



UPPSALA
UNIVERSITET

Institutionen för
pedagogik, didaktik och
utbildningsstudier
Självständigt arbete 1
för grundlärare Fk-3
och 4-6, 15 hp

Ord för ord, kapitel för kapitel

En studie om hur lärare arbetar med högläsning av skönlitteratur i sin undervisning

Lisa Aaltonen
&
Moa Holmberg

Handledare: Katarina Båth

Examinator: Birgitta Hellqvist

Sammanfattning

Den här studien syftar till att ta reda på hur lärare som undervisar i årskurs F-3 arbetar med högläsning av skönlitteratur för att främja elevernas läsförståelse. Studien genomfördes baserat på en enkät som delades i två slutna lärargrupper på Facebook under våren 2019. Utgångspunkten för studien har varit att ta reda på i vilken utsträckning läsförståelse kopplat till högläsning av skönlitteratur genomförs samt vilka faktorer som påverkar undervisningen av detta. Resultatet analyserades med hjälp av ett sociokulturellt perspektiv samt undervisningsmodellen Reciprocal teaching. De faktorer som påverkar denna undervisning som framkom av enkätsvaren har kategoriserats utifrån de mönster vi noterat. Resultatet visar att majoriteten av de deltagande lärarna högläser skönlitterära i genomsnitt 1-2 timmar i veckan samt varje dag alternativt 3-4 dagar i veckan. Alla lärare undervisar i läsförståelse vid dessa tillfällen, dock på olika sätt. De främsta faktorerna som påverkar lärarnas undervisning av detta är tidsbrist, svårt att finna litteratur, nivåskillnader samt elevernas koncentration. I diskussionen tar vi upp studiens resultat i relation till tidigare forskning och teori. Studien ger en bild av hur lärare arbetar med högläsning av skönlitteratur och läsförståelse i undervisningen samt belyser utvecklingsmöjligheter.

Nyckelord: Högläsning, Läsförståelse, Skönlitteratur.

Innehållsförteckning

Sammanfattning	2
1. Inledning.....	5
2. Bakgrund.....	6
2.1 Skolans uppdrag	6
2.2 Undersökningar PISA och PIRLS.....	7
2.3 Begrepp.....	7
3. Forskningsöversikt	8
3.1 Undervisning i läsförståelse	8
3.2 Positiva effekter av högläsning.....	9
4. Teoretiska utgångspunkter	11
4.1 Det sociokulturella perspektivet	11
4.1.1 Den proximala utvecklingszonen.....	11
4.2 Reciprocal teaching.....	12
5. Syfte och frågeställningar.....	13
6. Metod	14
6.1 Deltagare.....	14
6.2 Enkätens utformning.....	14
6.3 Validitet och reliabilitet	15
6.4 Analysmetoder.....	15
6.5 Etiska överväganden.....	16
6.6 Bortfall	16
7. Resultat.....	17
7.1 Bakgrundsinformation.....	17
7.2 Frågeställning 1 - vilket utrymme får högläsning av skönlitteratur i den dagliga verksamheten?	18
7.3 Frågeställning 2 - på vilket sätt undervisar lärare i läsförståelse när de högläser skönlitterära texter?	19
7.4 Frågeställning 3 - vilka faktorer påverkar lärarnas undervisning med läsförståelse och högläsning av skönlitteratur?	23
8. Analys och diskussion	26

8.1 Läsförståelse i samband med högläsning av skönlitteratur	26
8.2 Vilket utrymme får högläsning av skönlitteratur i den dagliga verksamheten?	Fel!
Bokmärket är inte definierat.	
8.3 På vilket sätt undervisar lärare i läsförståelse när de högläser skönlitterära texter?.....	28
8.4 Vilka faktorer påverkar lärarnas undervisning med läsförståelse i samband med högläsning av skönlitteratur?	28
8.5 Utifrån teori och enkätsvar, vad är viktigt att tänka på för att högläsningen ska främja läsförståelse?	29
8.6 Avslutning	30
9. Käll- och litteraturförteckning	31
10. Bilagor	33
10.1 Bilaga 1.	33

1. Inledning

”Man kan säga att högläsning är fröet till all läsning, det handlar om att låta barnen och eleverna få uppleva vad läsning är. Mötet mellan vuxen, elev och text skapar en gemenskap och högläsningstunden inbjuder till möjligheter att samtala, fråga och tänka” (Heimer, 2016, s. 15).

I vår utbildning på Grundlärarprogrammet med inriktning F-3 vid Uppsala universitet har vi under tre perioder haft verksamhetsförlagd utbildning på olika skolor och i olika årskurser. Under dessa perioder har vi fått upp ögonen för hur lärare arbetar med högläsning av skönlitteratur i sin undervisning. Vår gemensamma upplevelse är att högläsning av skönlitterära böcker sker i mycket liten utsträckning, vid spontana tillfällen och utan koppling till läsförståelse. Observationer vi gjort när vi varit i klassrummet är att läraren tar fram högläsningssboken när det finns ett glapp i schemat, några minuter före rasten eller när eleverna upplevs vara trötta. Syftet med högläsningen är då framförallt att skapa en lugn stund, samla eleverna och låta dem koppla av.

Enligt Universitetslektorn Barbro Westlund är viktiga aspekter för framgångsrik högläsning att det sker vid planerade tillfällen, att det väcker elevernas intresse och har ett tydligt syfte. Ytterligare aspekter är att svåra ord och uttryck diskuteras samt att samtal om det lästa sker (Westlund, 2017, ss. 155-156). På grund av de observationer vi gjort har vi i denna kvantitativa studie önskat undersöka lärares syn på högläsning av skönlitteratur och hur de anknyter högläsning till undervisning i läsförståelse.

2. Bakgrund

I detta avsnitt presenteras bakgrunden till denna studie. Till en början ges en historisk överblick för studiens ämnesområden och vidare presenteras skolans uppdrag, undersökningar av PISA och PIRLS och avslutningsvis definieras relevanta begrepp.

Berättelser har i alla tider skapat samhörighet mellan människor. De förs vidare från generation till generation och förmedlar hur saker och ting har utvecklats. I svåra tider har berättelser stärkt och förenat människor (Fast, 2001, ss. 7, 26). När barn får höra berättelser lär de sig att interagera med dessa och utveckla tänkandet. Berättelsen kan ge barnen förebilder och lär dem att ta ställning och vara kritiska till olika beteenden (ibid, ss. 28-29).

Historiskt sett har läsförståelse och avkodningsförmågan ansetts höra samman av läsforskare. Med tiden har uppfattningen förändrats och förmågan till avkodning ses inte längre som en självklar väg till att även kunna förstå det lästa. Idéer om i vilken utsträckning läsare förstår texten, och hur de agerar i situationer då de inte förstår, utvecklades av forskare under 1970-talet. Flera teorier kring läsförståelse formulerades vid denna tid (Westlund, 2009, s.71).

2.1 Skolans uppdrag

I läroplanen för grundskolan står det att eleverna i slutet av årskurs 3 ska kunna "läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter" (Lgr11). Det är av stor betydelse att läraren redan i de tidiga skolåren på ett medvetet sätt undervisar i läsförståelse. Att kunna läsa och förstå olika texter är en förutsättning för att kunna vara en aktiv medborgare i dagens samhälle. Det är grundläggande för att kunna värna demokratin och det påverkar även elevernas möjligheter att tillägna sig kunskaper i alla skolämnen (Skolverket, 2016, s. 8).

Läsförståelse är en process som sker i det tysta. Det centrala är förståelsen för det lästa samt tankarna innan, under och efter läsprocessen. Genom att läraren och eleverna samtalar om texten får eleverna mer kunskaper och genom att läraren synliggör sina tankar och tolkningar får eleverna hjälp att utveckla sin egen läsförståelse (Westlund, 2017, s.60). Högläsning låter eleverna uppleva texter, höra skriftspråket och tillämpa kunskaper om språkets struktur och texters uppbyggnad (Körling, 2012, s. 48).

2.2 Undersökningar PISA och PIRLS

I undersökningen PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) 2011 visade resultaten på att elevernas läsförmåga försämrats och framförallt gällde det läsning av faktatexter. Skolverket (2019a) skriver att den svenska skolan inte är bra nog på att undervisa eleverna i mer avancerad läsförståelse. PISA-undersökningen (Programme for International Student Assessment) året därefter kunde visa på liknande resultat. Svenska elever låg under genomsnittet inom samtliga områden (Skolverket 2013 s.28). Med bakgrund mot PISA:s och PIRLS:s undersökningar 2012 respektive 2011, säger professor Caroline Liberg i en intervju i *Lärarnas tidning* att hon tror att resultaten bland annat har en bakgrund i att lärare i skolan arbetat mycket med tyst läsning och inte har haft fokus på att lära ut lässtrategier och läsförståelse (Jällhage, 2014).

I de senast redovisade undersökningarna PISA och PIRLS, 2015 respektive 2016, har resultaten förbättrats. I PIRLS-undersökningen låg svenska elever över genomsnittet för läsförmåga. Dock visar undersökningen att elevernas läsning på fritiden minskat och att inställningen till läsning inte är så positiv hos svenska elever, många elever tycker inte om att läsa. I resultatet framgår också att svenska elever undervisas i lässtrategier i lägre utsträckning än i de övriga EU- och OECD-länderna. (Skolverket 2017, s.38-39, 53; Skolverket, 2019b). *Skolvärlden*, Lärarnas riksförbunds egen tidning har intervjuat språk-, läs- och skrivutvecklaren Maud Nilzén. Mot bakgrund av resultatet i PIRLS 2016, att 31% av svenska elever inte tycker om att läsa, uttrycker Nilzén att lärarna måste bemöta dagens utveckling och att hon är "...övertygad om att alla barn kan bli intresserade av böcker". Nilzén ger i intervjun också förslag på hur man kan arbeta för att stärka eleverna och göra dem mer intresserade av läsning. Det Nilzén bland annat uppmanar till att göra är att arbeta med läsutvecklingsstrategier, planeringsstöd, högläsning och textsamtal samt att samarbeta med skolbiblioteket (Larsson, 2017).

2.3 Begrepp

I denna studie kommer tre nyckelbegrepp att användas. Dessa är *högläsning*, *läsförståelse* samt *skönlitteratur*. Högläsning innebär att någon läser en text högt för andra. I denna studie syftar högläsning på den stund då läraren läser en skönlitterär text högt för en elevgrupp. Att lära sig läsa handlar inte enbart om att kunna läsa en text, dvs. kunna avkoda den. Begreppet läsförståelse innebär enligt Westlund att läsaren även utvecklar ett kritiskt förhållningssätt och med hjälp av tidigare kunskaper interagerar med texten (Westlund, 2013, ss. 5-6). God läsförståelse innebär att man kan läsa med avkoppling, kritiskt urskilja samt erhålla information från olika texter (Westlund, 2009, s. 41).

3. Forskningsöversikt

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som är relevant för vår studie. Forskningen handlar om undervisning i läsförståelse samt positiva effekter av högläsning.

3.1 Undervisning i läsförståelse

Westlund har i sin doktorsavhandling (2013) intervjuat lärare för skolans mellanår. Hon menar att lärarna genom att uppmuntra eleverna till mycket egen tyst läsning tänker att elevernas läsförståelse ska utvecklas automatiskt på egen hand. Det framgår också i hennes analys att lärarna inte aktivt lär ut läsförståelse till eleverna men genom hjälp från läromedel så får eleverna stöttning i att lära sig "läsa mellan raderna". (Westlund, 2013, ss.168-170). Westlund (2013, s. 279) belyser effektiva metoder för undervisning i läsförståelse. Dessa är sammanfattade i sju punkter:

- Eleverna övervakar sin läsförståelse.
- Eleverna lär sig av varandra.
- Grafiska och semantiska hjälpmodeller som inkluderar tankekartor används.
- Eleverna svarar på frågor.
- Eleverna formulerar själva frågor som väcks av en text.
- Eleverna lär sig olika berättelsestrukturer.
- Eleverna sammanfattar huvudidéerna i texten.”

Att eleverna övervakar sin läsförståelse innebär att de är medvetna om sin lärandeprocess. Westlund tar upp kritik från Skolverket riktad mot svenska skolor för den tysta läsningens tar allt större plats i förhållande till andra läsaktiviteter. Utifrån intervjuer med svenska och kanadensiska lärargrupper säger Westlund att de båda grupperna lägger lika mycket tid på tyst läsning för eleverna, men att de kanadensiska lärarna även lägger tid på att undervisa i läsförståelsestrategier med modellering inkluderat. Detta menar Westlund är mest effektivt och hänvisar till flera forskare (2013, s. 289).

I en studie om hur lärare undervisar i läsförståelse undersöker Lena Eckerholm vad ett antal lärare för årskurserna 4-6 anser är framgångsrikt och betydelsefullt i undervisning av läsförståelse (Eckerholm, 2018, s.19). Det är en kvalitativ studie som baseras på intervjuer med 22 lärare. Dessa intervjuer genomfördes år 2009-2011 (ibid, ss.63-65). Lärarna ansåg att eleverna för att kunna förstå texters innehåll behöver bemästra ett antal aspekter (ibid, s. 96). Dessa aspekter är bland annat:

- Automatiserad läsning
- Förmåga att kunna läsa i olika genrer
- Förmåga att kunna använda tidigare kunskaper

- Förmåga att göra inferenser
- Känna läsglädje

Genomgående talade lärarna om olika sätt att läsa. Med detta avsåg lärarna “att kunna läsa tyst, läsa högt, lyssna till uppläst text, läsa för egen del samt läsa för att därefter kunna samtala om det man läst” (Eckerholm, 2018, s. 87). Genom samtal om det lästa utvecklas elevernas tänkande. Studien delar upp lärarnas undervisning i före läsningen, under läsningen och efter läsningen. Före läsningen förekom ofta diskussioner om nya ord och uttryck. Förutsägelser och resonemang kring författarens budskap skedde i liten utsträckning. Flertalet lärare uppmanade eleverna att under läsningen visualisera det lästa. Hälften av lärarna ansåg att det under läsning av skönlitterära texter är betydelsefullt att göra inferenser dvs. dra slutsatser av det som de hade fått veta. Tillsammans med eleverna diskuterade lärarna texters underförstådda budskap. Aktiviteter kopplade till läsningen skedde framförallt i efterarbetet med texter. Skriftliga uppgifter samt diskussioner och samtal var vanligt förekommande. Samtal om texter skedde i varierad utsträckning. Vid skönlitterära texter diskuterades bland annat karaktärer och förutsägelser (Eckerholm, 2018, ss. 97-110).

Professor Pauline Gibbons beskriver läsning som en aktiv process. I *Stärk språket stärk lärandet* (Gibbons, 2016) poängteras vikten av att arbeta med texten under läsning, vilket kan gynna elevers läsförmåga. Hur eleverna ska tänka kring och agera i samtal om texten kan modelleras av läraren i en högläsningssituation (Gibbons, 2016, s. 172). För nyanlända elever kan det hjälpa förståelsen om texten läses högt flera gånger och det är av särskild vikt att texten som läses är kopplad till ett sammanhang för att öka förståelsen (ibid, ss. 168-169). Gibbons uppmärksammar andraspråksforskning och belyser att lärares förväntningar, hög stöttning (scaffolding) och utmanande undervisning även gynnar andraspråkselever, samt att dessa inte bör få förenklade uppgifter (ibid, s. 35). Många böcker i skolan fokuserar på lästräning och inte att skapa ett intressant sammanhang för eleverna vilket försvårar förståelsen för innehållet. Genom att arbeta med en text ämnesövergripande blir det lättare att förstå texten då den får ett tydligare sammanhang. Detta gynnar också förståelsen av nya ord (ibid, ss. 168, 190).

3.2 Positiva effekter av högläsning

Den gemensamma läsningen med efterföljande samtal kan fungera som en stödstruktur för många elever. Detta beskriver Karin Jönsson i sin forskning om barns läsning i årskurs F-3. Genom den gemensamma aktiviteten får elever som enskilt inte klarar av vissa moment möjlighet att tillsammans med klasskamrater bli stärkta och lära av andra. Högläsningen och de efterföljande samtalen ger även stöd till eleverna genom att de får se hur det går till när någon annan kan läsa och förstå en text. Elevernas möjlighet till djupare förståelse ökar i de gemensamma samtalen samt

att man i högläsningen kan arbeta med områden där eleverna inte befinner sig kunskapsmässigt ännu (Jönsson, 2007, s. 238).

Jönsson har presenterat innehållet från flera elevsamtal. I dessa samtal framgår bland annat hur olika elever upplever den gemensamma läsningen i klassen. En elev ser det som ett bra tillfälle att tillsammans med andra få uppleva och samtala om en text medan en annan uttrycker att lässtunden väcker mycket tankar. En tredje elev berättade att hon blir inspirerad att själv läsa samma böcker som under högläsningen. Jönsson beskriver också hur högläsningen blir en bro till den egna läsningen och ett möte med text för en av eleverna (Jönsson, 2007, ss. 233,238). I enlighet med det som Jönsson beskriver, poängterar Lena Ivarsson att högläsning gynnar barns läsutveckling genom att bland annat skapa förståelse för avkodning och vad texten vill förmedla samt att det även är en gynnsam metod för att skapa ett intresse för läsning och motivera eleverna till egen läsning (Ivarsson, 2016, s. 85).

Astrid Ahl har undersökt hur olika lärare bedriver läsundervisning (Ahl, 1998, ss. 5-6). Studien baseras på klassrumsobservationer och intervjuer med lärare. Resultatet visar bland annat att det råder en samstämmig uppfattning om att eleverna vid läsförberedande aktiviteter lär sig att lyssna på språket. Detta är av stor vikt vid senare läsinlärning (Ibid, s. 233). Ahl belyser att barn som fått uppleva texter genom högläsning har fått kännedom om texters uppbyggnad och sambandet mellan text och betydelse. Genom vuxna förebilder kan barn lära sig att böcker ska läsas framifrån och att man läser från vänster till höger (ibid, s. 235).

Eckerholms studie som tidigare presenterats visar på att nästan alla lärare använder sig av högläsning, framförallt högläsning av faktatexter. Lärarna ansåg dock att högläsning är ett bra tillfälle att tillsammans diskutera texters innehåll och de läser skönlitteratur för upplevelsens skull. Lärarnas gemensamma uppfattning är att skönlitteratur lyfter fram intressanta händelser (Eckerholm, 2018, ss. 95, 118).

4. Teoretiska utgångspunkter

Studiens resultat har analyserats med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet och med hjälp av undervisningsmodellen "Reciprocal teaching".

4.1 Det sociokulturella perspektivet

Lev Semjonovitj Vygotskij levde 1896-1934. Han intresserade sig för människors utveckling och arbetade under flera års tid med frågor om lärande och utveckling. Under sin livstid utvecklade Vygotskij det sociokulturella perspektivet. Det handlar om hur människor utvecklar olika förmågor som att t.ex. läsa, skriva, räkna, resonera, lösa problem och så vidare. Ett grundläggande begrepp inom Vygotskijs teori är mediering. Med detta menas att människor använder olika redskap för att förstå och agera i världen. De redskap som används kategoriserar Vygotskij i språkliga och materiella. Språkliga redskap är exempelvis symboler, bokstäver och siffror som används för tänkande och kommunikation. Dessa redskap är föränderliga och formas av traditioner, vilket synliggörs av att vi har olika måttsystem och alfabet i världen. Materiella redskap är exempelvis tangentbord, hastighetsmätare och spade. Språkliga och materiella redskap skapar förutsättningar för varandra. Vygotskij ansåg att man inte kan skilja dessa åt, i alla handlingar måste det finnas reflektion, kunskap och fysisk handling (Säljö, Lundgren & Liberg, 2014, ss. 297-301).

Enligt Vygotskij är språket "redskapens redskap" (Säljö *et al.* 2014, s. 301). Det talade och skrivna språket gör att vi kan etablera en gemensam förståelse och kommunicera med våra medmänniskor. Det är genom kommunikation som vi utvecklas till tänkande individer. Språket finns både mellan och inom människor (Säljö, *et al.* 2014, ss. 301-303).

4.1.1 Den proximala utvecklingszonen

Vygotskij ansåg att människor ständigt utvecklas. Principen om den närmaste utvecklingszonen går hand i hand med hans sätt att se på lärande som ständigt pågående processer. När människor väl behärskar en färdighet är de också mycket nära att behärska något nytt. Den proximala utvecklingszonen är den zon där människor är känsliga för kunskap. Lärarens roll är att vägleda eleven in i hur man använder olika redskap. Detta kan läraren göra genom att ställa frågor som uppmärksammar eleven på vad som är viktigt. Eleven är i behov av stöd och hjälp från en mer kunnig. Behovet av stöd avtar successivt för att tillslut upphöra när eleven behärskar färdigheten (Säljö *et al.* 2014, ss. 305-306). Ett begrepp inom den sociokulturella teorin som kan sammankopplas med den proximala utvecklingszonen är *scaffolding*. Scaffolding kan liknas vid en sorts stödstruktur som läraren ger eleverna och som i längden är tänkt att minska eller avta. De situationer som scaffolding bland annat kan synas inom i klassrummet är "lärarens modeller för problemlösning, arbetsrutiner, instruktioner mm." (Westlund, 2009, s.23). Scaffolding behöver inte enbart ges mellan lärare och elev utan även andra elever och situationer där elever behöver

samarbeta kan fungera som stödstruktur. När elever ger stöd åt varandra kan det ske via ett rollbyte där eleverna tar lärarens roll, detta gör att eleverna får öva på att förklara för kamrater och att få andra perspektiv (Westlund, 2009, s.23). Denna situation när elever agerar stöd åt varandra kan liknas vid Reciprocal teaching.

4.2 Reciprocal teaching

Denna undervisningsmodell om textsamtal utformad av Annemarie Palincsar och Ann Brown kallas *Reciprocal teaching* och har kunnat visa på att elevers textförståelse ökar om den används. Grunden i modellen är att läraren eller en annan person som ska agera expert synliggör för eleverna hur denne gör under läsning. Detta kan handla om agerande vid problem som uppstår när en text läses och eleverna ska då se hur en god läsare gör och få lärdomar att ta med in i det egna läsandet. Modellen belyser fyra viktiga strategier för utveckling av elevers läsförståelse (Westlund, 2017, ss.174-176; Reichenberg, 2014, ss.86-88).

Den första strategin handlar om att **förutspå och ställa hypoteser**, där får eleverna utifrån egna erfarenheter och det lästa samt med hjälp av bilder och rubriker förutspå vad som kommer hända närmast i texten. Eleverna drar också slutsatser samt ställer egna hypoteser vilka kan komma att ändras allteftersom ny information från texten framkommer. Nästa strategi handlar om att eleverna ska lära sig att **ställa frågor till texten**, även där får eleverna sortera ut det som anses vara av mest betydelse samt att läraren får en uppfattning av elevernas förståelse. De frågor som är mest relevanta för elevernas utveckling och som är viktigast att eleverna övar sig i är inferensfrågor, vilket innebär att de tolkar det som inte ordagrant framkommer i texten. Den tredje strategin är att **reda ut oklarheter**, detta görs gemensamt och berör både specifika ords betydelse men också vidare att tolka textens budskap och teman. Att **sammanfatta med egna ord** är den fjärde och sista strategin. Där fokuserar läraren på att få höra eleverna sammanfatta den lästa texten, detta dels för att få veta huruvida eleverna förstått det lästa men detta gör även att eleverna lär sig plocka ut det mest betydelsefulla ur texten. Dessa fyra strategier är alla av lika stor vikt och anses av forskare idag kunna vara en och samma teori för att påvisa att de ska användas som en helhet. Efter att läraren modellerat strategierna är tanken fortsättningsvis att eleverna själva ska kunna leda varandra i samtalen i mindre grupper och då ta lärdom av varandra (Westlund, 2017, ss.174-176; Reichenberg, 2014, ss.86-88).

Westlund har försökt omvandla och förklara olika amerikanska undervisningsmodeller så att de kan förstås och genomföras i den svenska skolan. Hon har introducerat begreppet ”läsfixarna” som bland annat utgår från modellen Reciprocal Teaching (enlasandeklass.se).

5. Syfte och frågeställningar

Tidigare forskning har bland annat undersökt viktiga aspekter för läsförståelse, hur lärare genomför undervisning av läsförståelse samt positiva effekter av högläsning. I denna studie undersöks hur lärare undervisar i läsförståelse i samband med högläsning av skönlitteratur. Syftet är att ta reda på hur lärare för årskurserna F-3 undervisar i läsförståelse när de högläser skönlitterära texter samt vilka problem de stöter på.

De frågeställningar som studien ska besvara är följande:

1. Vilket utrymme får högläsning av skönlitteratur i den dagliga verksamheten?
2. På vilket sätt undervisar lärare i läsförståelse när de högläser skönlitterära texter?
3. Vilka faktorer påverkar lärarnas undervisning i läsförståelse i samband med högläsning av skönlitteratur?
4. Utifrån teori och enkätsvar, vad är viktigt att tänka på för att högläsningen ska främja läsförståelse?

Avslutningsvis har denna studie utifrån enkätsvar och teori sammanfattat förslag på hur man kan främja läsförståelse i samband med högläsning av skönlitteratur.

6. Metod

Vi valde att göra en kvantitativ studie eftersom vi ville ha en bredare bild av hur lärare arbetar inom detta område. Nedan redovisas studiens deltagare, enkätens utformning, reliabilitet och validitet, etiska principer, analysmetod samt bortfall.

6.1 Deltagare

Studien baseras på en enkätundersökning (se bilaga 1) som skickades ut till två grupper på Facebook:

- Mitt lilla klassrum på nätet.
- Årskurs f-3 tips och idéer (endast för pedagoger och studenter).

Båda grupperna riktar sig till lärare och lärarstudenter och är ett forum där medlemmarna får möjlighet att ställa frågor och ge inspiration samt sprida tips och idéer. Grupperna är slutna och har över 30 000 medlemmar vardera. Det går att anta att flera personer är medlemmar i båda grupperna vilket minskar antalet personer som enkäten nått ut till. Deltagandet i studien var frivilligt och har troligtvis tilltalat lärare som är intresserade av och arbetar med högläsning av skönlitteratur i sin undervisning. Vi delade enkäten i dessa grupper för att den snabbt kunde nå ut till många lärare som är verksamma på olika skolor över hela Sverige. Totalt svarade 93 lärare på enkäten.

6.2 Enkätens utformning

Enkäten bestod av 15 frågor och beräknades ta cirka 5-10 minuter för deltagarna att besvara (se bilaga 1). Tre frågor i enkätens början och slut handlade om lärarens yrkessituation. Deltagarna angav hur många år de haft i yrket, om de var utbildade samt vilken årskurs de undervisar i. Vi valde att samla in denna information om deltagarna för att få en bild av vilka som svarat och för att få information om deltagarnas spridning. Några frågor berörde hur mycket tid som läggs på högläsning av skönlitteratur, om det sker spontant eller planerat samt vid hur många tillfällen man läser varje vecka. Detta efterfrågades för att ta reda på vilket utrymme högläsning av skönlitteratur får i den dagliga verksamheten. Övriga frågor berörde vad lärarna ansåg var det främsta syftet med högläsning av skönlitteratur, hur undervisningen kring högläsning av skönlitteratur utformas samt vilka aspekter som påverkar utformningen av undervisningen. Lärarna fick även svara på hur deras egna undervisning kring högläsning av skönlitteratur skulle kunna utvecklas samt vilka problem de kan stöta på i undervisningen. Syftet med dessa frågor var att ta reda på hur olika lärare på olika skolor arbetar med högläsning av skönlitteratur och hur de i anslutning till högläsning arbetar med läsförståelse.

6.3 Validitet och reliabilitet

Reliabilitet innebär i vilken grad en undersökning är tillförlitlig. För att en undersökning ska ha hög tillförlitlighet ska situationen se likadan ut för alla deltagare. Hög tillförlitlighet innebär att undersökningen ska få samma resultat om den görs om vid ett annat tillfälle (Troost, 2012, s. 61; Bryman, 2011, ss. 160-162). I en enkätundersökning besvarar alla deltagare samma frågor vilket höjer reliabiliteten. I denna studie besvarar deltagarna några öppna frågor vilket leder till att flera olika svar registreras. Detta kan i sin tur leda till att reliabiliteten sänks. Då denna enkät delats med flera tusen personer går det inte att undersöka hur deltagarnas situation sett ut när de besvarat frågorna dock har alla fått möjlighet att svara på enkätfrågorna vid valfritt tillfälle vilket höjer reliabiliteten.

Validitet handlar om att frågorna i undersökningen besvarar vad det är avsedda att undersöka (Troost, 2012, s. 63). För att studien ska få en giltighet måste frågorna i enkäten vara relevanta för studiens syfte och frågeställning. De öppna frågorna i denna enkätundersökning leder till att deltagarna får ge mer utvecklade svar, istället för enbart valbara alternativ, vilket i sin tur leder till ökad validitet. Med hjälp av enkätfrågorna har studiens frågeställningar besvarats och vi har lyckats undersöka det vi avsett.

6.4 Analyismetoder

Studiens resultat analyserades med hjälp av det sociokulturella perspektivet samt undervisningsmodellen vid namn "Reciprocal teaching". Dessa presenteras mer detaljerat i avsnitt 4. Resultatet har även analyserats utifrån studiens frågeställning samt tidigare forskning.

De enkätfrågor som besvarar frågeställningen "Vilka faktorer påverkar lärarnas undervisning med läsförståelse och högläsning av skönlitteratur?" var öppna. Deltagarnas svar sammanställdes i kategorier och har redovisats i olika diagram och löpande text. Kategorierna har skapats utifrån de mönster vi upptäckt i deltagarnas svar. Vi valde att ha en kategori som vi kallade "annat" där vi samlat svar som bara återkom en gång. Den fjärde frågeställningen "Utifrån teori och enkätsvar, vad är viktigt att tänka på för att högläsningen ska främja läsförståelse?" redovisas i avsnittet analys och diskussion. Denna fråga har besvarats utifrån de slutsatser vi drar från analysen av enkätsvaren.

Vid arbetet med att sammanställa resultat och analysera insamlad data har Lisa fokuserat på frågeställning 1-2 och Moa har fokuserat på frågeställning 3. Vi har tillsammans bearbetat texten och båda har varit delaktiga i frågeställning 4.

6.5 Etiska överväganden

Etiska principer som berör svensk forskning är följande:

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

Dessa principer innebär bland annat att forskaren ska delge berörda personer information om studiens syfte. Deltagarna har rätt att bestämma över sin medverkan i undersökningen. Berör undersökningen minderåriga personer är dess medverkan vårdnadshavares beslut. Uppgifter om personer som ingår i undersökningen ska behandlas med konfidentialitet och insamlad information ska enbart användas för forskningsändamål (Bryman, 2011, ss. 131-132).

Enkäten som delades inleddes med ett informationsbrev (se bilaga 1). I detta brev får deltagarna bland annat information om vilka forskarna är, vad som ska undersökas samt att deltagandet är frivilligt och när som helst kan avbrytas. Genom att svara på enkäten sker det ett samtycke till deltagande. Enkäten har inte delats med minderåriga personer och det behöver därför inte godkännas av vårdnadshavare. Deltagandet i studien var helt anonymt och informationen som samlades in användes enbart till denna forskning.

6.6 Bortfall

När man analyserar bortfall kan man titta på externt- och internt bortfall. När man analyserar internt bortfall innebär det att man undersöker om deltagarna svarat på alla frågor eller valt att hoppa över några. Externt bortfall innebär att man analyserar antal som tagit del av undersökningen och antal som deltar. Eftersom att enkäten delades i två grupper på Facebook med 30 000 medlemmar vardera går det inte att analysera ett externt bortfall. Vi bör även ha i åtanke att det sannolikt är lärare som är intresserade av högläsning av skönlitteratur samt läsförståelse som deltagit i denna studie. Det interna bortfallet har varierat och på vissa frågor varit mycket högt. De frågor med valbara svarsalternativ har haft ett högt deltagande med enbart ett bortfall på en av frågorna. De frågor med öppna svar har haft varierat antal bortfall, med ett lägsta deltagande på endast 13 svar. Anledningen till ett stort bortfall på vissa frågor kan vara tidsbrist från deltagarnas sida samt utformningen av enkäten. Att vi valt att ställa samma fråga ”Om du inte gör detta i den utsträckning du önskar, vilka faktorer är det som påverkar detta?” vid tre tillfällen har möjligen påverkat bortfallet.

7. Resultat

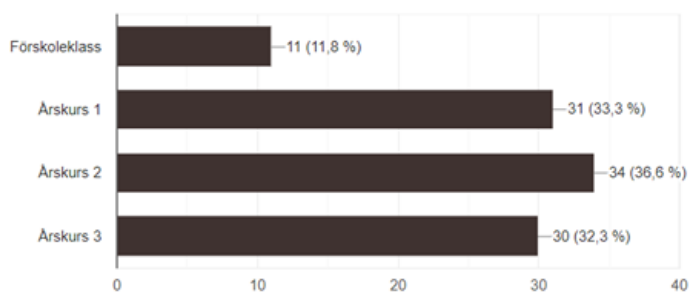
I följande avsnitt redovisas resultat som rör studiens frågeställningar 1-3. Inledningsvis redovisas deltagarnas bakgrundsinformation sedan studiens frågeställningar i fallande ordning. Enkätsvaren redovisas i diagram och löpande text.

7.1 Bakgrundsinformation

Figur 1, 2 och 3 redovisar deltagarnas bakgrundsinformation. Dessa redovisas för att ge en bild av deltagarna och deras spridning.

Vilken/vilka årskurser undervisar du i dagsläget?

93 svar

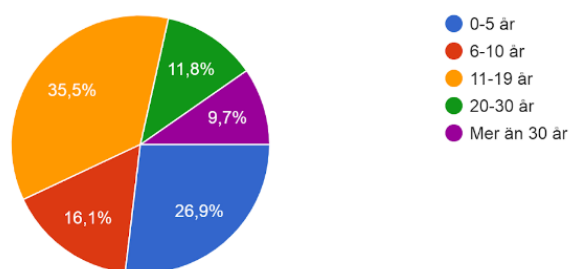


Figur 1. Vilken/vilka årskurser undervisar deltagarna i.

Figur 1 visar att majoriteten av deltagarna undervisar i årskurs 1-3 och endast 11,8% i förskoleklass.

Hur länge har du arbetat som lärare?

93 svar

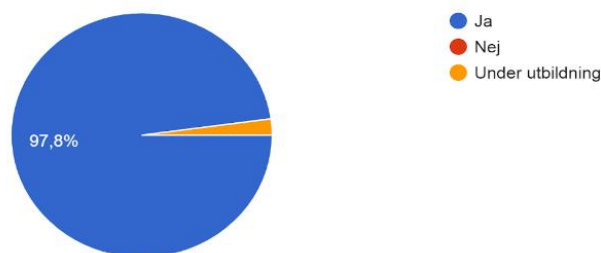


Figur 2. Deltagarnas antal år i yrket.

Figur 2 visar att vi nått en spridning gällande antalet år de deltagande lärarna har varit verksamma.

Är du utbildad lärare?

93 svar



Figur 3. Deltagarnas utbildning.

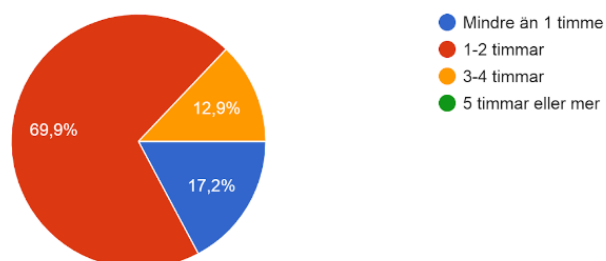
Figur 3 visar att av de 93 lärare som deltagit i denna studie är 91 utbildade och 2 är under utbildning.

7.2 Frågeställning 1 - vilket utrymme får högläsning av skönlitteratur i den dagliga verksamheten?

Svaren på frågorna 1 och 2 bidrar till att besvara studiens första frågeställning (se figur 4 och 5). Tabell 1 och 2 redovisar deltagarnas svar utifrån årskursen de undervisar i.

Hur mycket utrymme får högläsning av skönlitteratur i genomsnitt varje vecka?

93 svar



Figur 4. Genomsnittlig tid för högläsning av skönlitteratur varje vecka.

Figur 4 visar att majoriteten av lärarna som deltagit i studien högläser skönlitterära texter i genomsnitt 1-2 timmar i veckan. Ett mindre antal lärare högläser mindre än 1 timme i veckan och ingen lärare högläser mer än 5 timmar i veckan.

Tabell 1. Genomsnittlig tid för högläsning av skönlitteratur varje vecka utifrån årskurs.

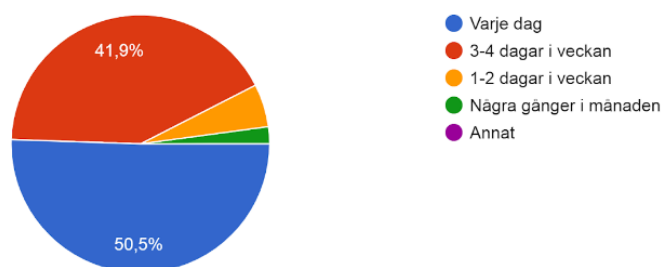
Tid	Förskoleklass	Årskurs 1	Årskurs 2	Årskurs 3
>1 timme	1	3	4	8
1-2 timmar	8	24	24	19
3-4 timmar	2	4	6	3

< 5 timmar	0	0	0	0
------------	---	---	---	---

Tabell 1 visar att det mellan förskoleklass och årskurs 3 inte är någon skillnad på den genomsnittliga tid och antal dagar per vecka som lärare högläser skönlitterära texter.

Hur ofta sker högläsning av skönlitteratur?

93 svar



Figur 5. Hur ofta högläsning av skönlitteratur sker.

Figur 5 visar att i princip alla lärare högläser skönlitterära texter varje dag eller 3-4 dagar i veckan. Endast 7 lärare högläser skönlitterära texter 1-2 dagar i veckan eller några gånger i månaden.

Tabell 2. Antal dagar högläsning av skönlitteratur sker utifrån årskurs.

Antal dagar	Förskoleklass	Årskurs 1	Årskurs 2	Årskurs 3
Varje dag	8	18	16	13
3-4 dagar/vecka	3	13	16	12
1-2 dagar/vecka	0	0	1	4
Några ggr/månad	0	0	1	1
Annat	0	0	0	0

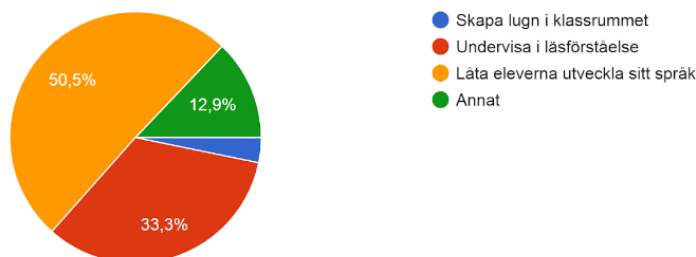
Tabell 2 visar att det mellan förskoleklass och årskurs 3 inte är någon skillnad på den genomsnittliga tid och antal dagar per vecka som lärare högläser skönlitterära texter.

7.3 Frågeställning 2 - på vilket sätt undervisar lärare i läsförståelse när de högläser skönlitterära texter?

Resultatet från enkätfrågorna 5,6,8 och 10 som besvarar frågeställning 2 redovisas nedan i figur 6, 7 och 8. Tabell 4,5 och 6 redovisar deltagarnas svar utifrån den årskurs de undervisar i. Figur 6 följs upp med några exempel på svar från deltagare.

Vad är ditt främsta syfte vid högläsning av skönlitteratur? Välj det alternativ som stämmer in bäst.

93 svar



Figur 6. Syftet med högläsning av skönlitteratur.

Figur 6 visar att lärarnas främsta syfte vid högläsning av skönlitteratur är att undervisa i läsförståelse samt att utveckla elevernas språk. Endast tre lärare har som främsta syfte att skapa lugn i klassrummet.

Tabell 3. Syftet med högläsning av skönlitteratur utifrån årskurs.

Syfte	Förskoleklass	Årskurs 1	Årskurs 2	Årskurs 3
Skapa lugn	0	2	1	0
Läsförståelse	6	12	12	11
Språkutveckling	4	12	18	16
Annat	1	5	3	3

Tabell 3 visar att det inte är någon större skillnad mellan förskoleklass och årskurs 3. De deltagare som svarat ”Annat” har bland annat motiverat detta med:

”Alla punkterna ovan.”

”Tycker flera alternativ stämmer in. Berika elevernas språk, ge en läsupplevelse, utveckla läsförståelsen, samtala...”

”Lugn, läsförståelse, ordkunskap, gemenskap och upplevelse.”

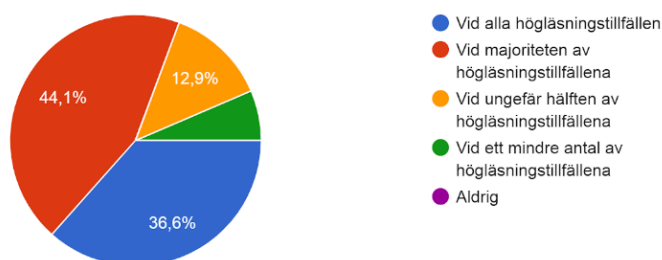
”... Vi lär oss om olika genrer, utvecklar vårt språk, tränar på läsförståelse samt skapar lugn i klassrummet.”

”... Ge eleverna mer fantasi.”

”Högläsning innehåller så många olika delar. Läsupplevelse, visa på hur en text ska läsas med flyt och betoning, möta olika texttyper, läsförståelse, få upp en glädje för litteratur osv.”

Hur ofta får elever svara på frågor om texten vid högläsning av skönlitteratur?

93 svar



Figur 7. Vid hur många tillfällen får elever svara på frågor om texten.

Figur 7 visar att majoriteten av de deltagande lärarna låter eleverna få svara på frågor om texten vid alla högläsningstillfällen alternativt majoriteten av alla högläsningstillfällen. Ett mindre antal lärare gör det vid ungefär hälften av alla högläsningstillfällen. Ingen lärare har svarat att de aldrig gör detta.

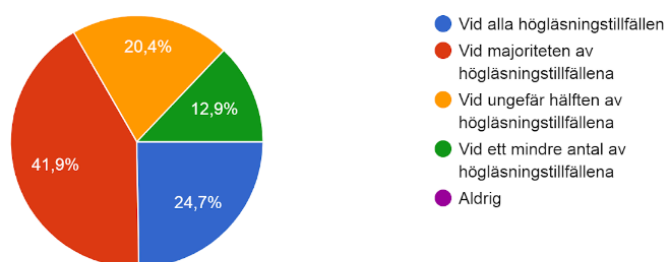
Tabell 4. Vid hur många tillfällen får elever svara på frågor om texten utifrån årskurs.

Antal tillfällen	Förskoleklass	Årskurs 1	Årskurs 2	Årskurs 3
Alla	6	14	12	10
Majoriteten	3	12	13	16
Ungefär hälften	1	2	6	3
Ett mindre antal	1	2	3	1
Aldrig	0	0	0	0

Tabell 4 visar att det inte är någon skillnad mellan årskurserna gällande i vilken utsträckning lärarna undervisar i detta.

Hur ofta får eleverna möjlighet att förutspå och ställa hypoteser om texten vid högläsning av skönlitteratur?

93 svar



Figur 8. Vid hur många tillfällen får eleverna förutspå/ställa hypoteser om texten

Figur 8 visar att majoriteten av de deltagande lärarna låter eleverna förtuspa och göra hypoteser om texten vid alla högläsningstillfällen alternativt majoriteten av alla högläsningstillfällen. 20,4% av antalet lärare gör det vid ungefär hälften av alla högläsningstillfällen. Ingen lärare har svarat att de aldrig gör detta.

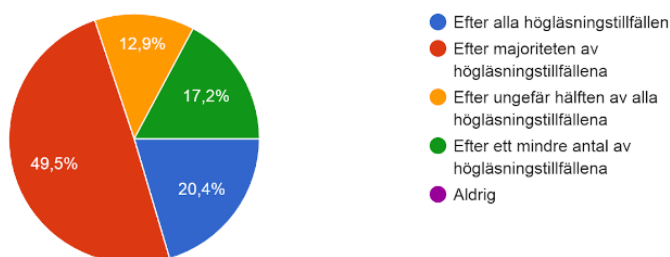
Tabell 5. Vid hur många tillfällen får eleverna förtuspa/ställa hypoteser om texten utifrån årskurs.

Antal tillfällen	Förskoleklass	Årskurs 1	Årskurs 2	Årskurs 3
Alla	5	12	7	7
Majoriteten	3	9	15	14
Ungefär hälften	1	6	7	6
Ett mindre antal	2	4	5	3
Aldrig	0	0	0	0

Tabell 5 visar att det inte är någon skillnad mellan årskurserna gällande i vilken utsträckning lärarna undervisar i detta.

Hur ofta sker samtal om texten efter högläsning av skönlitteratur?

93 svar



Figur 9. Vid hur många tillfällen sker textsamtal.

Figur 9 visar att ungefär hälften av de deltagande lärarna samtalar om det lästa med eleverna efter majoriteten av alla högläsningstillfällen. Ungefär samma antal lärare gör det efter alla högläsningstillfällen alternativt ett mindre antal av alla högläsningstillfällen. Ingen lärare har svarat att de aldrig gör detta.

Tabell 6. Vid hur många tillfällen sker textsamtal utifrån årskurs.

Antal tillfällen	Förskoleklass	Årskurs 1	Årskurs 2	Årskurs 3
Alla	4	11	9	5
Majoriteten	5	9	15	18
Ungefär hälften	0	4	4	6
Ett mindre antal	2	7	6	1
Aldrig	0	0	0	0

Tabell 6 visar att det inte är någon skillnad mellan årskurserna gällande i vilken utsträckning lärarna undervisar i detta.

7.4 Frågeställning 3 - vilka faktorer påverkar lärarnas undervisning med läsförståelse och högläsning av skönlitteratur?

Nedan redovisas resultaten som bidrar till att besvara frågeställning 3 i löpande text och diagram.

En av enkätfrågorna ställdes till deltagarna vid tre tillfällen i enkäten (fråga 7,9 och 11). Denna fråga var ”**Om du inte gör detta i den utsträckning du önskar, vilka faktorer är det som påverkar detta?**”. Den frågan ställdes efter frågorna:

- Hur ofta får eleverna svara på frågor om texten vid högläsning av skönlitteratur?
- Hur ofta får eleverna möjlighet att förutspå och ställa hypoteser om texten vid högläsning av skönlitteratur?
- Hur ofta sker samtal om texten efter högläsning av skönlitteratur?

När frågan ställdes första gången svarade 21 deltagare, andra gången svarade 13 deltagare och sista gången svarade 21 deltagare. En stor mängd deltagare svarade inte alls på dessa frågor medan vissa deltagare svarade vid alla tre tillfällen. Av resultaten framgår tydligt att en stor majoritet av de deltagande lärarna upplever att tidsbrist i någon form är en bidragande faktor till minskat arbete med läsförståelse kopplat till högläsning. 23 deltagare svarade vid minst ett av dessa tre tillfällen att tidsbrist är en faktor som påverkar deras undervisning vid högläsning av skönlitteratur. I övrigt kan vi inte se något mönster i deltagarnas svar.

De svar som deltagarna bland annat gav lyder:

”Beroende hur det passar in. Lättast om boken är indelad i kapitel el har vissa avgränsningar.”

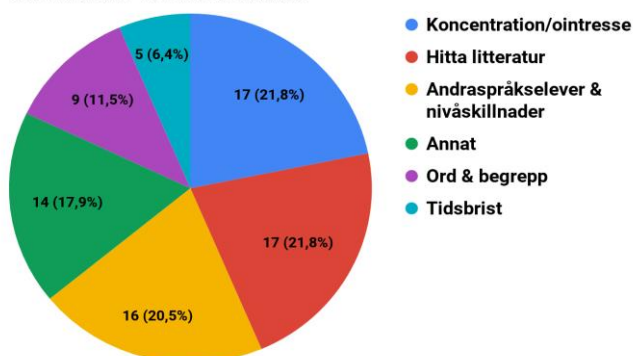
“fokus och ork hos eleverna...”

”Omständigheter som dagsform hos gruppen, tidigare lektions utmaningar.”

“...Anledningen till att jag inte gör det varenda gång är att ibland kan det vara skönt som elev att bara få lysna och ta in en berättelse utan att behöva vara alert hela tiden och svara på frågor. Att det bara blir en mysig stund.”

“Jag använder högläsningbok mer för att diskutera olika ämnen (sedan läser jag högt när vi arbetar med läsförståelse också)”.

Vilka problem kan du stöta på i ditt arbete med högläsning av skönlitteratur och läsförståelse?



Figur 10. Problem vid högläsning av skönlitteratur och läsförståelse.

Antal svar: 65

Som visas i figur 10 är det ett internt bortfall på denna fråga som endast besvarades av 65 respondenter. Femton har angivit fler än en faktor och har då placerats i flera kategorier. De tre kategorierna **koncentration/ointresse**, **hitta litteratur** samt **andraspråkselever & nivåskillnader** har flest antal svar. Svar som angivits enstaka tillfällen ligger under kategorin annat. Exempel på dessa är:

”Att nätet inte fungerar om jag tex ska streama bilder kopplade till boken”

”Sällan några problem, högläsning är en favvostund för alla!”

”Tycker kooperativa strukturer underlättar boksamt o gör alla elever delaktiga”

Exempel på svar från övriga kategorier:

“Läser jag ur en bok som inte fångar alla elever så har jag ett gäng som tänker på annat”

“Enskilda elever som har svårt att delta i gruppsamtal och stör samtalen”.

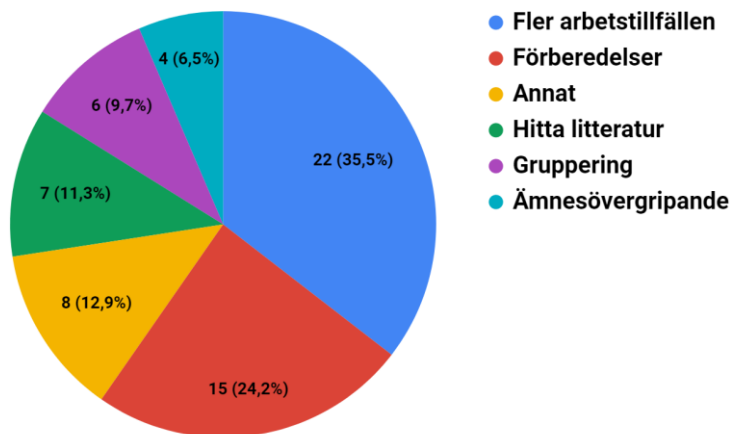
“Boken har för hög nivå för en del elever och för en del elever är den inte tillräckligt utmanande.”

“Att jag har svenska som andraspråkselever. Det är svårt att hitta böcker som passar i språk samtidigt som de ligger på en bra intellektuell. Blir språket enklare blir också ofta handlingen riktad till yngre barn.”

“Hitta bra engagerade korta böcker”

“Att allt för stor andel ord behöver förklaras muntligt och bildligt så att högläsning flytet försvinner alt. att det blir för många ord att förtydliga i förväg så eleverna tappar orken och fokus.”

Vad tycker du skulle kunna utvecklas/bli bättre i ditt arbete med högläsning av skönlitteratur och läsförståelse?



Figur 11. Utvecklingsområden vid högläsning av skönlitteratur och läsförståelse. Antal svar: 58

Figur 11 visar att denna fråga fick 58 svar vilket ger ett internt bortfall på 35 personer. Av deltagarna var det fyra som angivit mer än ett exempel i sitt svar, och har därför placerats i flera kategorier. Fler arbetstillfällen är det som flest deltagare svarat, följt av mer förberedelser. Svar som angivits vid ett enstaka tillfällen har placerats under kategorin annat. Exempel på dessa svar är:

”Jobba mer med författare.”

”Kunna utveckla ett samarbete med biblioteket”

”Att jag hittar ett sätt att få eleverna att förstå vilken nivå de ska ha på sin skönlitterära bok för att kunna läsa själva.”

Nedan följer några exempel på svar från övriga kategorier:

”Hinna läsa kapitlet innan och ha möjlighet att förbereda frågorna.”

”Vi skulle behöva två högläsningssgrupper varav den ena kunde vara på en mycket enkel nivå.”

”Hitta böcker som passar in i de arbetsområden eleverna möter i andra ämnen.”

”Mer förarbete så jag lättare kan hjälpa eleverna till djupare analyser.”

8. Analys och diskussion

Nedan analyseras och diskuteras resultaten utifrån studiens frågeställningar och i relation till tidigare forskning samt teori. Även frågeställning 4 diskuteras.

8.1 Vilket utrymme får högläsning av skönlitteratur i den dagliga verksamheten?

Resultatet visar att majoriteten av lärarna högläser skönlitterära texter i genomsnitt 1-2 timmar i veckan antingen varje dag eller 3-4 dagar i veckan (se tabell 1 och 2). Det betyder att de flesta lärarna verkar högläsa regelbundet, men ganska korta stunder. Är detta tillräckligt med tid för att eleverna ska kunna leva sig in i texten samt diskutera och tolka den? Vid dessa högläsningstillfällen undervisar lärarna på olika sätt i läsförståelse. Eleverna får då svara på frågor om texten, förutspå, reda ut oklarheter samt samtala om det lästa. Detta är strategier som modellen Reciprocal Teaching belyser som viktiga för elevernas läsförståelse (Reichenberg, 2014, ss. 86-87). De insamlade svaren visar att lärarna undervisar med hjälp av dessa strategier i olika utsträckning. Detta kan jämföras med svaren angående faktorer som påverkar undervisningen vid högläsning av skönlitteratur. Majoriteten av lärarna har svarat att den främsta faktorn som påverkar undervisning av läsförståelse är tidsbrist. Att fler lärare låter eleverna svara på frågor om texten jämfört med antalet lärare som låter eleverna förutspå samt samtala om texten kan alltså bero på att tiden inte räcker till. Om det blir så att de andra läsförståelsestrategierna hamnar i skymundan kan man ifrågasätta huruvida elevernas läsförståelse utvecklas. Försvinner den djupare läsförståelsen om eleverna framförallt får svara på frågor om texten och i mindre utsträckning samtalar om det lästa?

Vi nämnde i inledningen att Westlund poängterar att några viktiga aspekter vid framgångsrik högläsning är att svåra ord och uttryck diskuteras samt att samtal om det lästa sker (Westlund, 2017, ss. 155-156). Det är i textsamtal som eleverna får möjlighet att tolka det lästa. Under dessa stunder är det viktigt att läraren är öppen för elevernas synpunkter och tankar och inte anger vad som är rätt eller fel (Körling, 2018, s. 3). Att ha en god läsförståelse innebär att "både kunna läsa som avkoppling och att läsa med kritisk urskiljning, att inhämta information ur olika slags texter" (Westlund, 2009, s. 41). Det är kunskaper som är svåra att tillämpa utan direktundervisning. Blickar vi tillbaka till tidigare forskning är det i enlighet med det sociokulturella perspektivet genom samtal som elevernas tänkande utvecklas (Eckerholm, 2018, s. 87). Westlund understryker i sin studie några effektiva metoder för undervisning av läsförståelse (se avsnitt 3.1). Det framkommer inte i Westlunds studie, att någon av dessa metoder har större betydelse för läsförståelse jämfört med någon annan. Fokuserar lärarna på undervisning av läsförståelse i samband med högläsning av skönlitteratur anser vi att alla dessa metoder kan ingå.

Inom den tidigare forskningen om positiva effekter av högläsning, betonar Ivarsson att högläsningen kan ge eleverna ökad lust för den egna läsningen (Ivarsson, 2016, s.85). Jönsson poängterar liknande tankar och menar att högläsningen ger stöd och visar hur det går till när någon läser och förstår en text. Hon beskriver också hur en elev uttryckte att högläsningen inspirerar till valet av egen litteratur (Jönsson, 2007, ss. 233, 238). Resultatet i senaste utkomna PIRLS undersökningen från 2016 visar på att elevers inställning till läsning inte är så positiv samt att flertalet svenska elever inte tycker om att läsa (Skolverket 2017, s.38-39). Det resultatet som denna studie tar upp under frågeställning 3 ”Vilka faktorer påverkar lärarnas undervisning med läsförståelse och högläsning av skönlitteratur?” visar bland annat att flertalet deltagare upplever svårigheter med att välja och hitta lämplig litteratur till högläsningen. Vissa uttryckte att de ville hitta litteratur som passar inom flera ämnesområden medan andra har svårt att anpassa litteraturen till elevernas skilda nivåer.

Kan lärares upplevda svårigheter med att välja litteratur ligga till grund och påverka elevers inställning till läsning samt val av egen litteratur i framtiden? Om läraren känner osäkerhet kring valet av skönlitteratur känns risken stor att detta påverkar arbetet kring boken samt elevernas upplevelse av högläsningen.

Hur mycket tid som lärarna spenderar på högläsning varje vecka samt hur ofta detta sker besvarar studiens fråga ”Vilket utrymme får högläsning av skönlitteratur i den dagliga verksamheten?”. Resultatet visar att det inte är någon markant skillnad mellan hur mycket lärarna högläser i förskoleklass jämfört med i årskurs 3. Vid högläsning av skönlitteratur modellerar läraren hur man läser och eleverna får kunskap om berättelsestrukturer. Det står inte i läroplanen för grundskolan att lärarna ska högläsa skönlitterära texter för eleverna. Dock ska undervisningen bland annat innehålla berättande texter och lässtrategier (Lgr11). Detta kan eleverna få kunskaper om vid högläsning av skönlitteratur. Enligt det sociokulturella perspektivet är det via kommunikation mellan människor som vi utvecklas till tänkande individer (Säljö, *et al.* 2014, s. 302). Kommunikation kan ske mellan författare och elev samt mellan elev och lärare. Genom högläsning kommunicerar läraren skönlitterära texter till eleverna. I detta moment vägleder läraren eleverna enligt den proximala utvecklingszonen (Säljö *et al.* 2014, ss. 305-306) Både språkliga och materiella redskap (Säljö, *et al.* 2014, ss. 297-301) används vid dessa tillfällen. Vi kan då etablera en gemensam förståelse för det lästa. I linje med scaffolding (Westlund, 2009, s. 23) och den proximala utvecklingszonen (Säljö *et al.* 2014, ss. 305-306) skulle man kunna anta att tiden lagd på högläsning borde minska från förskoleklass till årskurs 3 samtidigt som elevernas enskilda läsning ökar. Men någon sådan utveckling syns ej bland svaren (se tabell 1 och 2), tiden för högläsning verkar vara konstant genom hela lägstadiet, och frågan om högläsningen leder till att öka elevernas egna läsning kvarstår därför. Dock framkommer det inte i denna undersökning i vilken utsträckning eleverna får tid till egen läsning.

8.2 På vilket sätt undervisar lärare i läsförståelse när de högläser skönlitterära texter?

Syftet med lärarnas högläsning samt hur ofta de låter eleverna öva på läsförståelse svarar på studiens frågeställning ”På vilket sätt undervisar lärare i läsförståelse när de högläser skönlitterära texter?”. Majoriteten av lärarna som deltagit i studien har svarat att deras främsta syfte vid högläsning av skönlitteratur är att utveckla elevernas språk. Alla lärare har dock svarat att de även undervisar i läsförståelse när de högläser skönlitterära texter. Undervisningsmodellen Reciprocal Teaching som presenterats under avsnittet Teoretiska utgångspunkter belyser fyra strategier för att utveckla elevernas läsförståelse. Dessa är att förutspå, ställa frågor, reda ut oklarheter samt sammanfatta det lästa (Westlund, 2017, ss.174-176; Reichenberg, 2014, ss.86-88). Genom att samtala om text ges tillfälle att sammanfatta och reda ut oklarheter. Deltagarna har svarat att de undervisar med hjälp av dessa strategier i olika utsträckning. Resultaten visar att textsamtal sker i minst utsträckning medan strategin att svara på frågor sker vid flest tillfällen. Då läraren vägleder eleverna i dessa strategier tillämpar eleverna kunskaper och utvecklar sin läsförståelse. Enligt den proximala utvecklingszonen (Säljö *et al.* 2014, ss. 305-306) ska stödet successivt avta då eleverna klarar att tillämpa dessa kunskaper i den tysta läsningen. Likt den proximala utvecklingszonen poängterar Jönsson att högläsningen och efterföljande samtal är ett redskap då eleverna kan arbeta med områden där de inte befinner sig kunskapsmässigt ännu (Jönsson, 2007, s. 238).

8.3 Vilka faktorer påverkar lärarnas undervisning med läsförståelse i samband med högläsning av skönlitteratur?

De frågorna som svarar mot studiens tredje frågeställning ”Vilka faktorer påverkar lärarnas undervisning med läsförståelse och högläsning av skönlitteratur?” fick många varierade svar vilket resulterade i svårigheter med kategoriseringen. Kategorierna tydliggör de mönster vi såg i enkätsvaren, dock är vi medvetna om att dessa faktorer i vissa fall går hand i hand. Exempelvis kan svårigheter med att finna litteratur vara en följd av elevernas nivåskillnader. Trots detta så visar resultatet tydligt vilka faktorer som påverkar undervisningen mest. De svar som angavs vid enstaka tillfällen och alltså inte synliggör något mönster har placerats i kategorin ”annat”, exempel på dessa svar återges i resultatet mot frågeställning 3.

Som teorin Reciprocal teaching belyser samt det sociokulturella perspektivet med scaffolding (Westlund, 2009, s. 23; Westlund, 2017, ss. 174-176; Reichenberg, 2014, ss.86-88) så har läraren en central roll i arbetet att modellera för eleverna samt styra arbetet med de olika strategierna som rekommenderas att använda för ökad läsförståelse. Den uttryckta tidsbristen som resultatet visar, kan påverka kvaliteten på samt längden tillfällen läraren har möjlighet att arbeta med högläsning

och läsförståelsestrategier. Detta skildras i följande citat av en deltagare: *“Mer förarbete så jag lättare kan hjälpa eleverna till djupare analyser”*.

Resultatet visar också att flertalet deltagare upplever svårigheter att hitta och välja lämplig litteratur samt att anpassa undervisningen för andraspråkselever och elevers olika nivåskillnader i klassrummet. Detta kan analyseras mot det Pauline Gibbons poängterar, att böcker i skolan i stor utsträckning fokuserar på lästräning och saknar sammanhang vilket är av stor vikt för andraspråkselevers förståelse (Gibbons, 2016, s. 190). Lärarens roll att vägleda och ge stöttning har en stor betydelse enligt den proximala utvecklingszonen (Säljö *et al.* 2014, ss. 305-306), vilket även Gibbons poängterar och uttrycker är viktigt främst för andraspråkselever. Gibbons menar också, med hänvisning till forskning, att andraspråkselever med rätt stöd, inte behöver förenklade uppgifter (Gibbons, 2016, s. 35). Frågan är om det går att nyttja nivåskillnader istället för att se det som ett problem?

De upplevda problemen kring elevernas koncentration och ointresse är det svårt att dra några slutsatser kring, då deltagarnas svar i allmänhet var relativt korta. Det man kan fråga sig är dock om svårigheterna för lärarna att hitta rätt litteratur, i sin tur skapar ett ointresse och påverkar elevernas koncentration?

8.4 Utifrån teori och enkätsvar, vad är viktigt att tänka på för att högläsningen ska främja läsförståelse?

I ett framtidsperspektiv tänker vi att lärare bör stöttas mer i sitt val av skönlitteratur för högläsning. Ett närmare samarbete med bibliotek alternativt att specifika böcker lämpade för högläsning presenteras i större utsträckning på skolor kan underlätta för lärare. Detta bör kunna förändra hur elever upplever högläsningen samt deras inställning till och val av böcker för den egna läsningen.

I likhet med scaffolding som innebär att läraren, eller mer kunniga kamrater agerar stödstrukturer för eleven i undervisningen (Westlund, 2009, s. 23) finns metoden kooperativt lärande. Inom kooperativt lärande ligger fokus på samarbete mellan eleverna och att de blir stärkta och beroende av varandras stöttning i det gemensamma arbetet. Det viktiga är själva arbetsprocessen och inte resultatet, samt lärarens roll och vägledning för att skapa de bästa grundförutsättningarna (Fohlin, Moerkerken & Westman, 2017, ss. 22-23). För att undervisningen i läsförståelse ska vara effektiv är det av stor betydelse att läraren modellerar de önskade färdigheterna på ett tydligt sätt. Detta för att ge eleverna rätt förutsättningar att fortsätta enskilt. Som tidigare forskning och undervisningsmodellen Reciprocal Teaching belyser är det viktigt att läraren modellerar fyra läsförståelsestrategier under högläsningen (Reichenberg, 2014, ss. 86-87). Slutligen kopplar läraren bort ”byggställningen” i enlighet med den proximala utvecklingszonen (Säljö *et al.* 2014, ss. 305-306).

I de insamlade enkätsvaren, uttryckte deltagarna i stor utsträckning en problematik med elevernas nivåskillnader. De önskade mer nivåanpassade grupper i arbetet med högläsning och efterföljande läsförståelse. Fohlin m.fl. skriver att ”Individualiserad undervisning, i betydelsen undervisning utifrån elevernas behov, behöver inte innebära att de även måste arbeta individuellt. Ett lärande som bygger på samarbete kan ge elevernas precis de stöd som de behöver för att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Då kan elevernas behov av individualisering mötas samtidigt som de lär i gemenskap.” (Fohlin *et al.* 2017, s. 19). För att högläsningen ska kunna främja läsförståelsen är det viktigt att alla elever görs delaktiga och medvetna. Kanske bör fokus inom detta område ligga på arbete med mer kooperativa strukturer istället för att dela upp arbetet till mindre lärarledda grupper. Ett klassrum där eleverna görs till lärresurser för varandra och samarbete är det centrala. Ett par deltagare beskrev även att de hade svårigheter med att få alla elever att komma till tals, vilket ett mer samarbetsorienterat klassrum skulle kunna underlätta för och vilket även ett enkätsvar uppmuntrade till i följande svar: “Tycker kooperativa strukturer underlättar boksamtal och gör alla elever delaktiga”. I textsamtalen ska eleverna få ett ökat utrymme för tal samtidigt som läraren passivt vägleder med formativa följdfrågor som ska utveckla eleven i sina tolkningar av det lästa. Genom att låta fler elever komma till tal i större utsträckning, ökas deras engagemang i samtalen (Körling, 2018, s. 5).

8.5 Avslutning

Det har varit givande och roligt att göra denna undersökning då ämnet är mycket aktuellt för oss i vår roll som framtida lärare. Enkätens utfall motsäger våra tidigare observationer som framgår i inledningen. Bland våra deltagare ser arbetet med högläsning av skönlitteratur kopplat till läsförståelse ut att fungera förhållandevis väl. Dock finns det problem och utvecklingspotential. Genom analys av svar från nästan hundra deltagare i relation till tidigare forskning och teori har vi fått en tydlig bild av hur högläsning av skönlitteratur i samband med läsförståelse bör utformas och genomföras. Svaren på de öppna frågorna gav oss en tydlig bild av de problem som finns i skolan när det gäller högläsning av skönlitteratur samt undervisning i läsförståelse. Tidsbrist och varierande förkunskaper i elevgruppen tror vi kan motverkas dels genom att man på ett genomtänkt vis integrerar högläsning i läsförståelsefrämjande syfte som ett genomtänkt undervisningsmoment som ska få ta tid, dels genom att arbeta med scaffolding och kooperativt lärande för att stötta andraspråks elever. Heimers ord genomsyrar vår syn på högläsningens roll i skolan:

Man kan säga att högläsning är fröet till all läsning, det handlar om att låta barnen och eleverna få uppleva vad läsning är. Mötet mellan vuxen, elev och text skapar en gemenskap och högläsningstunden inbjuder till möjligheter att samtala, fråga och tänka (Heimer, 2016, s. 15).

9. Käll- och litteraturförteckning

- Ahl, Astrid (1998). *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. Umeå.
- Bryman, Alan (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder*. 2:a uppl. Stockholm: Liber.
- Eckerholm, Lena (2018). *Lärarperspektiv på läsförståelse. En intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6*. Göteborg.
- En läsande klass (2019). *Läsförståelsestrategier*. <http://www.enlasandeklass.se/lasforstaelsestrategier/> [2019-05-15]
- Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L. & Wilson, J. (2017). *Grundbok i kooperativt lärande: vägen till det samarbetande klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 4., uppdaterade uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Heimer, Maria (2016). *Högläsning: läsutveckling från teori till praktik*. Stockholm: Gothia Fortbildning AB.
- Ivarsson, Lena (2016). *Läsningens betydelse för läs-och skrivutveckling*. I: Alatalo Tarja (red.). *Läsundervisningens grunder*, s.85-95. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Jällhage, Lenita (2014). *Lärare måste tala mer om texterna*. Lärarnas tidning.
- Jönsson Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö.
- Körling, Anne-Marie (2018). *Textsamtal för lärande*. Stockholm: Skolverket.
- Larsson, Åsa (2017). *Så väcker du elevernas läslust*. Skolvärlden.
- Lgr11 (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Reichenberg, Monica (2014). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren, samtalet*. Stockholm: Natur & kultur.

Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå. Läsförståelse av vad och för vad. Kunskapsöversikt*. Elanders Sverige AB.

Skolverket (2019a). *PIRLS: en studie om läsförståelse*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pirls-internationell-studie-om-lasformaga-hos-elever-i-arskurs-4#h-SverigesresultatutvecklingiPIRLS> [2019-04-22].

Skolverket (2019b). *PISA: en studie om kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pisa-internationell-studie-om-15-aringars-kunskaper-i-matematik-naturvetenskap-och-lasforstaelse> [2019-04-22].

Skolverket (2013). *PISA 2012 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*.

RESULTATEN I KONCENTRAT. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2017). *PIRLS 2016 Läsförståelsen hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*.

Stockholm: Skolverket.

Trost, Jan (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur AB.

Westlund, Barbro (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*.

Stockholm: Natur & kultur.

Westlund, Barbro (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Stockholm: Natur & Kultur.

Westlund, Barbro (2017). *Aktiv läskraft: Att undervisa i lässtrategier för förståelse: Fk-årskurs 3*.

Stockholm: Natur & kultur.

10.Bilagor

10.1 Bilaga 1.

Till lärare som arbetar i årskurs F-3

Information angående en studie om läsförståelse och högläsning av skönlitteratur.

Vi är två lärarstudenter som går 6:e terminen på lärarprogrammet och har påbörjat ett examensarbete vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier, Uppsala universitet. Studien genomförs av oss, Lisa Aaltonen och Moa Holmberg.

Studien handlar om hur lärare i årskurs F-3 genomför högläsning av skönlitteratur i undervisningen. Med högläsning syftar vi till stunden då du som lärare läser högt för hela elevgruppen. Deltagandet i studien innebär att du kommer få svara på några frågor som vi kommer att sammanställa.

Materialet kommer att hanteras och förvaras på sådant sätt att ingen obehörig kan ta del av den, samt avskilt från personuppgifter. I redovisningar av studien (publikationer, seminarier och konferenser) kommer alla personuppgifter vara borttagna. Materialet kommer inte att användas för annat än forskning och presentationer av studiens resultat.

Om du/ni har ytterligare frågor angående studien går det bra att kontakta oss eller vår handledare (se nedan för kontaktuppgifter).

Deltagandet i studien är frivilligt. Deltagandet kan avbrytas när som helst, även efter att datainsamlingen är genomförd. Ingen ekonomisk ersättning utgår.

Studiens handledare: Katarina Båth
e-post: Katarina.bath@littvet.uu.se

Uppsala 4 april 2019

Lisa Aaltonen, Lisa.Aaltonen.4218@student.uu.se
Moa Holmberg, Moa.Holmberg.6128@student.uu.se

Enkäten tar ca 5-10 minuter

Tack för att du deltar!

1.Vilken/Vilka årskurser undervisar du i dagsläget?

- Förskoleklass
- Årskurs 1
- Årskurs 2
- Årskurs 3

2.Hur mycket utrymme får högläsning av skönlitteratur i genomsnitt varje vecka?

- Mindre än 1 timme
- 1-2 timmar
- 3-4 timmar
- 5 timmar eller mer

3.Hur ofta sker högläsning av skönlitteratur?

- Varje dag
- 3-4 dagar i veckan
- 1-2 dagar i veckan
- Några gånger i månaden
- Annat

4.Sker högläsning av skönlitteratur spontant eller planerat?

- Spontant
- Planerat
- Båda

5.Vad är ditt främsta syfte vid högläsning av skönlitteratur? Välj det alternativ som stämmer in bäst.

- Skapa lugn i klassrummet
- Undervisa i läsförståelse
- Låta eleverna utveckla sitt språk
- Annat

Motivera gärna ditt svar på föregående fråga

.....

6.Hur ofta får elever svara på frågor om texten vid högläsning av skönlitteratur?

- Vid alla högläsningstillfällen
- Vid majoriteten av alla högläsningstillfällena

- Vid ungefär hälften av alla högläsningstillfällena
- Vid ett mindre antal av alla högläsningstillfällena
- Aldrig

7.Om du inte gör detta i den utsträckning du önskar, vilka faktorer är det som påverkar detta?

.....

8.Hur ofta får eleverna möjlighet att förutspå och ställa hypoteser om texten vid högläsning av skönlitteratur?

- Vid alla högläsningstillfällen
- Vid majoriteten av alla högläsningstillfällena
- Vid ungefär hälften av alla högläsningstillfällena
- Vid ett mindre antal av alla högläsningstillfällena
- Aldrig

9.Om du inte gör detta i den utsträckning du önskar, vilka faktorer är det som påverkar detta?

.....

10.Hur ofta sker samtal om texten efter högläsning av skönlitteratur?

- Efter alla högläsningstillfällen
- Efter majoriteten av alla högläsningstillfällena
- Efter ungefär hälften av alla högläsningstillfällena
- Efter ett mindre antal av alla högläsningstillfällena
- Aldrig

11.Om du inte gör detta i den utsträckning du önskar, vilka faktorer är det som påverkar detta?

.....

12.Vilka problem kan du stöta på i ditt arbete med högläsning av skönlitteratur och läsförståelse?

.....

13. Vad tycker du skulle kunna utvecklas/bli bättre i ditt arbete med högläsning av skönlitteratur och läsförståelse?

.....

14. Hur länge har du arbetat som lärare?

- 0-5 år
- 6-10 år
- 11-19 år
- 20-30 år
- Mer än 30 år

15. Är du utbildad lärare?

- Ja
- Nej
- Under utbildning fylla ut sidan.