kommer att ske eller vad som förväntas av dem vid högläsningstillfällena (Dominković, Eriksson & Fellenius, 2006:132). Även Taube (2007a:81–83) talar om skillnader mellan barnens möte med text och högläsning innan skolstart. Några barn kanske har fått lyssna till högläsning i hemmet och på förskolan, medan andra inte har samma erfarenheter av läsning. Risken kan bli att dessa barn kan uppleva läsningen i skolan som ett krav, eftersom de inte upplevt glädjen med att läsa. Detta påverkar deras motivation men även själva läsinläringen som pågår i skolan (Taube, 2007a:81–83). Flera forskare beskriver även hur högläsningstillfällena skiljer sig åt mellan hemmen. En del barn har växt med högläsningen som en del i vardagen, något som skett med jämna mellanrum och väckt en nyfikenhet. Andra barn har inte haft samma möte med skrift och ljud i högläsningen, eftersom vuxna inte

använt högläsning i hemmet eller visat olika typer av texter för barnet. Dessa skillnader mellan erfarenheter av läsning möts sedan i skolan, när läraren ska visa barnen läsningens funktion och användningsområden.

Den allt mer högteknologiska värld vi lever i påverkar frekvensen av högläsning som sker i hemmen. Många frågar sig själva i dag om högläsningens tid är förbi, eftersom barnen idag tidigt har tillgång till surfplattor och datorer i hemmet. Istället för att läsa högt för barnet, sätter det sig med surfplattan eller vid datorn och spelar spel (Dominković m.fl., 2006:7).

2.3 Skolans roll: att ge alla barn högläsning

Det gäller att skapa rutiner för högläsningen som sker i skolan, genom att ha regelbundet avsatt tid för högläsning på schemat (Lindö, 2005:14). Enligt Dominković m.fl. (2006:132) är högläsningen i skolan inte densamma som i hemmet, eftersom läsningen inte erbjuder samma närhet och trygghet på grund av att gruppen är större. Det samtal som sker om boken är inte längre en dialog, utan i skolan uppstår ett samtal där flera parter deltar. Barnen kommer till skolan med skilda förutsättningar och erfarenheter. Det gäller för läraren att hitta vägar fram till dem under högläsningen, så att läsningen inte enbart är läraren som läser och eleverna lyssnar.

Högläsningen bör göra barnen mer delaktiga i de samtal om boken som kan uppstå, för att skapa en dialog. Om barnen inte är delaktiga i högläsningen finns risken att de tappar koncentrationen och sysselsätter sig med annat, vilket kan störa de andra barnen som försöker lyssna till högläsningen. För yngre barn är det viktigt att högläsningssituationerna i skolan påminner om dem i hemmet för att de inte ska bli passiva. Mindre grupper vid högläsning gör att barnen känner sig mer delaktiga (Dominković m.fl. 2006:132). I skolan kan lärarens högläsning som kopplas till samtal om texten inspirera eleverna till att inte enbart förstå, utan även fundera över hur de förstår. Forskning visar ett samband mellan muntliga samtal om texter som utmanar elevernas tankeförmåga och läsförståelse (Westlund, 2012:196–197).

Taube (2007) talar om vikten av att läsa ofta och högt ur bra böcker för att ge eleverna tillfällen att skratta, njuta och kanske till och med gråta tillsammans. Att läraren delar med sig av sina egna läsupplevelser som barn kan ge läsmodeller till de elever som saknar detta. Med vägledning från läraren kan eleverna få ta del av lärarens egna upplevelser och erfarenheter av läsning, som en hjälp i elevens läsutveckling (Taube, 2007a:121). Det finns förutsättningar som underlättar läsinläringen för

eleverna. Den regelbundna högläsningen som sker i skolan ger dem möjligheten att lyssna och reflektera om läsning, utan att själva läsa. Ett intressant och meningsfullt läsmaterial som är tillgängligt för eleverna kan väcka lusten hos dem att läsa, liksom en erfaren läsare som kan vägleda och stötta i sin inläringen (Smith, 2000:12–14).

För läraren gäller det att göra aktiva val av den litteratur eleverna möter i högläsningen såväl som i den egna tysta läsningen. Att variera mellan olika typer av böcker gör att eleverna får möta olika typer av texter. En bra barnbok ska fånga lyssnaren eller läsaren. Boken ska ge positiva upplevelser och samtidigt ge kunskap, den ska aktivera barnets fantasi, stärka ordförråd och utveckla språkliga begrepp. En högläsningbok kan vara mer komplicerad och mer utmanande än den bok eleverna läser på egen hand (Lindö, 2005:14). Att som lärare vara insatt i barnlitteratur är avgörande i arbetet tillsammans med nybörjarläsare (Taube, 2007b:12).

Undersökningar som har gjorts av nyblivna elevers kunskap om läsning visar att långt ifrån alla elever som börjar i årskurs ett vet vad läsning är eller vad det används till. De har även olika förväntningar på sin förmåga att lyckas eller misslyckas. Dessa förväntningar bygger på föräldrarnas intresse och acceptering av elevernas prestationer under åren i förskolan. I skolan blir nu läraren och klasskamraterna betydelsefulla eftersom deras förväntningar och attityder påverkar elevens självförtroende. Det krävs mycket av en lärare för att skapa en läsinläring som sker utan störningar, eftersom klasserna är stora och många elever ska kunna koncentrera sig och lära sig läsa med hjälp av läraren (Taube, 2007a:81–83).

När eleven själv ska läsa högt för andra kan problem uppstå om det upplevs som konstigt, svårt eller ointressant. Då riskerar eleven att hamna i en ond cirkel. Efter flera misslyckanden kan eleven inta försvarsmekanismer för att undvika att läsa högt. Eleverna vågar efter flera misslyckanden inte riskera att möta ytterligare ett, vilket kan påverka självförtroendet. De undviker därför att läsa högt. Dessa problem hänger med sannolikhet ihop med bristande kunskaper och för lite läsövning (Taube, 2007a:64).

Vid läsning och framför allt högläsning krävs att läraren funderar på varför, vad och hur. Varför ska eleverna kunna läsa? Läsningen är viktig för att främja kreativitet, fantasifullhet, språklig kompetens och ökad kunskap. Vad för typ av böcker ska de få läsa är nästa fråga läraren bör fundera på. För 25–30 år sedan ansåg man att eleverna enbart behövde kunna läsa, men vad de läste spelade ingen större roll. Detta förändrades när läsningen skulle vara meningsfull för eleverna och fånga deras intresse. Hur ska de få läsa? Ska de läsa för sig själva, läsa högt i små grupper eller högt i helklass? För att

göra läsningen meningsfull för eleverna krävs att läraren har reflekterat över dessa frågor (Amborn & Hansson, 1998:5–7).

Lundberg (1984) talar om vikten av att barn tidigt får möta texter som skapar en upplevelse av läsning som en källa till glädje, information och en behaglig upplevelse. Här kan erfarenheter av högläsning ha en positiv effekt på elevernas inställning till läsinlärning, men då måste läsningen vara spännande redan från början och många av nybörjartexterna saknar denna kvalitet. Istället möter de enkelt formulerade meningar och upprepningar som riskerar att göra läsningen tråkig. Det handlar om att skapa en balans mellan de övningar som ger god lästeknik och texter som inspirerar till fortsatt läsning. Om eleverna sedan tidigare upplevt högläsning har de mött olika typer av texter och böcker. De har då redan en inblick i utbudet av böcker (Lundberg, 1984:116–117).

Att utföra något flera gånger gör att vi utvecklar nya färdigheter så som att lösa svåra problem, tolka vad någon säger eller att läsa högt. Detta kräver mycket energi och vi kan enbart koncentrera oss på en av dessa processer åt gången. Det går till exempel inte att läsa högt och samtidigt övervaka vad som sker i klassrummet. Men när högläsningen har utförts flera gånger blir läsningen automatiserad och kräver inte lika mycket koncentration. Ju mer eleverna läser i skolan desto lättare sker avkodningen och läsförståelsen blir bättre. När avkodning och läsförståelsen blir bättre blir läsningen mer givande för eleverna (Taube, 2007a:61–76). Att arbeta för att automatisera avkodningen och läsförståelsen ska vara en del även i högläsningen, liksom i den enskilda läsningen.

2.4 Högläsning och självförtroende

Taube talar om vikten av självförtroende vid högläsning och hur mycket elevens självförtroende kan påverkas av omgivningen i skolan. Om eleverna känner sig osäkra kan det leda till att de undviker att läsa högt eftersom deras läsförmåga synliggörs för kamraterna i klassrummet (Taube, 2007a:9–34). Hur andra i elevens omgivning som lärare, föräldrar och klasskamrater värderar eleven samt egna erfarenheter påverkar elevens självbild. Detta kan i sin tur påverka elevens inställning till att själv läsa högt. Även elevens uppfattning om vikten av läsning och att läsa högt påverkar prestationerna i skolan. Elever jämför ofta sin egen prestation med klasskamraternas prestationer (Taube, 2007a:61–76).

Forskning om högläsning i hemmet är relevant i denna studie, men den forskning som presenterats i det här kapitlet saknar dock elevernas perspektiv på högläsning i

skolan. Min studie blir därför viktig, eftersom den utgår från elevernas tankar och åsikter om högläsning i skolan.

2.5 Sociokulturell teori

Denna studie utgår från den sociokulturella teorin som främst utgår från Vygotskijs tankar. Vygotskij (1978) menar att människor lär genom att interagera med andra. Samspelet mellan vuxen och barn är centralt för både begrepps- och språkutvecklingen hos barnen. Vygotskij talar även om den proximala utvecklingszonen, vilket innebär att barnet med hjälp från någon annan klarar mer än vad den hade klarat på egen hand. Utveckling sker genom samspel med andra och omgivningen och barn behöver nära kontakt med någon vuxen eller kamrat för att kunna utvecklas. Högläsningstunden kan erbjuda detta samspel mellan två eller fler individer. Den proximala utvecklingszonen kan aktiveras vid högläsning om det sker ett samspel mellan individerna, eftersom de samarbetar för läsa texten högt. Till exempel om högläsaren i texten upptäcker ett obekant ord kan en dialog uppstå och högläsaren kan i dialog med lyssnaren komma fram till ordets betydelse. Den proximala utvecklingszonen kan förekomma vid boksamtal och diskussioner mellan lärare och elever om texten, om innehållet och om upplevelser och tankar (Vygotskij, 1978). Den sociokulturella teorin har utgångspunkten att vi lär av varandra och utvecklas i det sociala samspelet. Detta är relevant även för högläsning, när lärare och elever tillsammans delar en upplevelse och utbyter kunskaper genom läsningen.

3 Metod och material

I detta avsnitt presenteras de metoder som använts i studien.

3.1 Dattainsamlingsmetod

Den metod som användes i denna undersökning var intervjuer i fokusgrupper, vilket är en mindre grupp människor möts under en begränsad tid för att diskutera ett givet ämne. Samtalen leds av en samtalsledare, även kallad moderator. Moderatorns roll är att starta diskussionen för att sedan låta gruppen diskutera ämnet fritt. Moderatoren kan dock behöva träda in i diskussionen om fokus på ämnet riskerar att försvinna. Fokusgrupper används främst för att genomföra marknadsundersökningar, men metoden används även inom forskning för att studera människors attityder, föreställningar och värderingar inom ett visst ämne (Wibeck, 2010).

Fokusgrupper valdes framför individuella intervjuer för att eleverna skulle känna sig mer bekväma och trygga samt känna en tillhörighet i gruppen. Detta förväntades ge djupare svar, eftersom eleverna tillsammans fick diskutera ämnet, till skillnad från individuella intervjuer där enbart forskare och enskild elev deltar. Fokusgrupperna gav eleverna möjlighet att diskutera med varandra och resonera om sina egna upplevelser. Fokus lades på gruppen och inte på de enskilda individerna.

Det finns två typer av fokusgruppsamtal, strukturerade och ostrukturerade. Jag förberedde en strukturerad diskussion för att övervaka att den höll sig inom ämnet högläsning. Vid ostrukturerade samtal intar moderatorn en passiv roll och observerar samtalet, som utgår från färdiga frågeområden. Gruppmedlemmarna ges i stor utsträckning möjlighet att leda samtalet på egen hand. Vid ett strukturerat fokusgruppsamtal däremot har moderatorn färdiga frågor förberedda till deltagarna och leder samtalet utifrån dem (Wibeck, 2010:56–57).

3.1.1 Genomförande

Kontakt togs med skolan och läraren i klassen. Fem grupper med tre eller fyra elever i varje grupp fick samtala om högläsning. De fick tillsammans med mig gå iväg från ordinarie lektion. Samtalet pågick i 15–20 minuter, beroende på elevernas fokus på samtalsämnet. Samtalen spelades in för att underlätta för mig, som genom inspelningen kunde fokusera på samtalet istället för att föra anteckningar. Jag hade i förväg förberett en intervjuguide med frågor med anknytning till mina frågeställningar (bilaga B). Jag inledde samtalet med att informera deltagarna om samtalets syfte och hur det kommer att gå till. Det var enbart jag som lyssnade på inspelningen, därefter raderades den. Eleverna blev även informerade om att deras deltagande var frivilligt och att de fick avbryta under samtalet om de ville.

Under samtalet behövde ingen räcka upp handen för att få ordet, och deltagarna fick på så vis diskutera det angivna ämnet eller frågorna fritt. Innan samtalet började hade deltagarna fått möjlighet att ställa frågor om mitt arbete. Jag ställde inledande öppningsfrågor om till exempel vilka böcker de uppskattade, vilket förhoppningsvis ledde till en gemenskapskänsla mellan deltagarna och mig. I den mån eleverna kunde tala fritt inom det ämne som angavs hade jag en mer tillbakadragen roll. Enbart vid de tillfällen där deltagarna tappade fokus på ämnet återgick jag till de förberedda frågorna.

3.2 Etiska överväganden

Jag utgick ifrån fyra forskningsetiska principer under arbetet. Informationskravet innebär att forskaren ska informera de som berörs av forskningen och syftet med forskningen. Samtyckeskravet ger deltagarna rätt att själva avgöra om de vill delta. Både föräldrar och eleverna fick ge sitt samtycke att delta i denna studie. Innan samtalen genomfördes skickades ett missivbrev ut till vårdnadshavarna (se bilaga A). Där gav de tillåtelse att deras barn skulle få delta i samtalen och spelas in. Inget barn där vårdnadshavare inte godkände deltog i fokusgruppssamtalen. Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om deltagare i forskningen ska förvaras så att ingen obehörig kan ta del av dem. Alla som deltog i studien har anonymiserats i texten, och de har istället tilldelats en siffra. Nyttjandekravet innebär att alla insamlade uppgifter om personer enbart ska användas för forskningsändamål (Dimenäs, 2007:26–27).

3.3 Analyismetod

Den metod som användes för att analysera det insamlade materialet var en innehållsanalys, där transkriberingen färgkodas efter frågeställningarna för att synliggöra mönster i materialet. En jämförelse mellan de olika fokusgrupperna gjordes för att undersöka likheter och skillnader dem emellan.

3.3.1 Metodkritik

Enskilda intervjuer och enkäter kan vara mer effektiva metoder för att undersöka attityder eller erfarenheter. Fokusgrupper ger däremot ett djup och kontext till en djupare förståelse. Fokusgrupper ger ett tolkningsbart material och kan besvara frågor såsom varför och hur. Under fokusgruppssamtalen ges deltagarna möjlighet till att delge tankar och erfarenheter och fokusgrupper är därför mer dynamiska än enkätundersökningar. Normer inom gruppen kan dock göra att deltagarna censurerar t normbrytande åsikter eller erfarenheter. Moderatoren kan påverka hur samtalet fortgår positivt eller negativt, beroende på relationen till deltagarna. Materialet från fokusgrupper är ofta rikt och kan leda till svårigheter vid analys (Wibeck, 2010:149–153).

3.3.2 Tillförlitlighet

Validitet syftar till att undersöka om det som avsågs mätas verkligen kunde mätas på ett korrekt sätt. I samband med fokusgrupper granskas snarare om resultatet är trovärdigt. Sade deltagarna vad de tyckte eller förekom någon form av gruppträck? Kände alla

deltagare sig trygga i den miljön där samtalet ägde rum? Om inte, kan det vara ett hot mot validiteten (Wibeck, 2010:144). I denna undersökning genomfördes alla samtal i samma rum som eleverna känner till och regelbundet har tillgång till. Alla grupper fick samma frågor och de genomfördes på liknande sätt för att öka validiteten. Ingen av eleverna verkade bli påverkade av vad någon annan sa de uttryckte alla sin åsikt i de frågor som ställdes. Det förekom ingen form av explicit gruppsyck under samtalen.

Reliabilitet innebär tillförlitlighet i mätningen. Skulle resultatet vara detsamma vid upprepade mätningar som genomförs av olika forskare? Människan har en tendens att enbart höra det som bekräftar hennes egna ståndpunkter och undvika det som särskiljer sig från det mönster den tyckt sig se (Wibeck, 2010:143). I denna studie deltog endast en klass. Risken finns att resultatet därför inte överensstämmer med upprepade mätningar som görs av andra forskare. Eleverna kände i detta fall mig som ledde samtalen, och de hade sedan tidigare en relation till mig, vilket att skapade en trygg situation för dem och de gav förhoppningsvis därför djupare svar.

3.4 Material

I detta avsnitt beskrivs urval och materialkritik.

3.4.1 Urval

Eleverna som deltog i studien handplockades av mig, alltså gjordes ett så kallat subjektivt urval, vilket innebär att forskaren sedan tidigare känner de personer som deltar i forskningen och medvetet väljer ut deltagarna. Forskaren vet att de utvalda personerna kan ge viktig information och besvara frågeställningarna (Denscombe, 2009:37). Elevgruppen som deltog i studien valdes ut av mig baserat på den praktik jag tidigare gjort i klassen. Jag var medveten om att denna elevgrupp kunde ge värdefull data om undersökningsområdet högläsning.

3.4.2 Materialkritik

Materialet som samlades in under samtalet med fokusgrupperna spelades in med hjälp av ljudupptagningsfunktionen på en mobiltelefon. Materialet transkriberades sedan för att kunna analyseras. Transkriberingen gjordes utifrån skriftspråket där pauser i samtalen och talspråk inte uttrycks, och elevernas tonläge och kroppsspråk har inte analyserats.

Att inspelningen gjordes med hjälp av mobiltelefonens ljudinspelningsfunktion gjorde att elevernas fokus under vissa stunder brast. I vissa grupper var inspelningen ett

större störningsmoment än i andra. Några av eleverna höjde rösten och lutade sig fram mot telefonen, för att kunna höras ordentligt. Flera av grupperna ville även höra på inspelningen efter avslutad inspelning, men för det mesta kunde eleverna behålla fokus och ignorera inspelningen. Vid några tillfällen upptäckte de telefonen och tappade fokus en stund. För att förhindra detta kunde jag ha startat inspelningen innan gruppen kom in i rummet och lagt telefonen utom synhåll för dem, för att inte dra uppmärksamheten till inspelningen. Jag använde även en surfplatta för att kunna följa intervjuguiden, men den var dock inget störningsmoment under samtalet.

4 Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet som framkommit i analysen av de samtal som genomfördes i fokusgrupperna. Eleverna kommer att refereras till genom siffror. De 20 elever som deltog i studien tilldelades därför varsin siffra.

4.1 Hur eleverna upplever lärarens högläsning

Några av eleverna uppskattade lärarens högläsning då de kan slappna av och höra boken. Elev 4 sa ”då slipper man läsa själv och man slappnar av”. Eleverna uttryckte även att läraren kan läsa med inlevelse och ändra rösten baserat på olika karaktärer i boken. Att läsa med inlevelse och ändra tonläge kan göra att eleverna har lättare att lyssna och leva sig in i berättelsen. Elev 10 beskriver hur den kunde få inre bilder när läraren ändrade tonfall och läste med inlevelse: ”Om man läser med inlevelse brukar jag få fram en bild. Men läser de inte med inlevelse får jag inga bilder”. Dessa inre bilder uppstår inte, enligt eleven, när en av klasskamraterna läser utan att ändra tonfall och utan inlevelse. Högläsningstillfällena ansåg eleverna vara bra, men om klasskamraterna rör sig eller håller på med annat avbryts högläsningen, eftersom läraren antingen pausar i läsningen eller eleverna tappar fokus. En del elever uttryckte att de hade svårt att hitta fokus igen. Elev 10 sa: ”Om någon håller på med något kan man inte sluta titta på dem och då kan jag inte koncentrera mig”. Några av eleverna har önskemål på hur klimatet i klassrummet ska vara under högläsningen. Elev 9 talar om lärarens högläsning som ”bra, men ibland håller så många på och rör sig”. Elev 10 är inne på ett liknade spår och säger: ”Om någon håller på med något kan man inte sluta titta på dem och då kan man inte koncentrera sig”. Elev 7 uttrycker att lärarens högläsning är ”tråkig, jag brukar tänka på annat” och Elev 17 säger att ”Jag gillar inte att lyssna, det är bättre att läsa själv”. Eleverna i denna klass uppskattade högläsningstillfällena, men de har önskemål

på hur klimatet i klassrummet borde vara vid dessa tillfällen. I denna klass kan läraren tillsammans med eleverna diskutera hur klimatet i klassrummet borde vara för att eleverna ska kunna fokusera på högläsningen och slippa avbrott och tappa koncentrationen.

4.1.1 Bokvalets betydelse

Enbart vissa böcker var, enligt eleverna, lämpliga för högläsning. Böckerna bör vara spännande för att kunna fånga deras uppmärksamhet. De bör även kunna behålla elevernas uppmärksamhet och göra dem nyfikna för att de skulle kunna fokusera på läsningen. Om böckerna inte uppfyller dessa kriterier kan eleverna bli ofokuserade och högläsningen inte lika lustfylld. Kravet är att det ska hända saker i boken hela tiden. Elev 8 säger att det i en högläsningbok ska ”hända saker hela tiden, den ska vara spännande så att det är lätt att lyssna”. Flera av eleverna uttryckte att de annars tappade fokus och slutade lyssna för att till exempel titta på klockan och se om lektionen snart är slut.

Lindö (2005) skriver om hur viktigt det är att variera mellan olika typer av böcker så att eleverna möter olika typer av texter. Genom aktiva val kan högläsningstillfällena bli mer meningsfulla för eleverna. Det gäller att högläsningboken passar elevernas intressen för att väcka deras nyfikenhet (2005:14). Några av eleverna tog upp förslaget att de skulle få vara delaktiga i valet av böcker, för då kanske högläsningstillfällena skulle bli mer givande. Elev 7 föreslog som möjlighet till förbättring att ”vi får välja böcker” och Elev 1 sa ”vi kan få ge förslag på bok till läraren”. Att låta eleverna föreslå böcker som sedan läraren läser högt för klassen kan skapa motivation hos dem eftersom de känner en större delaktighet i högläsningen. Eleverna ville också lyssna på ”mer spännande böcker”. En variation av böcker och en delaktighet i bokvalet efterfrågades alltså av eleverna som intervjuades i denna studie.

Under samtalen fick grupperna frågan om hur utbudet av böcker är i klassrummet. Flera av eleverna tyckte att utbudet kunde förbättras, eftersom enbart ett fåtal böcker var bra och de bra böckerna ofta var upptagna. Att få tag i de bra böckerna blev nästan ett tävlingsmoment, eftersom den som först var klar med sin bok fick ta någon av de nya böckerna. Elev 10 beskrev just den situationen ”när bibliotekarien kommer med nya böcker då vill man ha dem direkt, men när man har läst klart sin bok då har någon annan redan tagit dem”. Elev 4 berättade att ”jag tycker inte att det finns så jättemånga bra böcker, typ 2 av 10”. Elev 2 berättade att ”det finns jättemånga dåliga böcker och korta texter. De bra är alltid upptagna”. Elev 9 pratade om en uppdatering av utbudet och

menade att ”det finns en massa som vi redan läst, de behöver bytas ut”. En elev beskriver hur den istället för att ta en ny bok kunde läsa om samma bok igen för att inte läsningen skulle bli tråkig. Utifrån denna studie bör ett brett och varierat utbud av böcker finnas i elevernas närhet för att uppmuntra till läsning och på så sätt utveckla deras läsning och läslust.

4.1.2 Tidsbegränsningen vid högläsning

Några av eleverna talade även om att högläsningen skulle pågå längre, inte enbart korta stunder. En del av dem uttryckte att läraren alltid slutade läsa när det är som mest spännande: ”Läraren brukar alltid sluta läsa när det är som mest spännande och då måste man vänta tills nästa gång” (Elev 1). Detta avslut mitt i en händelse under högläsningen var frustrerande för eleverna, eftersom de fick invänta nästa tillfälle för att få höra vad som hände härnäst i boken. Lärarens högläsning borde ske med jämna mellanrum för att inte skapa den frustration flera elever kunde känna när läraren avslutade högläsningen när det var som mest spännande. Några av eleverna talade om hur att lyssna på högläsning kunde bli tråkigt i längden, medan andra sa att högläsningen varade i för korta stunder och efterfrågade längre tid för högläsning. Att finna en balans tidsmässigt är något läraren borde sträva efter att finna. Genom att diskutera detta med eleverna skulle de kunna upptäcka vad som passade klassen bäst.

4.1.3 Syssetsättning vid lärarens högläsning

Eleverna och grupperna uttryckte gemensamt att det optimala var att få måla samtidigt som läraren läste högt. Elev 7 uttryckte att ”det är mycket roligare och man kan koncentrera sig mycket mer”. Flera elever sa att det blir ett lugnare klimat i klassrummet. Att måla samtidigt gav eleverna något att göra eftersom de inte enbart satt stilla och lyssnade, eftersom att några kan ha svårt att sitta still och lyssna.

I skolan blir eleverna passiva vid högläsningstillfällena, vilket kan leda till att de tappar koncentrationen (Dominković m.fl. 2006:132). Eleverna lyfte fram förslag såsom att under lärarens högläsning få måla eller att vara delaktiga i valet av böcker, för att under högläsningen inte bli lika passiva och för att lättare kunna upprätthålla koncentrationen. I denna klass borde eleverna få vara fysiskt aktiva under läsningen. Genom att låta dem måla eller använda boksamtal och bjuda in elever till diskussioner om boken och händelser som inträffat kan man motverka att de tappar koncentrationen.

4.2 Hur eleverna upplever sin egen och sina klasskamraters högläsning

Några av eleverna uppskattade att läsa högt för sina klasskamrater, medan andra tyckte att situationen var jobbig och helst undvek den. Elev 2 gjorde en jämförelse mellan högläsning och teater, och menade att läsa högt var som att spela upp en teater för klassen: ”Att läsa högt för klassen är som att spela teater och det älskar jag”. Elev 1 lyfte hur den ville läsa högt då tillfällen gavs men inte blev tilldelad ordet, medan andra flera gånger kunde få läsa högt. Dessa skillnader i hur eleverna upplevde högläsning kan bero på elevernas olika erfarenheter av högläsning och hur de själva upplevde sin förmåga att läsa. En del hade positiva erfarenheter och uppskattade tillfällen då de fick läsa högt, medan andra helst undvek dessa tillfällen.

4.2.1 Att läsa högt för klassen

I fokusgruppssamtalen talade eleverna om vikten av att klasskamraterna lyssnar och är tysta när de ska läsa högt för att kunna koncentrera sig. De ville även att klasskamraterna skulle lyssna koncentrerat till högläsningen. Något förslag om sysselsättning dök inte upp vid elevernas högläsning. Vid kamraternas högläsning ville de istället ha fokus på högläsningen och inga störningsmoment som kunde påverka deras läsning. Om klasskamraterna inte lyssnade och sysselsatte sig med annat under läsningen, riskerade den som läste högt att tappa fokus och inte visste var den läste i texten när den återfick fokus. Om eleven fastnade på något ord under läsningen och läsningen blev ”hackig” kan högläsning upplevas som pinsamt. Elev 15 beskriver högläsning för klassen som: ”kul, men man känner ånej när man hackar”, till exempel vid tillfällen ”när man råkar hacka på något ord som man tycker är enkelt. Varför hackar jag på det?! Då kan det vara jobbigt när en hel klass ska lyssna”. Elev 13 sa att ”det är inte lika pinsamt att läsa fel för sig själv”. Elev 12 berättade att ”om man kunde alla orden, så att man inte hackar” skulle det underlätta högläsningen. Elev 13 sa att ”har man läst det många gånger innan kanske det blir lättare”. Elev 7 beskriver hur den känner inför att läsa för sina klasskamrater: ”det är rätt roligt, pirrigt men roligt”. Denna beskrivning av känslan inför att läsa högt kan ses som en medelväg mellan de två läger som klassen delades i när det gäller att läsa högt. Antingen uppskattade eleverna den uppmärksamhet högläsningen gav eller så försökte de undvika att läsa högt eftersom de var rädda att läsa fel eller fastna på något ord i texten. Elev 7 uppskattade möjligheten att få läsa högt, men uttryckte en känsla av nervositet. En elev föreslog smågrupper för att alla skulle kunna lyssna, behålla fokus lättare och inte uppleva samma nervositet

som i helklass. Elev 10 sa att den ibland brukade läsa igenom texten i förväg innan den räckte upp handen och visade att den ville läsa högt för att vara så förberedd som möjligt om den blev utvald att läsa högt. Elev 10 har alltså utvecklat ett sätt att förbereda sig på inför högläsning om det upplevs som jobbigt. Chambers (2011) skriver om vikten av att vara förberedd inför att läsa högt. Den text eleven ska få läsa högt i klassen ska eleven ha läst igenom innan för att kunna läsa med inlevelse och kunna variera sin röst för de olika karaktärerna (2011:62–68). För att eleverna ska känna sig förberedda och inte känna osäkerhet inför att läsa med inlevelse, vilket en elev uttryckte, bör de få tillfälle att förbereda sig inför läsningen. Det krävs att läraren ger eleverna olika strategier inför att kunna läsa högt, kanske liknade den strategi som elev 10 utvecklat, att läsa igenom texten i förväg. Eleverna kan även ges möjlighet att dela med sig av de strategier de använder inför högläsningstillfällena.

Elevernas inställning till att läsa högt inför klassen skiljde sig åt, och bara några av eleverna erbjöd sig gärna att läsa högt. Andra elever undvek istället dessa tillfällen och lyssnade hellre på sina klasskamrater som läste högt. Taube skriver om hur elever som undviker att läsa högt kan vara rädda för att misslyckas. För att undvika ännu ett misslyckande erbjuder de sig inte gärna att läsa högt inför klassen (Taube, 2007a:9–34). En av de eleverna som helst undvek att läsa högt berättar: ”Ska jag säga vad som är jobbigt när man ska läsa högt? Alltid när jag tittar i en bok, så ser jag bara sidor fulla med text” (Elev 5). Detta kan vara en bra beskrivning av hur elever som helst undviker högläsningen känner när de ska få läsa högt för klassen. Samma elev uttryckte vid frågan hur de kände inför att läsa högt för klasskamraterna att det är pinsamt och tråkigt. Några av de andra eleverna sa däremot att det var rätt roligt, pirrigt och lite pinsamt. Flera av eleverna sa att det beror på om det står något pinsamt i texten, som de ska läsa högt för alla. Elev 10 sa att rösten ”låter så konstigt när man läser högt”. Elev 9 instämde i detta men ville tillägga att ”man kan läsa tyst själv och förstå men när man läser högt då ska man också säga det”. Elev 2 talade om hur högläsning var som att spela teater. Det räcker inte med att enbart läsa upp replikerna på scenen, utan en känsla och karaktär ska förmedlas till åskådarna.

4.2.2 Att lyssna till klasskamraters högläsning

När det kom till att lyssna på klasskamrater som läste högt påpekade några av eleverna att klasskamratens förmåga att läsa påverkade deras förmåga att kunna lyssna. Elev 1 uttryckte följande: ”Om man läser hackigt så blir det jobbigt att lyssna, för då hör man inte vad de säger. Om de läser med flyt är det bra”.

Att alla i klassen lyssnar på den som läser togs upp som en viktig aspekt under alla samtal som genomfördes. Om klasskamraterna inte lyssnade till den som läste högt var grupperna överens om att det blev svårt för läsaren att behålla fokus på läsningen. Elev 15 beskrev hur det ”i helklass kan det vara några som pratar samtidigt, det är jobbigt. I smågrupper lyssnar de istället för att prata”. Vid de tillfällen där läsaren blev avbruten på grund av ljud eller rörelser från någon stördes högläsningen. Dessa ljud och rörelser påtalades av flera och upplevdes göra det svårare att lyssna till högläsningen. Chambers skriver att det är läsarens ansvar att fånga upp och behålla lyssnarens intresse (2011:62–68). Allt ansvar kan dock inte läggas på den elev som läser högt. Det krävs av lyssnarna att de lyssnar och inte stör läsningen, utan ger läsaren möjligheten att få ett flyt i sin läsning och kunna fånga upp sina klasskamraters intresse utifrån textens innehåll.

Eleverna i denna klass brukade få skriva egna berättelser och sedan läsa upp dem för varandra. Majoriteten av eleverna uppskattade detta eftersom de då fick tillfälle att läsa sina berättelser för sina klasskamrater och visa upp vad de åstadkommit. Elev 7 tog upp hur berättelsernas innehåll påverkar hur väl den kan lyssna: ”Ibland förstår man inte och då kan man inte hänga med”. En elev tog även upp hur klasskamraterna kan läsa för snabbt och då kunde det bli svårt att hänga med för de andra i klassen.

Några elever talade om situationer när de kunde se den text som en klasskamrat läste högt och kunde följa med i texten. Vid dessa tillfällen läste de kanske snabbare än den som läste högt. En elev tyckte att klasskamrater som läste högt kunde vara underhållande eftersom läraren var den som brukade läsa högt. Dock poängterade eleven att detta borde ske i smågrupper och inte i helklass. Således behöver variation i högläsning inte enbart gälla böckerna, utan även vem högläsaren är. Att låta eleverna ta över de högläsningstunder som tidigare läraren ansvarat för skulle kunna göra högläsningen meningsfull och intressant. En elev tog upp det faktum att eleverna brukade få läsa högt ur NO- och SO-böckerna, som inte var lika spännande som den högläsning som läraren läste ur. Att enbart låta eleverna läsa ur NO- och SO-böckerna skapade mönster som kan påverka elevernas inställning till högläsning negativt. Det är viktigt för läraren att inte fastna i dessa mönster när det gäller högläsningen. Istället bör det skapas en variation i högläsningen som skulle kunna bidra till motivation hos eleverna inför högläsningen.

4.2.3 Små grupper eller helklass

Fokusgrupp ett var den enda grupp där eleverna var eniga om att förespråka helklass framför smågrupper vid högläsning. Dock talade de om olika faktorer som kunde påverka deras känsla inför att läsa högt inför klassen. Det beror främst på hur gruppen lyssnade när de läste. Elev 1 talade om när ”en del kan bara sitta och lyssna utan att höra vad man läser”. De andra grupperna ansåg däremot att smågrupper var bättre än helklass. De flesta lyfte situationer där eleven kanske läste fel, la till ord eller hackade i läsningen. Dessa situationer ansågs inte lika pinsamma i mindre grupper som i helklass. Elev 5 berättade om när den läste: ”ibland läser man så fort att man fastnar när man andas och hackar, då skrattar alla. Det är läskigt”. Några av de andra eleverna lyfte också fram det faktum att de i smågrupper endast behövde läsa för ett mindre antal klasskamrater som något positivt. Elev 13 sa att ”det inte blir så pirrigt i magen” när högläsningen sker i smågrupper. Elev 16 var inne på ett liknade spår, ”om man läser fel i helklass hör alla det. Men i grupper hör bara några det”. Flera av eleverna förespråkade smågrupper främst för att de då inte riskerade att läsa fel för lika många som om de läste för hela klassen. I smågrupper hörde enbart några klasskamrater om högläsaren skulle ”hacka” eller fastna på något ord. Om deras självförtroende riskerade att sänkas beroende på att de läste fel eller fastnade i texten läste de hellre för ett mindre antal klasskamrater. I gruppen upplevde eleverna ett mer tillåtande klimat.

I dessa diskussioner lyftes det faktum att hur väl kamraterna lyssnade påverkade högläsningen. För att eleverna skulle känna sig hörda på och intressanta för sina klasskamrater krävdes att de lyssnade till läsningen. Annars riskerade högläsningen att kännas meningslös. Om klasskamraterna istället för att lyssna ägnar sig åt annat påverkar det självförtroendet hos eleven som läser högt (Taube, 2007:61–76). Smågrupper kan underlätta för den som läser högt såväl som för dem som lyssnar, eftersom gruppen inte är lika stor och antalet störningsmoment inte är lika stort.

4.3 Föredrar eleverna lärarens högläsning eller elevernas högläsning?

På frågan vad eleverna föredrar mest lärarens eller elevernas högläsning sa flera av eleverna att det beror på högläsningens bok. Men flera av dem förespråkade en variation mellan lärarens och elevernas högläsning. Vid de tillfällen då eleverna skulle läsa högt ville de få möjlighet att välja text eller bok som skulle läsas högt i klassrummet. Att högläsa sina egen skrivna berättelser ville de flesta.

4.4 Tyst läsning kontra högläsning

När grupperna fick frågan om de förespråkade att läsa tyst på egen hand eller att lyssna på någon klasskamrat som läste högt, så ansåg de flesta att det berodde på hur den som läste högt läser. Flera elever uttryckte att de hellre läste på egen hand om den som läste högt fastnade i läsningen. Om den boken som de läste högt ur var spännande valde de flesta högläsning framför tyst egen läsning. Några elever ville vid en svårare och mer komplicerad bok läsa den på egen hand för att kunna se stavningen på ord. Elev 9 sa att: ”Det är olika beroende på bok. Om det är en tjock och svårläst bok, då vill jag läsa själv. Så att jag kan se hur orden stavas. Men om det är lättare kan läraren läsa för då kan man stavningen.” Enligt Lindö (2005:14) ska en bra högläsningbok vara mer komplicerad och mer utmanade än elevernas böcker som de använder vid tyst egen läsning (2005:14). Elev 9 har istället utvecklat en strategi för att kunna hantera komplicerade böcker genom att vilja se stavning på okända ord och på så sätt utveckla en förståelse. Några av eleverna ansåg att det vid tyst läsning blir lugnare i klassrummet och ett behagligt klimat. Detta behagliga klimat borde dock förekomma även under högläsning och inte endast vid tyst egen läsning. Läraren kan tillsammans med eleverna ta fram riktlinjer eller regler om vilket klassrumsklimat som borde gälla vid högläsning såväl som vid tyst läsning.

5 Diskussion

Näst intill alla elever uppskattar lärarens högläsning. De får då ett tillfälle att slappna av och kan utifrån lärarens läsning med inlevelse och ändrat tonläge skapa inre bilder. Något jag reflekterar över utifrån resultatet är att flera av eleverna talar om hur de lättare kan lyssna till lärarens högläsning om de under tiden får sysselsätta sig med till exempel att måla. Eftersom de inte sitter sysslolösa kan de lättare koncentrera sig på läsningen utan att bli rastlösa. Trots detta vill de vid de tillfällena när de läser högt för sina klasskamrater ha fokus på läsningen, det vill säga att klasskamraterna lyssnar och inte gör något annat under läsningen. Om klasskamraterna sysselsätter sig med annat kan det ta läsarens fokus. Tankar väcks då hos mig om eleverna verkligen kan se undervisningssyftet som läraren kan ha med högläsning, eller om de ser stunden enbart som ett tillfälle att slappna av, lyssna och måla. Upplever eleverna högläsningen enbart som en stund för avslappning eller ser eleverna någon kunskapsutveckling hos sig själva under högläsningen? Vid lärarens högläsning vill eleverna som lyssnare kunna göra något under läsningen för att enklare kunna koncentrera sig. Till skillnad från de

tillfällen när eleven själv ska läsa högt och vill att klasskamraterna som lyssnar ska inta en aktiv roll som lyssnare.

Flera av eleverna talar om hur det vid högläsningen kan finnas ett flertal störningsmoment som avbryter den. En klasskamrat som rör sig och har svårt att sitta still eller något som händer utanför fönstret, kan göra att eleverna tappar fokus. Det krävs kanske att innan högläsningen startar att visa vad som förväntas av läsaren och vilket ansvar lyssnaren har. Läraren kan tillsammans med klassen fastslå vad som är acceptabelt vid högläsning i klassrummet och om lärarens högläsning skiljer sig från elevernas när det gäller lyssnarens ansvar och delaktighet.

Flera av eleverna ville vara mer delaktiga i högläsningen och kunna påverka den i större utsträckning. Ett förslag som eleverna lyfte var att de skulle få välja vilken bok läraren skulle läsa högt för klassen, eller att någon elev läser högt för klassen ur en bok den valt. Det viktiga här var att själva få välja vad de skulle läsa högt och inte enbart det läraren valt ut. Detta visar på en stor nyfikenhet på att pröva något nytt och visa vad de kan. Denna nyfikenhet är något som läraren bör ta vara på och låta eleverna pröva på för att upprätthålla nyfikenheten och viljan att pröva och utvecklas. Det är viktigt att kunna tala med eleverna om deras idéer och hur de tycker att högläsningen kan genomföras i klassrummet. Jag upptäckte under samtalen att eleverna har en mängd olika kloka och intressanta idéer. Att involvera eleverna och låta dem utforma högläsningen tror jag skulle gynna och uppmuntra dem. I mindre grupper kanske även de som är lite osäkra även vågar läsa högt om de själva väljer text och tillfälle så att de känner sig förbereda.

Tiden som högläsningen ska få av lektionen hade eleverna tankar om. Några ville ha längre stunder, medan andra tyckte att högläsningen fick för mycket tid då de hann tappa fokus. Majoriteten av eleverna talade även om hur läraren alltid avbryter läsningen mitt i en spännande händelse. Eleverna blir då frustrerade eftersom de får invänta nästa tillfälle för att höra fortsättningen på historien. Risken blir att nästa tillfälle dröjer alltför länge och eleverna upptäcker detta mönster och den förväntan som läraren vill skapa försvinner. Det gäller för läraren att diskutera med eleverna vad som är en lämplig längd och hitta en händelse som de inte känner frustration över att stanna vid.

När det kom till att som elev läsa högt för sina klasskamrater uppskattade några de tillfällena medan andra helst undvek dem. En elev jämförde högläsning med att spela teater. Det är en intressant liknelse, eftersom en del uppskattar uppmärksamheten och trivs i rampljuset, medan andra hellre sitter och tittar på de som spelar på scenen. De

elever som upplevde högläsning framför klassen som jobbig talade om situationer då de fastnade i texten och läsningen blev hackig. Att klasskamraterna lyssnar var av stor vikt, eftersom eleverna vill känna sig hörda och vara intressanta för sina klasskamrater. För läraren gäller det att hitta strategier som passar eleverna, eftersom de alla har olika erfarenheter och upplevelser av högläsning. Detta stämmer överens med forskning som gjorts om läsning och självförtroende då eleverna istället för att utsätta sig för situationer där de kan misslyckas hellre undviker dem. Genom att ge eleverna tillfällen att förbereda sig inför högläsningen kan de upptäcka svåra ord och undvika att fastna i texten. En del i högläsningen kan vara att få förbereda sig och få öva och se texten i förväg.

Att med jämna mellanrum dela upp klassen i mindre grupper och låta eleverna läsa högt för varandra i grupperna kan vara ett alternativ till att läsa i helklass. Majoriteten av eleverna anser att högläsning är lättare i mindre grupper jämfört med helklass. Under samtalen i fokusgrupperna pratade flera av eleverna om hur de kände sig nervösa inför att läsa högt för hela klassen. Att regelbundet låta eleverna möta högläsning kan utveckla deras förmåga att läsa högt och högläsningen blir mer automatiserad. Vygotskij talar om ett socialt samspel mellan människor där lärande utvecklas och vid högläsning kan detta samspel äga rum. I de mindre grupperna kan eleverna få samtala och läsa för varandra för att på så sätt lära av läsningen och utvecklas (Vygotskij, 1978). Genom regelbunden högläsning i dessa mindre läsgrupper får eleverna tillfälle att skapa och ta del av varandras strategier vid läsning. De får även tillfälle att öva sin förmåga att läsa högt.

Under samtalen påpekade flera av eleverna att få läsa upp sina berättelser var den form av högläsning de uppskattar mest. Detta kan bero på att de läser något de själva skrivit, vilket ger dem möjligheten att visa sina klasskamrater och läraren vad de skrivit. Att läsa upp något de själva skapat kan göra högläsningen betydelsefull och därmed mer givande.

De främsta skillnaderna mellan mina forskningsresultat och tidigare forskning är att elevernas tankar om högläsning nu framkommer tydligt eftersom min studie tillför ett elevperspektiv på högläsning i skolan. Resultatet av denna studie visar att eleverna kan vara delaktiga i planering och utformningen av högläsningen i skolan. De kan även få ansvaret att läsa högt för sina kamrater och ges tillfälle att innan få se och läsa igenom texten för att vara förberedda. Högläsningen kan utifrån elevernas förslag utformas tillsammans med läraren för att främja elevernas läsutveckling och läslust.

Förslag till fortsatt forskning kan vara att undersöka hur flera elever upplever någon form av sysselsättning vid lärarens och elevernas högläsning. Är detta något som enbart den elevgrupp jag mötte upplever som positivt, eller föredrar flera elever till exempel att måla samtidigt för att lättare behålla koncentrationen under högläsningen? Bidrar högläsning av egna skrivna berättelser till att göra högläsningen mer meningsfull för eleverna?

Referenser

- Amborn, Helen & Hansson, Jan (1998). *Läsglädje i skolan: en bok om litteraturundervisning tillsammans med slukarålderns barn*. Stockholm: En bok för alla
- Chambers, Aidan (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Huddinge: X Publishing
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Dimenäs, Jörgen (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber
- Dominković, Kerstin, Eriksson, Yvonne & Fellenius, Kerstin (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur
- Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber
- Halldén, Gunilla (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlsson
- Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven: om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Lundberg, Ingvar (1984). *Språk och läsning*. 1. uppl. Malmö: Liber Förlag
- Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & kultur
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2005). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur och kultur
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Smith, Frank (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber
- Stensson, Britta (2006). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos
- Taube, Karin (2007a). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Taube, Karin (2007b). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag
- Vygotskij, Lev Semenovič (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard U.P.
- Westlund, Barbro (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & kultur
- Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Bilaga A Missivbrev till vårdnadshavare

Hej föräldrar till elever i klass XX!

Mitt namn är Amanda Jonsson och jag läser till lärare på Linnéuniversitetet. Jag har haft min praktik i klassen vid två tillfällen. Först i höstas under fem veckor och nu på vårterminen i fem veckor. Jag har nu börjat skriva mitt examensarbete. Syftet med arbetet är att undersöka hur eleverna tänker kring högläsning i klassrummet.

Detta vill jag undersöka genom att samtala med eleverna kring högläsning i små grupper. Om ni ger tillåtelse för att ert barn ska få delta så kommer barnet att få vara helt anonymt. Samtalet kommer att spelas in, inspelningen kommer sedan att raderas och eleven kommer tilldelas en siffra i examensarbetet. Inga personuppgifter kommer förekomma.

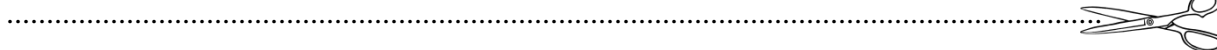
Jag kommer i mitt arbete att efterfölja de forskningsetiska principerna, som är: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För mer information om detta besök vetenskapsrådets hemsida: www.vr.se

Jag är väldigt tacksam om ni lämnar tillbaka lappen till Malin med ert svar så snart som möjligt, då jag har planerar att kunna genomföra samtalen i slutet av vecka 16 senast i början av vecka 17.

Tack på förhand!

Med vänlig hälsning
Amanda Jonsson

Vid frågor kontakta mig:
aj222js@student.lnu.se



Ja, vi samtycker till att vårt barn deltar i samtal kring högläsning.

Nej, vi samtycker inte till att vårt barn deltar i samtal kring högläsning.

Elevens namn: _____

Förälderns underskrift: _____

Bilaga B Intervjuguide

Innan samtalet påbörjas informeras deltagarna om att de deltagandet är frivillig och att de kan välja att avbryta under samtalet. De kommer att få vara helt anonyma i arbetet. Samtalet kommer att spelas in men efter analys kommer inspelningen av raderas. Ingen behöver räkna upp handen för att få ordet. Samtalet ska främst vara en diskussion där moderatorn kommer iaktta och enbart föra diskussionen vidare på nästa samtalsämne. Moderatoren kan också ställa följdfrågor för att få djupare svar.

Öppningsfrågor

Vad gillar ni att läsa för böcker?

Finns det bra böcker här i skolan?

Läser ni något hemma?

Högläsning under uppväxten

Läste någon högt för er när ni va små?

Läser ni något högt hemma nu?

Läser ni helst i skolan eller hemma?

Tyst egen läsning eller högläsning

Läser ni helst tyst för er själva eller högt för klasskamraterna?

Att sitta och läsa tyst på egen hand eller lyssna på någon annan som läser högt?

Varför tror ni att ni får läsa i skolan?

Hur känner ni inför att läsa tyst för er själva i klassrummet?

Andras högläsning

Vad tycker ni om att lyssna när läraren läser högt?

När någon klasskamrat läser högt?

Vilket är bäst av när läraren läser högt eller någon klasskamrat eller egen tyst läsning?

Läsa högt själv

Vad tycker ni om att läsa högt i klassrummet för klasskamraterna?

Läser ni helst högt i helklass eller i smågrupper?

Finns det något som påverkar hur ni känner för att läsa högt?

Hur känner ni för att läsa högt i klassrummet?

Avslutande frågor

Känner ni att vi har missat något?

Vill ni tillägga något?