



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI  
Avdelningen för humaniora

---

## Högläsning i skolans årskurs F-3

En studie över verksamma lärares tillämpning av högläsning  
som undervisningsmetod

Lina Hillin-Bertäng  
Lina Jackson

2017

Examensarbete, Avancerad nivå (yrkesexamen), 30 hp  
Svenska språket  
Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans  
årskurs 1–3

Handledare: Johan Christensson  
Examinator: Katharina Andersson

---



# **Tack!**

Inledningsvis vill vi skribenter tacka alla som deltagit i vår studie. Det är er medverkan samt era erfarenheter som möjliggjort studiens befintlighet.

Vidare vill vi tacka våra familjer samt vänner som alltid stöttat oss i detta tidskrävande samt stundtals väldigt jobbiga arbete.

Det största av tack vill vi rikta till vår handledare Johan Christensson som stöttat och hjälpt oss med problem som dykt upp under arbetets gång.

Utan hjälp och stöttning från er alla hade inte detta examensarbete existerat. Tack!

# Sammanfattning

Då vi skribenter tagit del av PISA-undersökningar vilka visar att elevers läsförståelse de senaste åren sjunkit vill vi därför ta reda på hur verksamma lärare inom årskurs F-3 arbetar med högläsning. Vårt intresse för högläsning väcktes under våra verksamhetsförlagda arbetsplatsutbildningar (VFU), egna erfarenheter och upplevelser.

Detta examensarbete bygger på teorier från det sociokulturella perspektivet där teorin utgår från socialt samspel samt från dialogismen som lyfter fram dialogens betydelse. Vår studie visar hur högläsning används av verksamma lärare inom årskurs F-3. Studien utgår från enkätundersökningar, fyra ostrukturerade intervjuer och fyra ostrukturerade observationer som analyseras med hjälp av den fenomenografiska analysmetoden. En femte intervju genomfördes över mail då läraren inte använde högläsning som undervisningsmetod och därför var observation ogenomförbar. Alla som har deltagit i vår studie undervisar i årskurs F-3.

Resultatet av vår studie visar att majoriteten av alla som deltagit använder högläsning som undervisningsmetod samt har en positiv syn på högläsning. Antalet tillfällen i veckan samt tidsåtgång skiljer sig åt mellan de olika informanterna. Huruvida informanterna tillåter respektive inte tillåter sidoaktiviteter skiljer sig även detta åt. Alla informanter har sina egna sätt att få eleverna att aktivt lyssna, men majoriteten använder olika röstlägen och gester under högläsning.

Forskning visar att högläsning stärker elevernas språkutveckling, eleverna får ett ökat ordförråd samt en ökad ordförståelse. Eleverna lär sig olika texters uppbyggnad, skillnaden på tal- och skriftspråk samt att eleverna får en förståelse för att alla individer är olika.

Nyckelord: *högläsning, läsupplevelser, skönlitteratur, gemenskap, interaktion, dialog, sidoaktiviteter, engagemang, aktivt lyssnande, språkutveckling och läsinlärning.*

# Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
2. Bakgrund .....	3
2.1 Styrdokument .....	3
2.1.1 Skolans värdegrund och uppdrag .....	3
2.1.2 Mål och riktlinjer.....	4
2.1.3 Centralt innehåll .....	4
2.1.4 Kunskapskrav .....	4
2.2 PIRLS .....	5
2.3 PISA .....	5
3. Teoretisk ansats .....	6
3.1 Ett sociokulturellt perspektiv.....	6
3.2 Dialogism .....	7
4. Tidigare forskning .....	8
4.1 Alla har olika bakgrund.....	8
4.2 Vikten av högläsning .....	9
4.3 Språkutveckling och läsinlärning .....	11
4.4 Högläsarens roll.....	12
5. Material och metod.....	14
5.1 Material.....	14
5.1.1 Urval .....	15
5.2 Materialinsamlingsmetod .....	15
5.2.1 Enkät.....	15
5.2.2 Intervju .....	16
5.2.3 Observation.....	17
5.2.4 Materialbearbetning.....	17
5.3 Analysmetod.....	18
5.3.1 Fenomenografi.....	18
5.4 Validitet och reliabilitet .....	19
5.5 Metodreflektion .....	19
5.5.1 Enkätundersökning .....	19
5.5.2 Intervju .....	20
5.5.3 Observation.....	20
5.6 Etiska aspekter.....	21
6. Analys och resultat .....	22
6.1 Informanter .....	22
6.2 Informanternas tillämpning av högläsning .....	22
6.3 Lärarnas förberedelser inför högläsning.....	25

6.4 Interaktion vid högläsning .....	26
6.5 Sidoaktiviteter under högläsning .....	27
6.6 Efterarbete vid högläsning .....	28
7. Diskussion och slutsatser .....	29
7.1 Hur verksamma lärare tillämpar högläsning .....	29
7.1.1 Bortval av högläsning .....	29
7.2 Aktivt lyssnande .....	30
7.3 Verksamma lärares syn på högläsning .....	30
7.4 Interaktion under högläsning .....	32
8. Slutord .....	33
8.1 Vidare forskning .....	33
Källförteckning .....	34
Bilagor .....	1
Bilaga 1 - Missivbrev .....	1
Bilaga 2 – Enkätundersökning .....	2

# 1. Inledning

I studiens inledning beskrivs anledningen till valet av ämne samt forskning om högläsning. Till sist presenteras studiens syfte samt frågeställningar.

Dagens högteknologiska samhälle medför att barn ägnar mer tid för plattor och skärmar än för att läsa eller bli högläst för. Detta styrker Dominković, m.fl. (2006:7) som hävdar att högläsningstiden är förbi eftersom reklamskyltar, tidningar, datorer samt surfplattor kan ersätta högläsningstiderna. Men att läsa högt för barn bör vara något som alla vuxna ska göra och de barn som vuxit upp med högläsning har större möjligheter att ta makten över sitt eget språk.

Vi som skriver följande examensarbete är två studenter från högskolan i Gävle, båda studerar sista terminen på grundlärarutbildningen med inriktning F-3. Vi skriver inom ämnet svenska språket och studerar hur verksamma lärare tillämpar högläsning i undervisningen.

Vårt intresse för detta ämne började genom våra VFU-perioder då vi insåg att verksamma lärare arbetar väldigt olika med högläsning som undervisningsmetod. När vi en dag pratade med varandra om våra olika erfarenheter, både personliga upplevelser samt upplevelser från VFU-platserna kring högläsningstillfällena, blev det helt uppenbart för oss att detta var något vi ville ta reda på mer om. Då vi båda fått uppleva fantastiska lärare som tagit högläsning på största allvar och trots lärarnas goda engagemang ser våra upplevelser helt olika ut, det på grund av våra olika bakgrunder. En av oss har alltid uppskattat högläsning medan den andra upplevde högläsning som ett stressigt inslag i undervisningen då denne inte kunde slappna av. Detta gjorde att vi ville undersöka hur högläsning skiljer sig åt mellan olika lärare och vad lärarna har för egna strategier för att få eleverna engagerade och göra högläsning till en trevlig och berikande stund för alla elever.

Under våra VFU-perioder har vi erfarit att vissa lärare inte har något utbildande syfte med högläsningen utan endast ser högläsning som tidsutfyllnad. Andra lärare ser högläsning som ett sätt att skapa lugn och ro i klassrummet. Vi har även erfarit lärare som lägger stor vikt vid högläsning genom att välja böcker tillsammans med eleverna och ser högläsning som ett utbildande moment i undervisningen. Chambers (1987:25–26) påpekar vikten av att ha tillgång till många böcker för att väcka läslusten hos barnen:

För det tredje är det väsentligt för barnens litterära utveckling att de får tillgång till många och olika slags böcker, att de får tillfälle att bläddra bland dem och välja bland dem, får chans att höra den läsas högt och får tid att läsa i dem själva. För det fjärde vet vi med allt större visshet för varje år att en litteraturintresserad, förstående vuxen som förmedlar litteratur är den viktigaste enskilda faktorn när det gäller att väcka ett barns lust att läsa, och att läsa äventyrligt.

Chambers, 1987:25–26

Mats Myrberg, professor i specialpedagogik, fick frågan om det i dagens samhälle läses mindre för barnen, på vilken han svarade att ”Dagens statistik kring högläsning för barn är otillräcklig. Den senaste studien publicerades för snart tio år sedan!” (Myrberg, 2012). När den forskning

vi skribenter läst (se kapitel 4) pekar åt att högläsning innebär enorma fördelar för personer i alla åldrar, anser vi det orimligt att det gått så lång tid utan att uppdaterad statistik har genomförts och publicerats.

Vi skribenter anser också att samtal kring böcker är viktigt för förståelsen därför behandlas dessa samtal till stor del i denna studie. Vi väljer dock att inte kalla dessa samtal för boksamtal utan för interaktion, då samtalen sker kring bokens handling samt hypoteser om vad som kommer hända. Brabham och Lynch-Brown (2002:466) menar att elever som är vana vid att diskutera boken efter högläsningstillfället lyssnar mer aktivt under högläsning då de vet att diskussion kommer uppstå och eleverna vill bidra samt att elever som får diskutera har större ordförståelse. Ingemansson (2016:44) tar upp vikten av samtal kring böcker, eleverna lär sig att identifiera budskapet i böckerna, de lär sig att förklara och beskriva vad som har hänt i boken och visa att de har förstått handlingen.

## **1.1 Syfte och frågeställningar**

Syftet med vår studie är att undersöka och belysa hur arbetet med högläsning tillämpas i årskurs F-3. Vi skribenter genomför undersökningen med hjälp av enkäter, intervjuer och observationer då syftet också är att studera likheter och skillnader mellan de verksamma lärarna. Vi vill med denna studie åskådliggöra högläsningens vikt.

För att uppfylla syftet ställer vi följande forskningsfrågor till vårt material:

- Hur ofta tillämpar verksamma lärare högläsning i undervisningen i årskurs F-3?
- Hur får de verksamma lärarna inom årskurs F-3 eleverna att aktivt lyssna och behålla intresset för boken genom högläsning?
- Vad har de verksamma lärarna för syn på sidoaktiviteter vid högläsning samt för syn på högläsning som undervisningsmetod i årskurs F-3?
- Hur interagerar lärare och elever vid högläsning i årskurs F-3?

## 2. Bakgrund

I detta kapitel lyfts delar ur styrdokument samt internationella undersökningar som kopplas ihop med högläsning.

Genom att få möjligheten att lyssna till högläsning anser vi skribenter att elever lär sig nya ord och uttryck och genom att diskutera texten skapas förståelse för att alla är olika och uppfattar texter och situationer olika. Detta medför att vi växer som människor och får lättare att möta omvärlden och kommunicera med andra.

För att göra oss förstådda samt att förstå andra krävs att människor kommunicerar. Kommunikation sker om vad som gjorts under dagen, tillsammans skapas en förståelse av vad som har hänt, vilka som var med och vad som skedde under vilken tidpunkt. Detta medför att människor deltar i mängder av meningsskapande sammanhang. Utan att kunna kommunicera missas dessa tillfällen. Varje tillfälle kommunikation uppstår tillsammans har vi något mål, människor vill visa sig intresserade av varandra, vill göra någon glad och vill förhandla med någon om något (Bjar & Liberg, 2010:18–19).

### 2.1 Styrdokument

I detta avsnitt redogörs relevant innehåll utifrån läroplanen. Vi skribenter har delat in avsnittet i fyra underrubriker: Skolans värdegrund och uppdrag, Mål och riktlinjer, Centralt innehåll och Kunskapskrav, för att underlätta vidare läsning.

#### 2.1.1 Skolans värdegrund och uppdrag

I följande blockcitat presenteras relevanta mål och riktlinjer utifrån läroplanen (Skolverket, 2016a:7–9) som vi anser kopplas ihop med högläsning.

Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse (Skolverket, 2016a:7).

Beroende på vilken bok som läses för eleverna anser vi att förståelsen främjas för andra människor samt kulturer. Förmågan till inlevelse byggs upp i och med högläsning när eleverna får leva sig in i böckerna.

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2016a:8).

Vi anser att valet av böcker sker i anpassningen till elever.

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Skolverket, 2016a:9).

Genom högläsningmomentet anser vi att eleverna utvecklar sin språkliga förmåga samt främjar sin identitetsutveckling beroende på val av böcker.

### **2.1.2 Mål och riktlinjer**

Nedan följer mål och riktlinjer utifrån läroplanen (Skolverket, 2016a:12) som vi anser kopplas ihop med högläsning.

Alla som arbetar i skolan ska medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen (Skolverket, 2016a:12).

Vi anser att genom högläsning skapas samhörighet och sammanhållning då eleverna får dela upplevelsen med varandra. Jönsson (2007:10) menar att alla elever blir delaktiga i textens innehåll oavsett deras egen läsförmåga och att de kan koncentrera sig på handlingen istället för på den egna läsningen. Handlingen och läsoplevelsen skapar en gemenskap, vilken inte den individuella läsningen gör.

### **2.1.3 Centralt innehåll**

Nedan följer centralt innehåll utifrån läroplanen (Skolverket, 2016a:248–249) som vi anser kopplas ihop med högläsning.

Att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer (Skolverket, 2016a:248).

Genom att diskutera boken efter högläsning ökas antalet aktivt lyssnande elever än i de klasser där diskussion efter högläsning uteblir (Brabham & Lynch-Brown, 2002:466).

Hur ord och yttranden uppfattas av omgivningen beroende på tonfall och ords nyanser (Skolverket, 2016a:249).

Skillnader mellan tal- och skriftspråk, till exempel att talet kan förstärkas genom röstläge och kroppsspråk (Skolverket, 2016a:249).

Under våra VFU-perioder iakttog vi elevernas förhöjda intresse till boken då läraren använde olika röster och tonfall under högläsning.

### **2.1.4 Kunskapskrav**

Vidare följer det kunskapskrav utifrån läroplanen (Skolverket, 2016a:252) vi anser kopplas ihop med högläsning.

[...] I samtal om texter som eleven lyssnar till kan eleven föra enkla resonemang om texters tydligt framträdande innehåll och jämföra detta med egna erfarenheter (Skolverket, 2016a:252).

Under samtal om boken anser vi att eleverna får dra paralleller till sina egna erfarenheter samt träna på att återberätta bokens innehåll.

## **2.2 PIRLS**

PIRLS är en förkortning för: Progress in International Reading Literacy Study där 10-åringars läsförmåga mäts (Liberg, 2009:11).

I PIRLS undersökning från 2006 kommer endast sex av 45 deltagande länder före Sverige. Dessa länder är: Ryssland, Hongkong (Kina), Kanada (Alberta), Singapore, Kanada (BC) och Luxemburg. I och med detta resultat står sig Sverige bra i tioåriga elevers läsförmåga (Liberg, 2009:12). I undersökningen från 2011 har Sverige ett försämrat resultat från undersökningen 2006. Dock ligger Sverige i topp gällande vårdnadshavares intresse för läsning. De elever vars vårdnadshavare är intresserade av att läsa har visat högre resultat i undersökningen än de elever med vårdnadshavare som saknar intresse för läsning. (Mullis, m.fl., 2012:117–120). En ny PIRLS-undersökning är påbörjad, dock finns inga resultat publicerade förrän hösten år 2017 (Skolverket, 2016b).

## **2.3 PISA**

PISA är en förkortning för: Programme for International Student Assessment. Det är världens största elevstudie där undersökningen vänder sig till 15-åriga elever och deras kunskaper och förmågor inom läsförståelse, matematik och naturvetenskap (Skolverket, 2017).

### 3. Teoretisk ansats

Vår studie grundar sig på teorier utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande samt från dialogismen. Båda dessa teories grundare var verksamma i Ryssland på det senare 1800-talet och under 1900-talets början.

#### 3.1 Ett sociokulturellt perspektiv

Den som stod för uppbyggnaden av det sociokulturella perspektivet är Lev Vygotskij (1896–1934) som var en rysk pedagog och filosof. Grundtankarna inom ett sociokulturellt perspektiv är att lärande sker i samspel med andra (Phillips, m.fl., 2010:91–93). Vygotskijs teorier återspeglas i dagens skolor och i läroplanen står att läraren ska ”ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande” (Skolverket, 2016a:14). Därför måste undervisningen alltid utgå från elevens erfarenheter och förkunskaper.

Säljö (2014:301) påpekar att inom ett sociokulturellt perspektiv på lärande är kunskap en helhet. Människor behöver interagera med varandra för att utveckla både språket och tänkandet. Phillips, m.fl. (2010:93–98) menar att människan använder språket som ett psykologiskt verktyg därför att det möjliggör problemlösning samt andra högre former av lärande. Vygotskij anser att barn i skolan lär sig svårare ord och begrepp genom att få dem upplästa för sig. En nyckelfaktor för barn är att härma andra och då skapas lärande. Det arbete Vygotskij utförde har lett till vidare forskning inom området och att beakta människans tänkande samt lärande och problemlösning som även sker utanför det egna kraniet. Vidare menar Lindberg (2013:491) att ett sociokulturellt perspektiv beskrivs som en teori som bygger på att samtala för att utveckla språkinläringen. Människors mentala aktiviteter ska inte delas in i autonoma och individuella, eftersom dessa möten ska ske som sociala samspel för utveckling.

Det finns fem nyckelbegrepp för att definiera språkinlärningsprocessen: individ, omgivning, språk, samspel och utveckling. Dessa begrepp ska samverka i inlärningsprocessen för att öka barnens språkutveckling (Strömquist 2010:58). Bjar och Liberg (2010:26) menar att när människan interagerar med andra skapas förmågan att både uttrycka sig själva och även att klara av att läsa och förstå andra människors uttryck.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på barnets språkliga socialisation bygger det på samarbete mellan hemmet och skolan och på dessa platser sker kunskapsutvecklingen av språket. I dessa sammanhang ingår även vad barnen får för värderingar och vad de bygger upp för självbild. Något som också påverkar vad barnen får för självbild är lärarens värderingar och förväntningar på den enskilde eleven. Dessa värderingar och förväntningar kan antingen skapa möjligheter att förbättra sin självbild eller dessvärre hindra barnen från att utveckla sin egen självbild (Nauclér, 2013:459).

Då lärande sker i samspel med andra anser vi skribenter att ett sociokulturellt perspektiv kan kopplas ihop med högläsning. Högläsningstunderna sker i sociala sammanhang och eleverna

interagerar med varandra både under högläsning och när boken är färdigläst om det samtalar vidare om den lästa texten.

### **3.2 Dialogism**

Michail Bachtin (1895–1975) arbetade med litteratur-, språk- och språkfilosofifrågor och var verksam i Ryssland. Han anses vara grundare till dialogismen som är hans tankar kring dialogens betydelse (Dysthe 1996:61). Både Dysthe (1996:62–64) och Lindö (2005:18) beskriver att dialogismens synsätt innefattar när en dialog sker som ett muntligt samtal mellan två människor. När människor engagerar sig i en dialog ställs frågor, man lyssnar och man svarar. För att definiera en människa görs det i förhållande till andra människor, eftersom att människan använder språket för att förmedla uttryck åt andra. En grundläggande kvalitet i allt mänskligt samspel som uppstår är dialogen enligt Bachtin.

All mänsklig verksamhet är kraftigt förknippat med användningen av språket. Förståelse och meningsfullhet skapas i samspel med andra genom dialog och interaktion och är en viktig grund i dialogismen (Haettner Aurelius & Götselius, 1997:203–205).

Kopplingen mellan dialogismen och högläsning sker då samtalet kring den lästa texten uppstår. Eftersom förståelse och meningsfullhet skapas tillsammans genom dialog och interaktion kopplas detta ihop med samtalet som sker under och efter den lästa texten.

## 4. Tidigare forskning

Detta kapitel handlar om tidigare forskning inom högläsning. Vi skribenter har delat upp kapitlet i fyra underrubriker för att underlätta fortsatt läsning: Alla har olika bakgrund, Vikten av högläsning, Språkutveckling och läsinlärning samt Högläsarens roll.

### 4.1 Alla har olika bakgrund

Dominković, m.fl. (2006:13–15) menar att alla barn har olika erfarenheter när de börjar skolan. Några har en bakgrund där de varje dag eller flertalet gånger i veckan får lyssna på högläsning medan andra knappt öppnar en bok, av den anledningen märks det skillnad på barnens språk. De som får böcker lästa för sig har lättare att skapa korrekta meningar och innehar ett större ordförråd än de som sällan får lyssna, då högläsning ger en större ordkunskap än vad det vardagliga samtalet gör. Barn som lyssnar på många berättelser har även lättare att se skillnad på olika sorters texter och har fördelen att kunna leva sig in i berättelserna mer. Även valen av text påverkar barnen, faktatexter får barnen att bli mer eftertänksamma och vara benägna att ställa djupare frågor om texterna än de barn som lyssnar på sagor och fantasitexter.

Gonzalez, m.fl. (2011:25) menar att det är skillnad på barn som kommer från höginkomst- och låginkomsttagande familjer. Barn i låginkomsttagande familjer får ofta betydligt mindre högläsningstid då böcker i hemmen inte finns att tillgå i samma utsträckning som hos höginkomsttagande familjer.

Högläsning är betydligt mer än bara text och ordkunskap. Forskning visar att de barn och vårdnadshavare som ofta ägnar sig åt högläsning kommer närmre varandra och högläsning i skolan bygger starka relationer mellan både lärare och elev samt eleverna emellan. Barnen kan även genom högläsning få lättare att lära känna sina egna känslor genom att de identifierar sig med karaktärerna i böckerna och upplever olika händelser och känslomässiga bergochdalbanor därigenom (Dominković, m.fl., 2006:15–16). Redan vid tre års ålder kan barn genom de historier och berättelser de får lyssna på, relatera både till sig själva men också till andra. De utvecklar sin förståelse för att alla människor i världen är olika, har olika ursprung, olika erfarenheter men också att alla människor uppfattar saker olika (Damber, 2015:260).

Hur eleverna tar till sig högläsning i form av ordförståelse, vokabulär och förmåga att lyssna samt förmåga att skapa sig egna bilder till texterna skiljer sig inte åt mellan könen eller mellan etnicitet. Högläsning påverkar alla lika mycket, vilken bakgrund som än finns med (Brabham & Lynch-Brown, 2002:469). Högläsning innebär inte bara ord och historier. Det ger psykisk och fysisk närhet där barnet knyter an till läsaren både att få vara nära och att få dela läsoplevelsen (Myrberg, 2012).

## 4.2 Vikten av högläsning

Högläsning är fröet till all läsning. Barn bör få uppleva vad läsning är och genom högläsning skapas en gemenskap mellan den vuxne, eleven och texten. Högläsningstunderna bjuder in till samtal kring boken och därmed skapas en djupare förståelse om bokens handling (Heimer, 2016:15). Dominković, m.fl. (2006:13) ställer sig frågan om de vuxna är medvetna om hur viktiga och innehållsrika högläsningstunderna är. Vissa pedagoger ser högläsning som en stund där eleverna samlas, andra ser det som att högläsning är något som bara är en del av dagens aktiviteter. Det har visat sig att barn som fått uppleva mycket högläsning har inskaffat sig förståelse för hur böcker är uppbyggda och att det finns en speciell relation mellan text och tal. Barnen får tidigt lära sig att tal- och skriftspråk skiljer sig åt. Körling (2012:53) bekräftar att högläsning är viktigt:

Det var en gång en förälder som lär ha frågat Albert Einstein hur man får intelligent barn. Einstein lär då ha svarat att om man vill ha intelligent barn ska man läsa böcker för dem. På frågan hur man får ännu intelligentare barn svarade Albert Einstein att man skulle läsa ännu fler böcker för barnet. Föräldern lät sig inte nöja utan frågade en tredje gång vad mer det fanns att göra. Einstein svarade kort och gott – *Läs ännu mer.*  
(Körling, 2012:53)

Att tal- och skriftspråk skiljer sig åt håller även Myrberg (2012) med om och skriver att det tränas enklast genom att läsa högt och ofta för barnen och eleverna. Han menar vidare att det är genom högläsning barn och elever lär sig skriftspråkets grammatik och uppbyggnad samt att den förbättrar barnens språkförståelse och barnens förståelse för språkets ljudstruktur.

Fridolfsson (2015:204) lägger stor vikt vid att högläsning måste få ta plats i skolan och i undervisningen. Speciellt i de lägre årskurserna är det av vikt att eleverna får sätta sig ner och lyssna på berättelser, dels för alla de språkliga fördelarna högläsning ger, men också för att ge klassen en känsla av samhörighet. Eleverna som går sina första år i skolan kan ha ett behov av högläsning genom att det blir ett avbrott i det egna arbetet och de ges en lugn och skön stund tillsammans med läraren och klasskompisarna i ett omedvetet lärotillfälle. Vidare menar Dominković, m.fl. (2006:140, 147) att genom högläsning får eleverna ta del av den rika kulturskatt som finns. Högläsning är inte bara en skön och avkopplande stund för eleverna – den är också väldigt givande då den utvecklar elevernas läskunnighet. Att ägna för mycket tid till högläsning kan leda till att eleverna går miste om andra arbetssätt som gynnar läsinläringen.

För omkring 40 år sedan läste endast hälften eller färre av lärarna högt för sina elever vid flera tillfällen i veckan. Vid tidpunkten för undersökningarna, i vilka över 240 lärare deltog, var det 76 % av lärarna som läste dagligen för klassen och 100 % läste några gånger i veckan. Av dessa var det 90 % som läste som tidsutfyllnad, medan resterande 10 % hade en tanke med högläsningen och hade gärna diskussioner efter lästillfället (Brabham & Lynch-Brown 2002:456).

Damber (2015:274–275) ställer sig frågande till varför inte högläsning idag ingår i undervisningen och varför den inte tar mer plats. Anledningarna kan vara många: de allt större klasserna i kombination med lärarbrist, brist på vikarier samt att det också kan bero på att läraren inte hittar böcker och texter som passar klassen eller inte hittar texter som kan användas i annan undervisning än svenska.

Högläsning är fantastiskt då det handlar om att få något och att dela något. Läraren ses som generös och eleverna ingår i en stor gemenskap när de får sitta och lyssna till samma bok. De blir en del av något större och klassen kan tillsammans åka på fantasiresor långt borta – det är bara eleverna som sätter gränserna. Ju mer eleverna får lyssna på högläsning desto större blir deras förståelse för läsning och de har lättare att själva utvecklas som läsare. Körling menar vidare att den vardagliga högläsningen är av högsta betydelse, då det ger barnen och eleverna förståelse för ord. Med den vardagliga högläsningen menas inte att människan sätter sig ned med en bok, utan att till exempel i mataffären läsa på skyltar med våra barn och elever. Texten på skyltar kan vara en utmärkt källa till ökad förståelse hos ett barn när den vuxne tillsammans med barnet läser och förklarar betydelsen av ordet på skylten (Körling, 2012:6,8).

Vikten av högläsning tar även Myrberg och Ingvar Lundberg, professor i psykologi, upp genom sin broschyr *Spelar läsning någon roll?*. De beskriver den stora skillnaden på 17-åringar som fått lyssna på texter regelbundet respektive de som inte fått lyssna under uppväxten. De som fått lyssna regelbundet har ett ordförråd på mellan 50 000–70 000 ord jämfört med de som inte fått lyssna mycket på texter vilka har mellan 15 000–17 000 ord i sitt ordförråd. För att riktigt förstå den jämförelsen så behöver en vuxen människa minst 50 000 ord i sitt ordförråd för att klara av att läsa normala tidningstexter och följa enkla instruktioner och anvisningar i vardagen (Lundberg & Myrberg, u.å.). Detta bekräftar även den tidigare forskolläraren Aimee Toth (2013:203) genom sin artikel *Not just for after lunch: Accelerating Vocabulary Growth During Read-Aloud* där hon skriver att traditionell bokstavs- och ordinlärning i skolan, där högläsning inte är en del i undervisningen, ger eleverna drygt 8600 ord i sina ordförråd. Vilket är långt ifrån tillräckligt i vårt kunskapssamhälle.

Trots att det kan te sig enkelt att en stund varje dag läsa för sina barn, så visar PISA-undersökningen från 2009 att svenska elever får allt sämre läsförståelse. De elever som redan är svaga läsare är de som tappar mest i undersökningen. År 2015 gick resultaten upp något och Sverige låg åter på eller över genomsnittet precis som i 2009-års undersökning (Skolverket, 2016c). Myrberg och Ekholm skriver i UR Skola *Barnet och orden – om språk i förskolan* (2006) att tiden som vårdnadshavare ägnar åt att läsa för och med sina barn har halverats, medan tiden barnen ägnar vid tv, dator och övriga skärmar har fördubblats. Den enkla lösningen enligt Myrberg och Ekholm är att minska tiden vid skärmar och öka tiden med att läsa för barnen och att prata med barnen.

Myrberg (2012) menar att vuxna bör ge högläsning mer tid. Precis som nämnts tidigare läser vuxna allt mindre för barn och skärmarna tar över allt mer. Barnen hamnar i en sits där de går miste om viktig skriftlig information, främst genom att de förlorar mycket ordinlärning. Myrberg menar vidare att lusten att läsa och lyssna måste komma självmant, inga

tvångsmetoder fungerar, och läslusten kommer ofta genom att högläsaren förmedlar sin entusiasm. Det är även viktigt att böckerna som läses handlar om elevnära händelser eller händelser som lyssnaren kan relatera till.

### 4.3 Språkutveckling och läsinlärning

Barnboksförfattaren och tidigare gymnasieläraren Mem Fox (2003:20–23) menar att det nästan är för sent för barn att lära sig läsa när de börjar skolan. Grunden till läsinlärningen sker innan barnet fyllt två år, genom att höra andra människor prata. Redan vid så låg ålder har barnen hört alla de ljud som kommer att bli deras språk. Ju mer de vuxna har pratat med sina barn, desto högre intelligens får barnen. Därför spelar högläsning tidigt en viktig roll i barnens liv då det kring berättelsen och bilderna är lätt att få djupa, meningsfulla och roliga samtal.

Att lyssna är det viktigaste i språkutvecklingen, för att lära hur språket används och är uppbyggt. Trots det antas det ofta att lyssnandet är något människan lär per automatik. I läroplanen är punkten *tala, lyssna och samtala* sammansatt till en rubrik, vilket skulle kunna medföra att talandet och samtalandet blir mer framträdande än lyssnandet för hur det än vrids och vänds så är det hur eleverna talar och samtalar som lärarna bedömer, inte hur de lyssnar (Gibbons, 2013:153).

Som tidigare nämnts är högläsning grunden till all läsning och en individ måste ha tillbringat 5000 lästimmar för att bli en riktigt duktig läsare. Det medför att tiden eleverna får i skolan för att läsa inte räcker till. Skolan och lärarna måste därför samarbeta med hemmen för att eleverna ska få de lästimmar de behöver för att utvecklas till goda läsare även om elevernas läsutveckling är i huvudsak lärarens ansvar. Eleverna kan dock inte endast läsa själva, enskild läsning som enda läsning är inte tillräckligt för att utveckla språket och läsförståelsen. Högläsning behövs för att elevernas ordförråd ska utvecklas och bli större. Högläsning ger också eleverna kunskap om texter och meningars uppbyggnad (Heimer, 2016:7, 20–21). Baker, m.fl. (2015:1) styrker att högläsning ger eleverna ett ökat ordförråd och större igenkänningsförmåga av ord samt att eleverna lär sig hur texter byggs upp. Elever som har svårigheter i skolan drar extra fördelar av högläsning då de inte behöver handskas med sina svårigheter de upplever när de själva läser.

Enligt Dominković, m.fl. (2006:137) finns det tre viktiga aspekter för eleverna att utveckla sin läskunnighet. Den första aspekten bygger på att läraren måste ge eleverna tid att läsa. Möjligheterna för eleverna att få sitta själva eller tillsammans med en klasskompis och läsa en bok var väldigt få då läraren ofta var upptagen att styra annan form av undervisning. Den andra aspekten bygger på tillgången till böcker. Finns böckerna tillgängliga för eleverna ges de större möjligheter att själva utveckla sin läskunnighet. Till sist bygger den tredje och sista aspekten på lärarnas inbjudan till läsning. Lärarna syn på läsning är av stor vikt för hur eleverna ser på läsning och därför bör eleverna uppmuntras till läsning.

## 4.4 Högläsarens roll

Ska vuxna läsa högt för barn måste de göra det bra. Blir språket entonigt och ansiktet på högläsaren uttryckslost är risken stor att barnen som lyssnar tappar intresset och istället låter tankarna vandra iväg. Vuxna bör leva sig in i berättelsen, använda rösten, göra miner och även gestikulera med armarna för att förmedla bokens skrivna ord och få barnen att leva sig in i berättelsen. Även bilderna i böckerna är viktiga för yngre barn. Redan innan barnen kan läsa kan de berätta vilken bok det är bara genom att titta på framsidan och handlingen blir tydligare ju mer orden och bilderna hänger ihop (Fox, 2003:40–41, 57).

För många elever är bilderna viktiga men i klasser där läraren inte visar upp bilderna ur boken för eleverna, är antalet elever som kan koppla av under högläsningstillfället högre. Eleverna behöver då inte hålla blicken på läraren hela tiden för att inte missa bildvisningen, utan kan titta sig omkring eller lägga ner överkroppen över bänken och bara lyssna till texten (Damber, 2015:271).

I en undersökning över huruvida högläsning i skolan påverkar elevernas vilja att läsa själva resulterar i att de elever som upplever regelbunden högläsning i skolan får större motivation att läsa och låna böcker själva. För att som lärare förmedla en positiv syn på läsning är det ett enkelt sätt att högläsa för eleverna (Dominković, m.fl., 2006:139).

Jönsson (2007:10–11) menar att läraren som högläser har en viktig roll, läraren ska hålla reda på om eleverna lyssnar aktivt. Om någon elev inte lyssnar aktivt, ska den situationen lösas helst medan läsningen fortsätter. Läraren ska också syna både texten efter ord som eleverna kanske inte förstår samt syna eleverna för att få bekräftat om de är något de inte kan ta in eller ta till sig. Texten ska också kunna diskuteras efteråt, då måste läraren ha förberett sig för att få igång diskussionen mellan eleverna, det kan vara ledande frågor eller att dela in eleverna i grupper. Jönsson säger att vid högläsningstillfällena går det inte att göra några större eller längre avbrott för då är risken stor att några elever tappar koncentrationen och glömmer bort handlingen.

I efterarbete i form av diskussioner om böcker som lästs, känner flera lärare att det är svårt att starta och styra samtal och diskussion med eleverna. Det kan vara svårt att veta hur många och vilka ledande frågor som behöver ställas. Hur aktiv ska läraren vara under diskussionen utan att för den sakens skull ta över och hur mycket eleverna behöver och bör vända sig till läraren för att få svar på de frågor de inte kan diskutera sig fram till mellan varandra. För lärarna är det också svårt att veta hur de ska få så många som möjligt aktiva i diskussionen, då det i början ofta är ett fåtal som vill framföra sina åsikter och funderingar (Ingemansson, 2016:171). Att samtala kring böcker är viktigt av flera anledningar och undervisningen kan exempelvis innehålla följande:

### Före högläsning

- Låt barnen förutsäga vad som ska hända efter att ha hört vad boken heter och sett omslaget.
- Bygg upp medvetenhet om bokens tillkomst genom att berätta om författare eller illustratörer och jämför eventuellt med annat de gjort.

- Dra uppmärksamhet till bokens omgivning, platsen där boken utspelar sig, genom att peka på en karta/jordglob.
- Diskutera personliga erfarenheter och kunskaper relaterade till ämnet/omgivningen.

Efter högläsning – något av detta

- Be eleverna sammanfatta vad de hört
- Värdera innehållet i förhållande till andra böcker barnen känner till.
- Berätta om hur du visualiserar innehållet när du lyssnar till berättelsen och be eleverna berätta om sina mentala bilder.
- Diskutera ett eller två ovanliga ord i berättelsen.

(Dominković, m.fl., (2006:147)

Det finns mycket att läsa om hur elever utökar sitt ordförråd, men lite att läsa om hur lärare går tillväga för att hjälpa eleverna med detta. Högläsning är både den enklaste undervisningsformen för att eleverna ska få ett utökat ordförråd och även den mest givande (Kindle, 2009:202). Undersökningar visar att lärares olika sätt att läsa högt påverkar elevernas förmåga att lyssna, deras intresse för läsning samt vad eleverna får med sig för kunskaper från högläsningstillfällena. I klasser där lärarna diskuterar boken efteråt är antalet elever som lyssnar aktivt högre än hos de lärare som för sina klasser endast läser som tidsutfyllnad. I klasser där läraren låter eleverna upprepa stycken och meningar under högläsning visar undersökningar att dessa elever har större vokabulär medan de elever som får diskutera mycket har större ordförståelse och kan lättare läsa mellan raderna (Brabham & Lynch-Brown, 2002:466).

Svensson (2009:151) bekräftar det Brabham och Lynch-Brown tar upp i förra stycket att efterarbete om högläsningstexten i form av diskussioner är arbete lärare bör sträva efter att genomföra. Diskussioner och samtal ger eleverna ökad effekt på språkutvecklingen. Eleverna ges tillfälle att ställa frågor så att deras förståelse för texten ökar och ger dem också möjlighet att lära sig några nya ord och dess betydelse. För eleverna koppla ihop textens handling med egna erfarenheter blir högläsningssupplevelsen personlig.

Dominković, m.fl. (2006:154) menar att det är viktigt som både vårdnadshavare och lärare att fortsätta läsa högt för barn och elever även då de har lärt sig läsa själva, den egna läsningen behöver kompletteras med lyssnandet för att utveckla sin egen läskunnighet.

## 5. Material och metod

I följande kapitel kommer en redogörelse över de material vi skribenter använder till vår studie samt anledningen till metodvalen som gjorts. Allt material vi tar del av granskar vi kritiskt för att inte ledas in på något spår som är irrelevant till vårt syfte. Vidare följer de urval vi gör, hur materialet bearbetas samt analyseras, tillvägagångssätt vid genomförande av enkäter, intervjuer samt observationer. Till sist följer en reflektion över de val vi gör samt en redovisning över studiens trovärdighet och de etiska aspekterna.

Som en påminnelse presenteras syftet med studien igen: Syftet med vår studie är att undersöka och belysa hur arbetet med högläsning tillämpas i årskurs F-3. Vi kommer genomföra undersökningar i form av enkäter, intervjuer och observationer då syftet ligger vid att studera likheter och skillnader mellan de verksamma lärarna.

### 5.1 Material

Rienecker, m.fl. (2014:193) skiljer på kvalitativ och kvantitativ empiri och menar att kvalitativ data behandlar särskilda kvaliteter och egenskaper vid enstaka händelser medan kvantitativ data grundas på tal, mängd och storlek. Thurén (2007:22) beskriver kvalitativ data som något där enskilda händelser studeras medan kvantitativ data grundar sig i räknebara uppgifter i egenskap av statistik.

Stukát (2011:35) menar att när informanterna själva får styra sina svar räknas det till den kvalitativa forskningsmetoden, och denna utför vi då vi vill få förståelse för hur informanterna väljer att lägga upp sin undervisning kring högläsning. Till den kvantitativa forskningsmetoden krävs ett större antal informanter och svarsalternativen är begränsade. Vidare menar Repstad (1999:10) att inom den kvalitativa forskningsmetoden finns ett djup som inte går att få i den kvantitativa forskningsmetoden.

Vår studie bygger på både kvalitativa och kvantitativa forskningsmetoder då intervjuerna och observationen tillhör den kvalitativa forskningsmetoden medan enkäterna ingår i den kvantitativa forskningsmetoden. Grunden till vår studie ligger på både insamling av primär- och sekundärmaterial. Det primära materialet samlas in genom enkäter, intervjuer och observationer. Sekundärmaterial samlas in genom att söka i databaser och i bibliotek efter avhandlingar, vetenskapliga artiklar, litteratur samt styrdokument. För att hitta relevant information använder vi nyckelord (se sammanfattningen) i våra sökningar.

Vårt material består av:

- 48 % i svarsfrekvens från enkätundersökningen.
- Två timmar ljudinspelning.
- 39 sidor transkriberingsmaterial.
- En mailkontakt i form av intervjufrågor.
- 24 sidor handskrivna observationsanteckningar.

### **5.1.1 Urval**

I vår studie väljer vi skribenter att utgå från enkäter, intervjuer och observationer då vi anser att dessa tre undersökningsmetoder kompletterar varandra.

I enkätundersökningen väljer vi att hålla oss inom Mellansverige av den anledning att det är här vi har kontakter i form av verksamma lärare och rektorer samt för att informanterna ska finnas tillgängliga inom ett lämpligt geografiskt avstånd. Vi skickade ut mailet med frågeformuläret till verksamma lärare inom årskurs F-3. Därför har vi inte gjort något noggrannare urval än att informanterna ska vara verksamma inom årskurs F-3 och arbeta i Mellansverige.

Till intervjuerna väljer vi fem informanter utifrån enkätundersökningen då vi vill ha djupare diskussioner kring ämnet högläsningssvanor. Anledningen till att vi väljer just fem är av tidsskäl. Informanternas svar på hur ofta högläsning används är en fråga vi vill undersöka vidare. En informant som använder högläsning ofta, en som använder högläsning mer sällan och utan något specifikt syfte samt en som inte använder högläsning som undervisningsmetod alls väljs ut. På frågan om de tillåter eleverna att ha någon sidoaktivitet väljer vi en informant som svarat ja respektive en som svarat nej. Urvalet baserades alltså på informanternas enkätsvar då vi vill höra varför informanterna tillämpar högläsning på det sätt de gör.

De informanter vi väljer att intervjua blir även observerade vid ett specifikt högläsningstillfälle, förutom den informant som inte använder högläsning som undervisningsmetod. Denna informant får endast fördjupade frågor via mail.

## **5.2 Materialinsamlingsmetod**

Under denna rubrik presenteras hur primärmaterialet samlas in och varför vi skribenter väljer de undersökningsmetoder vi gör.

### **5.2.1 Enkät**

Vi väljer att genomföra enkätundersökningar då vi vill ha många infallsvinklar hur verksamma lärare ser på högläsning och hur de tillämpar högläsning i sin undervisning.

Vi utgår från undersökningens syfte och forskningsfrågor för att utforma enkätfrågorna till vår kvantitativa undersökning om hur verksamma lärare i årskurs F-3 tillämpar högläsning i undervisningen. Efter ett färdigställt enkätformulär (se bilaga 2) utformas ett missivbrev (se bilaga 1) med syfte att inbjuda till deltagande. När enkätformuläret och missivbrevet är färdigställt skickas ett mail med missivbrevet som inledning samt en länk till enkätformuläret ut, till cirka 100 verksamma lärare inom årskurs F-3 i Mellansverige. Då en av författarna via sitt jobb har tillgång till många verksamma lärares mailadresser är det därför enkelt att skicka mail till dessa. De övriga skickar vi mail till rektorerna på skolorna som i sin tur får

vidarebefordra mailet till sina anställda. Anledningen till att mailet skickas ut till ett så stort antal är att vi misstänker att bortfallet blir stort. Trots ett stort bortfall visar sig vår svarsfrekvens vara så hög som 48 %.

Vi analyserar enkätundersökningen i två steg, det första steget går ut på att finna fyra informanter vi kan intervju samt observera. När vi funnit fyra informanter, kontaktas de via mail, där de får frågan om de ville delta i intervju samt observation, sedan får informanterna föreslå tid, datum samt plats. Även en femte informant kontaktas via mail då denne inte använder sig av högläsning. Då observation av förklarliga skäl inte var möjlig att genomföra skickar vi fördjupande frågor via mail.

I det andra steget av analysen av enkätsvaren, analyseras och kategoriseras alla svar, inklusive de informanter vi väljer att intervju samt observera för att se skillnader och likheter mellan lärarna.

### **5.2.2 Intervju**

Tidsåtgången för de fyra intervjuerna är 30 minuter per intervju och den informationen får informanterna i mailet. Vi vill föra ett samtal med informanten och därför sätts den ungefärliga tidsåtgången. Efter en noggrann sammanställning över de fyra lärarnas enkätsvar utformas individuella frågeguider till intervjuerna, med teman vi vill ha svar på. Eftersom tre av intervjuerna genomförs efter observationen ställs också frågor på fenomen vi ser under observationstillfällena. En informant har inte möjlighet att bli intervjuad efter observationen på grund av tidsskäl och därför är ordningen omvänd.

Bryman (2011:421) menar att platserna där intervjuerna ska genomföras bör vara tysta, lugna och att informanterna inte ska få känslan av att någon hör vad som sägs. Inspelningen bör inte heller störas av buller eller andra ljud.

Intervjuerna spelas in då vi vill ha möjlighet att lyssna på intervjuerna flertalet gånger. Platsen för intervjuerna bestäms av informanterna, därför genomförs intervjuerna i antingen tomma och lugna klass- eller arbetsrum. Vi placerar oss vid sidan av informanten med datorskärmen samt telefonen riktad mot denne för att inbjuda till samtal. Vi väljer att inte placera oss mittemot informanten då vi anser att det kan kännas som en utpekande situation.

Vi genomför ostrukturerade intervjuer då vi inte vill följa något strikt frågeschema utan ge informanterna möjlighet till öppna svarsalternativ. Lagerholm (2010:56) menar att inspelning av intervjuer är positivt och därför spelar vi in intervjuerna, vid informanternas godkännande, med en telefon samt en dator för att undvika ljudbortfall och för att vi ska kunna lyssna på inspelningen flertalet gånger. Samtliga informanter godkände ljudinspelning. I sin tur menar Bryman (2011:428) att inspelningen kan hämma informanterna i sina svar och de kan även bli oroliga att överhuvudtaget svara då tanken finns med dem att svaren kommer att bevaras under lång tid. Trots detta är inspelning i det stora hela positivt då svaren från informanterna blir tillgängliga vid flera tillfällen än bara vid intervjusituationen.

### 5.2.3 Observation

De fyra verksamma lärare som intervjuas, observeras också då de högläser för sina elever. Observationen sker under ett högläsningstillfälle och varierar därför i tid mellan informanterna. Den kortaste observationen varar i 40 minuter och den längsta i cirka 1 timme. Under observationstillfällena placerar vi skribenter oss så vi kan se både eleverna och läraren och därför tydligt skriva stödord om deras beteenden.

Vi genomför ostrukturerade observationer för att observera både lärarens och elevernas aktivitet vid högläsningstillfället. Ostrukturerade observationer innebär att vi noggrant granskar samt skriver anteckningar över hur läraren och eleverna beter sig samt var fokus ligger under högläsning, granskningen följs inte via någon form av schema (Bryman, 2011:266). Att glömma är något som människan har en förmåga att göra, trots att tanken är att minnas allt man hör och ser, därför skriver vi noggranna stödord för att undersökningen inte ska vara förgäves. Korta anteckningar som stödord är hjälpsamt då det kan vara svårt att skriva exakt vad som sker och något fenomen lätt kan förbises (Holme, m.fl., 1997:130–132). Dessa stödord skriver vi ut till hela meningar redan under samma dag för att vi inte ska glömma något.

### 5.2.4 Materialbearbetning

Genom att använda ett Google Formulär som är ett program skapat av Google, genomför vi skribenter en enkätundersökning. I detta formulär skapar vi våra egna frågor och väljer svarsalternativ utifrån frågans karaktär. Vi formulerar slutna frågor som endast kräver ja eller nej som svar samt frågor där det krävs en fördjupning av svaret hos informanten och då utformas ett svarsalternativ där informanterna får skriva fritt. I programmet registreras och sammanställs sedan informanternas svar via ett Excel-dokument. Vi gör en kopia på detta Excel-dokument för att kunna göra ändringar i form av att vissa svar väljs bort, men att vi ändå har ett fullständigt dokument över alla svar kvar. Vi väljer att skugga över namnen på informanterna för att inte vara partiska vid analysen, detta är möjligt då vårt material finns i ett Excel-dokument och informanterna får en siffra istället för namn vid vår fortsatta analys.

Då fyra intervju- samt observationspersoner väljs ut efter sina svar tar vi åter tillbaka deras namn istället för talen i Excel-dokumentet för att kunna kontakta dem. För att bearbeta materialet från intervjuerna väljer vi att spela in dessa, med informanternas godkännande. Därefter genomförs transkribering, en till två dagar efter att intervjun ägt rum för att minska risken att glömma bort specifika nyanser hos informanterna. Dock är transkriberingsprocessen väldigt tidskrävande enligt Bryman (2011:424, 428) då intervjuerna noggrant ska skrivas ned och därför skapas snabbt stora högar med papper som kan kännas gedigna. Då vi både är intresserad av vad informanterna säger samt hur de säger de väljer vi trots detta att transkribera våra intervjuer, då vi anser att vår transkribering inte kommer bli för gedigen eftersom att vi endast väljer att intervjua fyra informanter. Efter transkriberingen kan vi på lättare sätt se skillnader i vilka högläsningssvanor som finns mellan lärare.

Till informanten som kontaktas och får fördjupande frågor via mail väljer vi att formulera frågor utifrån varför högläsning inte tillämpas i undervisningen då vi anser det intressant att det väljs bort. Informanten delar sina tankar kring detta med oss vilka presenteras i både resultat- och diskussionskapitlen.

Då vi noggrant skriver stödord på de beteenden vi ser under de fyra observationstillfällena, har vi det som grund när vi ska analysera hur elever beter sig och var fokus finns under högläsningstillfällena samt hur lärarna agerar under dessa tillfällen. De stödord vi skriver ned under observationerna utvecklas till fullständiga meningar redan samma dag för att undvika bortfall i form av glömska (Holme, m.fl., 1997:132).

## **5.3 Analyismetod**

För att uppnå en läsbar text från insamlat material finns ingen bestämd metod, det är upp till var och en att finna ett passande arbetssätt. Från början är det insamlade materialet anteckningar från enkäter, intervjuer och observationer för att sedan utformas till en strukturerad text. Sker analysarbetet för lång tid efter insamlingsperioden kan känslan tappas av att det insamlade materialet är aktuellt (Patel & Davidson, 2011:121–122).

### **5.3.1 Fenomenografi**

Fenomenografins inriktning ligger vid att studera uppfattningar, under 70-talet utvecklades den fenomenografiska ansatsen till att studera lärande, dock är metoden inte begränsad där utan gäller även hur fenomen uppfattas av människor (Patel & Davidson, 2011:33).

I den fenomenografiska analysmetoden ingår fyra punkter. Den första punkten utgår från att den insamlade datan ska sammanfattas för att ge ett helhetsintryck. I den andra punkten ligger vikten vid att studera skillnader och likheter. Att kategorisera uppfattningar och intryck behandlas i den tredje punkten och till sist i punkt fyra sammanställs kategorisystemet till resultatrubriker (Patel & Davidson, 2011:33). Denna kvalitativa metod används för analysering av enkäterna.

Analysen av enkätundersökningarna genomförs i två steg. Första steget i analysen går ut på att finna informanter vi skribenter kan intervjua samt observera, som tidigare nämns väljer vi att skugga över informanternas namn. Till en början sammanställs vårt insamlade material för att vi ska få ett helhetsintryck av svaren. De informanter vi anser svarat så ingående att vi inte behöver följa upp med observation och intervju väljs bort. Vid en första överblick av de insamlade svaren skriver vi ned enkätpersonernas tilldelade tal, om vi finner intressanta svar på frågan om hur ofta informanterna använder sig av högläsning. Endast två informanter svarade nej på frågan om de använder sig av högläsning varav en inte undervisar för tillfället men kommer att använda sig av högläsning när hon återgår till arbetet, därför tas vidare kontakt med den andra informanten.

Nästa del av analysen gör vi genom att studera likheter och skillnader i svaren på om informanterna tillåter eleverna att ha någon sidoaktivitet eller inte, några som var för respektive mot sidoaktiviteter skrivs ned. Efter denna del av analysen fortsätter vi välja bort de svar vi anser att vi inte behöver ta vidare till observation samt intervju. Vid detta tillfälle har vi endast kvar 10 potentiella intervju- samt observationspersoner. För att göra urvalet till endast fyra informanter väljer vi att titta på utbildningsnivåerna på de återstående enkätsvaren, samt i vilken årskurs de arbetar i. Detta för att få spridning samt se potentiella skillnader och likheter i de olika årskurserna inom F-3.

I det andra steget av analysen av enkätsvaren, analyseras och kategoriseras alla enkätsvar, inklusive de informanter vi väljer att intervjua samt observera för att se skillnader och likheter lärarna mellan. Även i detta steg skuggas informanternas namn över för att vi inte ska vara partiska. Först sammanställs enkätsvaren för att få en övergripande uppfattning över informanternas svar. Därefter kategoriseras informanternas likheter samt skillnader men också informanternas olika uppfattningar och intryck, för att förenkla detta väljer vi att förtydliga dessa i procentsatser. I detta steg tillkommer även intervjuvar samt observationsintryck. Till sist går dessa kategoriseringar över till resultatrubriker.

## **5.4 Validitet och reliabilitet**

Validiteten i en undersökning grundas på att det man vill ska undersökas eller beskrivas verkligen gör det, och inte faller ifrån studiens generella syfte (Bell, 2000:89). Då vi skribenter anser att vi både genom vår enkätundersökning samt genom våra intervjuer ställer frågor riktade mot vårt syfte med studien anser vi vår validitet beskrivas som hög.

Med reliabilitet menas studiens tillförlitlighet och om eller hur resultatet skulle påverkas om studien skulle genomföras på nytt (Bryman, 2011:49). Reliabiliteten är inte något vi kan påverka då alla individer är olika och därför skulle med största sannolikhet resultatet påverkas och förändras om andra informanter väljs.

## **5.5 Metodreflektion**

I detta kapitel reflekteras metodvalen som använts för denna undersökning. Kapitlet är uppdelat i tre underrubriker: Enkätundersökning, Intervju och Observation.

### **5.5.1 Enkätundersökning**

Enligt Bryman (2011:228–230) finns flertalet fördelar att genomföra enkäter i förhållande till strukturerade intervjuer. En huvudsaklig anledning är att vi skribenter inte finns tillgängliga och därför elimineras risken för påverkan av svaren och att genomföra enkäter är ett mindre tidskrävande alternativ då enkäterna skickas ut samt att informanterna får avlägga tid om de vill delta. Dock finns nackdelar med enkäterna i och med att vi inte finns tillgängliga kan informanterna inte få förtydligande av frågorna, därför måste frågeformuläret vara tydligt

utformat. Uppföljningsfrågor är inte möjliga att ställa vid enkätundersökningen och därför har vi i vår studie valt att komplettera några av enkätsvaren med ostrukturerade intervjuer. Trots nämnda nackdelar och med påverkan av fördelarna genomförde vi enkätundersökningen då vi ville ha perspektiv från många informanter. Vi skickade ut enkäterna via mail och är medvetna om att lärarna som fick mailet kan ha låtit någon annan svara på enkäten. Detta är något vi har haft i åtanke men inte något som kan påverkas. Att vi skickade ut mail till rektorer som i sin tur fick vidarebefordra mailet till sina anställda var inte optimalt då det inte finns någon garanti att rektorerna skickade mailet vidare, därför är det svårt att sätta ett exakt antal på hur många lärare som har fått enkätundersökningen.

### **5.5.2 Intervju**

Det finns olika former av intervjuer, de kan vara ostrukturerade, strukturerade, semistrukturerade och kvalitativa. Formen för ostrukturerade intervjuer liknar ett vanligt samtal, där forskaren endast använder en frågeguide med temat för intervjun. Något intervjuschema följs inte och därför kan denna intervjuform skilja sig i karaktär från intervju till intervju. Den ostrukturerade intervjun anses vara detsamma som en kvalitativ intervju. De strukturerade intervjuerna följer ett fast frågeschema och målet med denna intervjuform är att varje informant ska möta samma frågor och i samma ordningsföljd. Frågorna som ställs anses vara slutna frågor med fasta svarsalternativ. Semistrukturerade intervjuer liknar strukturerade intervjuer då ett frågeschema följs, men dessa former skiljer sig åt då de semistrukturerade intervjuerna varierar i frågeföljd (Bryman, 2011:202–206).

Vi genomförde ostrukturerade intervjuer då vi ville ha samtal med informanterna och därför gjorde vi endast en frågeguide med teman vi ville ha svar på. Denna frågeguide gjorde att alla intervjuer fick olika karaktärer då vi utformade frågeguiderna efter informanternas enskilda enkätsvar. Informanterna kan påverkas negativt då de vet att resultatet kommer att publiceras och kan därför välja att utelämnas vissa detaljer. Vi har varit tydliga med att uppgifterna behandlas konfidentiellt och informanterna kommer vara anonyma, trots detta kan viss påverkan finnas.

### **5.5.3 Observation**

Liksom intervjuer finns olika former av observationer såsom strukturerade och ostrukturerade observationer. Vid strukturerade observationer följs fasta regler hur beteendena ska registreras. Deltagarna ska under en förutbestämd tidsrymd observeras och utgå från samma tillvägagångssätt vid varje tillfälle. Vid strukturerade observationer följs ett observationsschema vilket används för att säkerställa att registreringen av beteendena sker på ett systematiskt sätt så att sammanställning är möjlig. Vid ostrukturerade observationer följs inte något fast observationsschema för registreringen av beteendena. Istället sker noggrann notering för att ge en narrativ beskrivning av det som observerats (Bryman, 2011:265–266). Det är av denna anledning vi skribenter valde att genomföra ostrukturerade observationer.

Av att ha oss i klassrummet under ett högläsningstillfälle kan göra att både läraren samt eleverna påverkas. Detta är något vi har i åtanke men inte något som kan påverkas, bara vara så diskreta som möjligt under hela högläsningstillfället. Innan högläsningen påbörjades presenterade vi oss och berättade för eleverna vad vi skulle göra, detta för att undvika nyfikenhet under högläsningstillfället samt att eleverna skulle acceptera vår närvaro.

Anledningen att genomföra intervjun efter observationen var då vi ville ha möjlighet att ställa frågor som uppkom under observationstillfället. I ett fall var detta inte möjligt på grund av tidsskäl hos informanten och därför var ordningen omvänd. Detta var inte positivt i vårt fall då det ledde till många obesvarade frågor som uppkom under observationen. Vi valde att inte begränsa oss till endast kvantitativa- eller kvalitativa forskningsmetoder då vi ansåg att kombinationen skulle fungera i vår undersökning. Enkätundersökningen tillhör den kvantitativa forskningsmetoden medan intervjuerna och observationerna tillhör den kvalitativa forskningsmetoden.

## **5.6 Etiska aspekter**

Vetenskapsrådet har sammanställt fyra huvudkrav inom de forskningsetiska principerna som vi skribenter utgick från i vår studie (Forskningsrådet, 2002:7–14).

### **1. Informationskravet**

Första punkten är informationskravet vilket innebär att allt deltagande är frivilligt. I och med att vår enkätundersökning skickas ut på mail kan de som inte vill delta välja att låta bli. De personer som blir intervjuade och observerade informeras via mail innan möte bokas och i mailet frågar vi om de fortfarande vill delta. Vid intervjutillfället förbereder vi informanterna på att vi vill spela in och med godkännande genomförs detta. Informanterna får även information att inspelningen ska raderas när transkriberingen gjorts och att i transkriberingen förekommer inga namn.

### **2. Samtyckeskravet**

Denna punkt innebär att alla deltaganden sker på frivillig basis. Uppkommer något störmoment under intervjuerna samt observationerna ska de inte ge informanterna några konsekvenser.

### **3. Konfidentialitetskravet**

Vi ger information till informanterna att några personliga uppgifter som kan leda till identifiering inte delas ut. I vår studie framgår inte vad informanterna heter eller vilken skola de är verksamma på och det medför att deras identiteter blir anonyma.

### **4. Nyttjandekravet**

Denna punkt behandlar vikten av att informanternas tankar och åsikter endast kommer att användas i vårt forskningssyfte och insamlade uppgifter kommer inte att lånas ut till andra forskare. Informanterna i vår studie informeras om att studien kommer att publiceras och finnas tillgänglig vid färdigställning.

## 6. Analys och resultat

I detta kapitel presenteras resultaten av vår materialbearbetning. Vi skribenter analyserar enkätundersökningen, intervjuerna samt observationerna med hjälp av den fenomenografiska analysmetoden. Till en början beskrivs informanterna och därefter följer kategoriseringar som ligger till grund för den fenomenografiska analysmetoden för att sedan utmytna i likheter och skillnader hos informanterna. Vid analysen av enkätundersökningarna väljer vi att omvandla vissa svar till procentsatser.

Då vår analys bygger på den fenomenografiska analysmetoden väljer vi att belysa att informanternas tillämpning av högläsning som undervisningsmetod skiljer sig åt. Vi väljer även att ta med några specifika citat då vi finner dessa intressanta och något vi vill förmedla ordagrant vidare för att inte gå miste om utmärkande nyanser.

### 6.1 Informanter

Nedan följer en kortare beskrivning av de verksamma lärarna vi har intervjuat samt observerat. Dessa informanter är utvalda utifrån sina enkätsvar. Lärare E har vi endast haft mailkontakt med.

Lärare A arbetar på en F-6 skola. Hon är utbildad lågstadielärare och är nu verksam i en årskurs 1 och vid observationstillfället hade hon halvklass vilka var 12 elever. I detta fall genomfördes intervjun efter observationen.

Lärare B arbetar på en F-9 skola. Hon är utbildad tidigarelärare med inriktning på svenska och matematik och är nu verksam i en årskurs 3 och har 32 elever. I detta fall genomfördes intervjun efter observationen.

Lärare C arbetar på en F-6 skola. Han är utbildad 1–7 lärare med inriktning på svenska och samhällsorienterande ämnen och är nu verksam i en årskurs 2 och har 28 elever. I detta fall genomfördes intervjun efter observationen.

Lärare D arbetar på en F-9 skola. Hon är utbildad lågstadielärare och är nu verksam i en årskurs 2 och har 30 elever. I detta fall genomfördes observationen efter intervjun.

Lärare E arbetar på en F-9 skola. Hon är utbildad lågstadielärare och är nu verksam i en årskurs 2 och har 24 elever. I detta fall förekom endast mailkontakt i form av fördjupande frågor utifrån enkätsvaren.

### 6.2 Informanternas tillämpning av högläsning

Sammanfattningen av våra enkätsvar visar att majoriteten av informanterna använder högläsning som undervisningsmetod mellan 2–5 tillfällen i veckan. Informanterna ser

högläsningstillfällena som språkutvecklande tillfällen, trevliga stunder, tillfällen då eleverna bygger vidare på sitt ordförråd samt stunder där eleverna får dela upplevelser med varandra. Genom enkätundersökningen ser vi också att 60 % använder högläsning dagligen mellan cirka 10–30 minuter i sin undervisning samt att 28 % använder högläsning 2–4 dagar i veckan. Endast 8 % använder högläsning en dag i veckan och 4 % använder inte alls högläsning som undervisningsmetod, varav 2 % av dessa inte undervisar för tillfället men har en positiv syn på högläsning och kommer använda högläsning som undervisningsmetod vid återupptagning av undervisning.

Under intervju- och observationstillfällena noterar vi att de fyra verksamma lärarna har olika strategier för att få eleverna engagerade. Även en femte informant som inte deltagit i intervju samt observation kommer att beskrivas för dennes bortval av högläsning. Nedan följer en sammanfattning för varje informant över vad vi informeras om vid intervjutillfällena samt vad vi uppfattar under observationstillfällena.

Lärare A läser varje dag direkt på morgonen för eleverna i cirka 10–15 minuter. Anledningen till att hon läser direkt på morgonen är för att klassen ska samlas och känna samhörighet samt få en bra start på dagen som hon anser att högläsningen ger dem. Vid ny bok läser hon baksidan av boken och diskuterar tillsammans med eleverna vad boken kommer att handla om, hon går även igenom framsidan på boken och pratar om författarna samt illustratörerna. Lärare A använder sig också av en speciell barstol under högläsningstillfällena för att eleverna ska veta när det är dags för högläsning samt att hon kommer upp en bit så alla kan se henne, hon tillåter även eleverna att sitta på bänkarna samt att flytta sina stolar för att komma nära och för att alla ska se bilderna som visas på projektorn. I denna klass är eleverna vana att flytta runt i klassrummet och därför skapas inget onödigt orosmoment kring detta. Lärare A lever sig in i boken väldigt och gör till rösten vid dialoger och anser att boken får ett annat djup om rösten ändras vid dialoger, hon tittar även upp mycket och möter elevernas blickar, det för att se elevernas engagemang. Efter högläsningens slut går lärare A igenom karaktärerna boken har tagit upp samt kollar så alla elever kommer ihåg dessa, de diskuterar även vad de tror kommer hända vid nästa högläsningstillfälle. Eleverna är vana vid detta och väntar därför på sin tur, ingen pratar i munnen på någon annan. Inför nästa högläsningstillfälle brukar lärare A läsa sista sidan de läste förra tillfället för att eleverna ska minnas bokens handling. Har någon elev varit borta och missat något högläsningstillfälle brukar eleverna få återberätta för denna elev vad boken handlar om.

Lärare B läser fyra dagar i veckan i cirka 20 minuter, hon skulle helst vilja läsa varje dag men på grund av schemat är det inte möjligt att få till. Högläsningstillfällena brukar genomföras efter halva dagen av den anledning att det är då klassen behöver det. Hon tror att klassen behöver detta avbrott samt att eleverna uppskattar att lyssna till högläsning. I denna klass finns en elev med hörselskada och därför finns hörselslinga i klassrummet. Läraren pratar alltid i mikrofon genom headset och eleverna som vill ha ordet får prata genom en utplacerad mikrofon som finns vid varje bordsgrupp. Detta gör att eleverna är vana att vänta på sin tur när de ska prata och inget prat i munnen på varandra uppstår. Lärare B läser baksidan av boken för eleverna sedan förs diskussion kring baksidan samt framsidan på boken om dessa hänger ihop samt vad

de tror kommer hända i boken. Vid observationstillfället hade eleverna tillsammans med en resurslärare valt bok och därför hade inte Lärare B haft möjlighet att läsa boken innan, det gjorde att hon kände sig osäker kring boken. Lärare B rör sig fram och tillbaka framme vid whiteboardtavlan för att eleverna som är placerade där behöver ha henne nära samt för att vissa elever som är placerade längre bak inte klarar av att ha henne i närheten då dessa elever försöker se bilderna i boken under tiden högläsning pågår. För att få eleverna engagerade väljer lärare B att leva sig in i boken, hon gestikulerar samt gör till rösten, hon skiljer på berättarröst och den vardagliga rösten för att då eleverna ska märka när frågor utifrån boken ställs.

Faktatexterna läser jag nog mer rakt eller hur jag ska beskriva det, jag läser de texterna på ett annat sätt [...] faktatexterna läser jag mer styckevis och diskuterar efter varje stycke. När jag läser en skönlitterär berättelse gör jag om rösten, skulle jag göra om rösten när jag läser en faktatext skulle nog eleverna fundera vad jag håller på med [...] faktatexterna är mer raka och strukturerade medan skönlitterära texterna är mer svängiga.

Lärare B lägger vikt vid att inte göra om rösten vid högläsning av faktatexter då det finns risk att eleverna tar texten oseriöst. Under observationen såg vi hur lärare B verkligen använde flera röstlägen under den skönlitterära högläsningen och det fick många elever engagerade.

Lärare C har en klass med 28 elever. Han läser för sina elever tre gånger i veckan, cirka 15 minuter varje gång och det är beroende på lektion var på dagen högläsning genomförs. Ofta läser han sagor och berättelser på NO/SO-lektionerna som berör de ämne eller tema de just då arbetar med. Under högläsningen står lärare C framme vid whiteboardtavlan och rör sig lite i klassrummet, det beror på att några av eleverna inte klarar av att inte veta vart läraren befinner sig. Eleverna sitter på sina ordinarie platser och de flesta elever uppskattar högläsning och högläsningstillfällena brukar för det mesta vara lugna även om några elever har svårt att sitta stilla. För att få eleverna att aktivt lyssna väljer lärare C att göra om röstläget samt gestikulera. Efter högläsning pratar lärare C med eleverna och ställer ofta dilemma-frågor utifrån texten som eleverna får diskutera. Även om eleverna går på lågstadiet brukar lärare C lyfta relativt svåra frågor för deras ålder, de får diskutera en stund innan han hjälper dem att avrunda. Han säger att i början tycker eleverna att det är svårt att diskutera dessa frågor, men att de lär sig fort och också lyssnar bättre när de vet att de i efterhand ska vara med i antingen helklasdiskussion eller diskussion i grupp.

Lärare D läser fyra gånger per vecka för sina elever och cirka 20 minuter varje gång. Hon har en stor klass med 30 elever. Lärare D brukar för det mesta starta varje dag med högläsning. Hon säger att alla eleverna uppskattar högläsningstillfällena och att därför starta varje dag med högläsning får eleverna att vilja komma i tid på morgonen så att de inte missar något av boken. En dag i veckan, alltid samma veckodag, blir det ingen högläsning då en annan lärare har hennes klass på morgonen, denna dag brukar några elever ha svårt att komma i tid och det tror lärare D beror på att eleverna vet att inte högläsning sker. Hon ställer sig längst bak i klassrummet medan hon läser. Medan hon läser kan eleverna ibland avbryta för att fråga om ord de inte förstår och lärare D frågar ibland eleverna om ord hon tror kan vara svåra att förstå. Lärare D väljer att göra om röstläget för att få eleverna att aktivt lyssna. Vid lästillfällena väljer lärare D ut några elever per högläsningstillfälle som får rita, medan resterande elever får sitta och lyssna.

Lärare E väljer att inte tillämpa högläsning i sin klass då hon anser att det varken tillför henne eller hennes årskurs 2 någonting. Trots att lärare E har upplevt högläsning både i hemmet och i skolan har hon varken en positiv eller negativ inställning till högläsning.

Lärare E säger själv att hennes klass med 24 elever inte uppskattar högläsning och att de få gånger hon högläst för dem tidigare har varit ”jobbiga stunder” fyllda med prat och elever som inte kan sitta stilla. Hon själv saknar inte läsningen och tycker att eleverna får tillräckligt med ord och text att lyssna på när de ser på film och diskuterar i klassrummet. Ibland får hennes elever lyssna på sagor och berättelser via radio och dator, men då alltid medan de arbetar med annat. När lärare E får en ny klass kan hon mycket väl tänka sig att högläsa för den nya klassen.

### **6.3 Lärarnas förberedelser inför högläsning**

Under analysen av enkätsvaren ser vi att 35 % av informanterna väljer bok inför högläsningstillfällena utifrån sina egna intressen, 27 % låter eleverna välja böcker de tycker verkar intressanta och sedan sker röstning i klassen. Att välja böcker utifrån något tema, såsom hur man är en bra kompis till exempel, är något 38 % gör. Inför högläsningstillfällena väljer majoriteten av informanterna att läsa böckerna själva innan de läser för klassen för att få förståelse vad boken kommer att handla om samt om innehållet passar klassen. Att kolla på fram- och baksidan av boken och tillsammans diskutera möjlig handling i boken är något som 69 % väljer att göra, för att på så vis förbereda klassen på vad som komma skall.

Vid intervju- samt observationstillfällena ser vi olika sätt informanterna väljer att arbeta med förberedelser inför högläsning. Nedan följer en sammanfattning för varje informant över vad vi informeras om vid intervjutillfällena samt vad vi uppfattar under observationstillfällena.

Lärare A väljer böcker utifrån vad hon tror kan intressera eleverna, ibland får eleverna komma med förslag på vad de vill höra. Ibland kommer bibliotekarien och kollegor med tips på bra böcker och i vissa fall väljs böcker utifrån något speciellt tema som klassen behöver lyssna och diskutera mer om. Genom att sätta sig på sin speciella barstol som hon alltid använder vid högläsning för att få en bra överblick, förbereder hon eleverna på vad som komma skall. Tillsammans diskuterar klassen vad de tror boken kommer att handla om, eller vad som hände vid tidigare högläsningstillfälle och så på sätt skapas en förförståelse. Hon läser alltid böckerna själv först innan hon har dessa som högläsning böcker då hon vill veta att böckerna passar hennes klass. Hon förbereder sina högläsningstillfällen genom att knäppa kort på bilderna i boken för att visa bilderna på projektorn och på så sätt få eleverna engagerade och därmed undvika avbrott i läsningen. Hon anser att eleverna kan tappa fokus från handlingen om hon ska göra avbrott i läsningen för att gå runt i klassrummet och visa bilderna i boken.

Lärare B tar fram tre böcker hon anser vara bra för klassen att höra på. Klassen tittar tillsammans på fram- och baksidan och diskuterar kring vad de tror de tre böckerna kommer att handla om. Efter denna diskussion får eleverna rösta på vilken bok de vill höra. Ibland tar lärare B fram en bokserie och läser första boken som högläsning bok för eleverna och sedan får de själva välja

om de vill läsa serien vidare. Lärare B förbereder sig själv genom att alltid läsa boken själv innan högläsningstillfällena. Innan varje högläsningstillfälle återberättar eleverna vad som lästes tidigare tillfälle.

Lärare C väljer bok utifrån vad han tror att eleverna är intresserade av och uppskattar. Idag har han flera år som verksam lärare bakom sig och vet på ett ungefär vilka böcker som brukar intressera klasser på lågstadiet. Det är inte ofta han väljer en helt ny bok, utan väljer i regel bland de han har läst förut för tidigare elever. När han väljer en ny bok har han för vana att alltid läsa boken själv innan han läser den högt för klassen. Det för att kunna förutsäga eventuella svåra ord som eleverna kanske inte förstår. Dessa ord går han igenom innan för att undvika avbrott under högläsningen.

Lärare D läser alltid boken själv innan hon läser den för eleverna. När en ny bok ska påbörjas tittar klassen på framsidan och diskuterar en stund om vad de tror kommer att hända, men lärare D avslöjar aldrig för eleverna vad som kommer att hända i boken, hon stoppar istället diskussionen kring elevernas hypoteser vid lämpligt tillfälle och börjar då att läsa.

## **6.4 Interaktion vid högläsning**

Vid analysen av enkätsvaren kan vi se att under högläsningstillfället, det vill säga före, under och efter, interagerar 67 % av de verksamma lärarna med eleverna. Före högläsningstillfällena återberättar eleverna vad som hänt i boken vid tidigare läsning, under tiden högläsningen varar diskuteras svåra ord som finns i texten, samt vad eleverna tror kommer att hända på nästa sida men också om eleverna kan relatera till något de själva upplevt och vill dela med sig av. Efter högläsningstillfällena reflekteras vad som lästes samt vad eleverna tror kommer hända vid nästa högläsningstillfälle samt varför de tror det.

Att interagera med eleverna efter högläsningstillfällena är något som 26 % väljer att göra då informanterna anser att för många och för långa avbrott stör rytmen i högläsningen. Efter högläsningstillfällena diskuteras svåra ord som uppkommer i texten och parallellt dras till personliga erfarenheter samt diskuteras vad eleverna tror kommer hända vid nästa högläsningstillfälle. Endast 2 % väljer att interagera före högläsningstillfället medan 2 % väljer att interagera före och efter för att eliminera avbrott under läsningen. Resterande 3 % interagerade inte alls med sina elever.

Under intervju- och observationstillfällena noterar vi att de fyra verksamma lärarna har olika strategier för hur och när interaktion ska uppstå. Nedan följer en sammanfattning för varje informant över vad vi informeras om vid intervjutillfällena samt vad vi uppfattar under observationstillfällena.

Lärare A, B samt lärare D väljer att interagera med eleverna under hela högläsningstillfället, då de anser att svåra ord och meningar som dyker upp i boken ska diskuteras direkt när de läses. Innan högläsningstillfället diskuterar klassen vad de tror kommer hända i boken samt varför de tror det. Under högläsning frågar lärare A, B samt D eleverna vad de tror att vissa ord betyder

samt varför eleverna tror att någon speciell karaktär gjorde som den gjorde. När eleverna själva inte förstår något ord eller någon mening är de snabba att räcka upp handen och fråga så svarar lärarna, kopplingar till elevernas personliga erfarenheter dras också. Efter avslutad högläsning frågar lärare A, B samt D om eleverna kommer ihåg karaktärerna boken tog upp, de diskuterar vad som hände i boken under högläsning samt vad de tror kommer hända vid nästa högläsningstillfälle. Lärare D kan också ställa frågor till eleverna som hon vill att de ska fundera över. Dessa frågor ställer hon för att se hur många av eleverna som räcker upp handen och vill svara på frågan, syftet med detta är att se hur många elever som lyssnar aktivt.

Lärare C väljer att interagera med eleverna innan högläsningstillfället och då går han tillsammans med klassen igenom svåra ord som kommer att dyka upp i boken. Detta gör han av den anledning att han vill undvika avbrott i högläsningen.

Jag går igenom svåra ord innan vi börjar läsa för att jag blir störd av avbrott när eleverna undrar något när jag läser [...] dyker svåra ord upp för eleverna som jag inte har gått igenom vet de att de får vänta med att fråga tills jag läst klart.

Lärare C är dock medveten om att eleverna kan tappa koncentrationen om de hakar upp sig vid ord eller meningar de inte förstår. Han anser att det är värre om han som högläsare tappar sammanhanget för boken när eleverna frågar, än att eleverna tappar sammanhanget.

## **6.5 Sidoaktiviteter under högläsning**

Vid analysen av enkätsvaren ser vi att sidoaktiviteter vid högläsning är något som 50 % av de verksamma lärarna tillåter samt 50 % inte tillåter. De informanter som tillåter sidoaktiviteter låter eleverna rita eller äta frukt. De informanter som inte tillåter sidoaktiviteter anser att det stör elevernas förmåga att lyssna men att det också är störande för läraren som högläser.

Under intervju- och observationstillfällena noterar vi att de fyra verksamma lärarna har olika syn på sidoaktiviteter. Nedan följer en sammanfattning för varje informant över vad vi informeras om vid intervjutillfällena samt vad vi uppfattar under observationstillfällena.

Lärare A tillåter inte eleverna att ha någon sidoaktivitet då hon anser att det stör både elevernas och hennes egen koncentration på boken.

Jag har så svårt för sidoaktiviteter vid högläsning, därför att jag själv har så svårt att koncentrera mig på att lyssna på en bok om det är så att någon ska skala en frukt och sedan gå och slänga skalet [...] det är jag, jag har jättesvårt för det. Sen tror jag säkert att det finns barn som koncentrerar sig bättre på boken om de får rita eller äta, det vet jag inte. Men det kanske är för att jag är så pass gammal att jag tycker att nej, det passar inte.

Lärare A tror att det finns fördelar för vissa elever att ha någon form av sidoaktivitet då det medför att dessa elever får bättre koncentration, men i sin undervisning tillåter hon inte sidoaktiviteter under högläsningstillfällena.

Lärare B tillåter eleverna att ha sidoaktivitet då de får ha ritbok vid högläsning, trots att eleverna är tillåtna att rita väljer inte alla elever att göra det. Hon anser att vissa behöver någonting praktiskt att göra för att koncentrera sig på att lyssna. Hon upplever att eleverna trots denna sidoaktivitet hänger med i handlingen i boken, men är ingenting hon har undersökt vidare och kan därför inte svara säkert på om eleverna hänger med i handlingen.

Lärare C har svårt att svara på ja-nej-frågan huruvida sidoaktiviteter tillåts eller inte, då han ser sidoaktiviteterna som hjälpmedel för eleverna. Han tillåter inte eleverna att rita eller äta frukt då han anser det störande för både elevernas samt hans egen koncentration. Dock tillåter han att vissa elever vid behov får ha varsin skumgummiboll att klämma på under högläsning då vissa elever behöver det för att koncentrera sig på att lyssna. Eleverna är väl medvetna att skumgummibollarna endast är till för att klämmas på och därför uteblir lek med bollarna.

Lärare D har ett rullande schema på vilka fem elever för dagen som får rita under högläsningstillfället. Detta för att alla elever ska få prova att ha någon sidoaktivitet under högläsning för att se vilka elever som klarar av det samt vilka elever som behöver det.

Jag går efter klasslistan för att göra schemat enkelt, fem elever åt gången får rita när jag läser [...] när schemat har rullat ett varv får eleverna välja själva vid sin tur om de vill rita under högläsningen.

Lärare D väljer fem elever åt gången för att hålla ljudnivån nere.

## 6.6 Efterarbete vid högläsning

Genom enkätsvaren ser vi att 51 % väljer att arbeta vidare med boken. Detta sker genom diskussion om bokens handling, att rita en bild till någon händelse i boken, träna på att återberätta för varandra, sätta betyg på boken, skriva egna bokrecensioner eller ibland sätta upp en teater. Eleverna får ibland skriva egna slut utifrån bokens handling både då läraren avbryter högläsningen innan bokens slut men också då läraren läser ut boken och trots detta låta eleverna hitta på ett nytt avslut. Ibland kan lärarna välja att inte visa bokens framsida och titel för eleverna och efter boken är utläst får eleverna rita en egen framsida samt välja en lämplig titel utifrån bokens handling.

Vi kan se att 41 % väljer att ibland arbeta vidare med boken och detta efterarbete sker då boken utgår från något tema som läraren vill och anser att klassen behöver få fördjupad kunskap om. De sista 8 % väljer att inte arbeta vidare med boken.

Utifrån intervjuerna och observationerna ser vi att informanterna arbetar relativt lika med efterarbete vid högläsning. Lärare A, B och C arbetar alla vidare med boken efter utläsning på de sätt som beskrivits ovan. Lärare D väljer att inte överhuvudtaget arbeta vidare med boken då hon anser att det tar onödig tid från övrig undervisning att prata och diskutera om den bok som eleverna redan kan handlingen om då de precis har lyssnat till boken.

## 7. Diskussion och slutsatser

I detta kapitel diskuteras svaren på våra frågeställningar. Frågeställningarna är uppdelade i fyra underrubriker: Hur verksamma lärare tillämpar högläsning, Aktivt lyssnande, Verksamma lärares syn på högläsning samt Interaktion under högläsning. Därefter följer en underrubrik med slutord där vi sammanfattar och avrundar studien samt ger förslag till vidare forskning.

### 7.1 Hur verksamma lärare tillämpar högläsning

- Hur tillämpar verksamma lärare högläsning i undervisningen i årskurs F-3?

Enkätundersökningen visar att majoriteten av alla informanter väljer att tillämpa högläsning som undervisningsmetod. Det finns bevisade effekter på att elevers ordförråd utökas genom högläsning samt att eleverna får lättare att skapa korrekta meningar, detta styrker Toth (2013:203) samt Dominković, m.fl. (2006:13–15) som vidare menar att högläsning även är viktigt för att skapa tillförlitliga relationer. Myrberg (2012) och Lundberg och Myrberg (u.å.) anser även de att högläsning utvecklar elevernas språkförståelse samt utökar elevernas ordförråd.

Tillämpningen sker genom att 60 % av informanterna i enkätundersökningen väljer att läsa högt dagligen mellan 10–30 minuter för eleverna, 28 % läser 2–4 dagar i veckan, 8 % läser en dag i veckan samt 4 % väljer att inte läsa överhuvudtaget.

Ur ett sociokulturellt perspektiv sker lärande i samspel med andra (Phillips, m.fl., (2010:91). Vi skribenter anser att högläsning är ett samspel mellan lärare och elever då samhörighet samt gemenskap skapas under dessa tillfällen. Den forskning vi har tagit del av samt redovisat i kapitel fyra tyder på att högläsning ger eleverna ett ökat ordförråd, en bättre ordförståelse samt en bättre användning av språket, därför anser vi att högläsning bör tillämpas i alla åldrar genom skolgången. PIRLS och PISA är två undersökningar som bygger på elevernas läsförmåga och läsförståelse, är högläsning av den betydelse forskningen visar bör resultatet i undersökningarna visa goda resultat om eleverna tillgodoseas tiden med högläsning.

#### 7.1.1 Bortval av högläsning

Lärare E har medvetet valt bort högläsning i sin undervisning då hon anser att det inte passar hennes klass. Hon antyder dock att hon ska prova att använda högläsning som undervisningsmetod när hon får en ny klass.

Vi skribenter anser att det är underligt att inte använda högläsning som undervisningsmetod när det finns forskning som visar positiva effekter för eleverna. Då högläsning uppfyller många av punkterna i läroplanen (se kapitel 2.1) kan det vara så att lärare E gjort ett medvetet val att avsätta mer planeringstid samt tid till undervisning för att nå upp till punkterna högläsning uppfyller.

Vi ställer oss frågande till hur dessa elever presterar i undersökningar som PISA och PIRLS där läsförståelse och läsförmåga mäts. Lärare E som låter eleverna lyssna till sagor och berättelser under lektionstid medan de arbetar med annat, anser att eleverna trots bortvalet av högläsning kommer att prestera goda resultat.

## 7.2 Aktivt lyssnande

- Hur får de verksamma lärarna inom årskurs F-3 eleverna att aktivt lyssna?

Genom enkätundersökningen ser vi att alla som deltog var enade om att inlevelse för boken är viktigt. Vi skribenter anser att inlevelse skapas genom att ändra röstlägen, gestikulera samt att göra miner. Om inlevelsen uteblir är det stor risk att eleverna tappar intresset för boken. Detta bekräftar Fox (2003:40–41) då hon anser att inlevelse krävs för att kunna förmedla bokens handling till eleverna på bästa sätt. Jönsson (2007:10) menar att medan läraren högläser ska denne skapa en översikt över eleverna för att veta om de aktivt lyssnar. Upplever läraren att någon elev inte lyssnar aktivt ska situationen helst lösas under fortsatt läsning för att varken läraren eller eleverna inte ska tappa rytmen i boken, detta löses enklast genom att ge den elev som har tankarna på annat en betydande och skarp blick.

Skolverket (2016a) tar upp två punkter som nämnts tidigare i kapitel 2.1.3, som berör aktivt lyssnande samt inlevelse.

Hur ord och yttranden uppfattas av omgivningen beroende på tonfall och ords nyanser (Skolverket, 2016a:249).

Skillnader mellan tal- och skriftspråk, till exempel att talet kan förstärkas genom röstläge och kroppsspråk (Skolverket, 2016a:249).

Vi anser att hur högläsaren lägger fram orden genom tonfall, röstläge och kroppsspråk är av betydande karaktär för hur eleverna uppfattar texten, hur aktivt eleverna lyssnar samt hur elevernas inlevelse påverkas. Läser högläsaren monotont och uttryckslost kan antalet aktivt lyssnande elever bli lägre.

## 7.3 Verksamma lärares syn på högläsning

- Vad har de verksamma lärarna för syn på sidoaktiviteter vid högläsning samt för syn på högläsning som undervisningsmetod i årskurs F-3?

Genom enkätsvaren ser vi att sidoaktiviteter tillåts av 50 % av alla de verksamma lärare inom årskurs F-3 som svarade på enkäten medan 50 % inte tillåter sidoaktiviteter. De lärare som tillåter sidoaktiviteter anser att eleverna blir mer koncentrerade på att lyssna om de får någonting praktiskt att göra under tiden högläsning pågår, dessa lärare låter eleverna rita och/eller äta frukt. De lärare som inte tillåter sidoaktiviteter anser att dessa kan störa elevernas

koncentration men även högläsarens koncentration och fokus då det uppstår störande ljud från ritpennor och att det även kan uppstå spring exempelvis till och från sopkorgen samt pennvässaren.

De lärare vi skribenter intervjuade samt observerade hade olika syn på sidoaktiviteter. Lärare A tillåter inte sidoaktiviteter. Lärare B och D tillåter sidoaktiviteter. Lärare C tillåter inte sina elever att rita eller äta frukt utan anser att hjälpmedel i form av skumgummibollar att klämma på endast tillåts som sidoaktivitet. Skolverket (2016a:14) menar att undervisningen ska utgå från varje enskild elevs behov och det anser lärare C att hans undervisning gör då vissa elever har behov av hjälpmedel, i detta fall skumgummibollar.

Av de verksamma lärarna inom årskurs F-3 som har svarat på enkätundersökningen har 98 % en positiv syn på högläsning som undervisningsmetod, medan 2 % är neutrala av den anledning att högläsning inte passar varken klassen eller läraren som inte heller ser något utbildande syfte med högläsning.

Det var 67 % som upplevde högläsning både i hemmet och i skolan under sin uppväxt och alla var positiva till detta och det ledde till att de själva ville förmedla vidare upplevelsen som högläsningen gav dem. Myrberg (2012) anser att tvångsmetoder inte fungerar för att ge eleverna större läslust. Däremot kan läraren genom egen entusiasm för högläsning och böcker i helhet förmedla en positiv känsla vilket kan leda till att eleverna får en större läslust. Detta håller Phillips m.fl. (2010:93–98) med om då de anser att en viktig faktor för elevers lärande är att härma andra, i detta fall lärarens entusiasm för läsande.

De fyra verksamma lärare vi intervjuade samt observerade har alla en positiv syn på högläsning som undervisningsmetod och skulle inte kunna tänka sig att välja bort högläsningstunderna. De anser att högläsningstunderna ger ökad språkförståelse samt ett ökat ordförråd, gemenskap och närhet samt att eleverna får dela upplevelser med varandra.

Enligt PIRLS undersökningar är vårdnadshavares intresse för läsning av betydande roll för elevernas läsförmåga. Elever med vårdnadshavare som läser mycket visar högre resultat i undersökningarna (Mullis, mfl., 2012:118). Vi anser att vårdnadshavare bör läsa både för och tillsammans med sina barn för att hjälpa barnen till vidare språkutveckling. Vi anser även att lärarna bör uppmuntra vårdnadshavare till läsning i hemmen och gärna styrka detta med forskning som visar högläsningens betydelse och effekter för barn och elever. Naucér (2013:459) menar att utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande bör barnets språkliga socialisation ske genom samarbete mellan skola och hem.

## 7.4 Interaktion under högläsning

- Hur interagerar lärare och elever genom högläsning som undervisningsmetod i årskurs F-3?

Enkätundersökningen visar att 67 % väljer att interagera med eleverna under hela högläsningstillfället, det vill säga före, under och efter. Före högläsningstillfällena får eleverna träna på att återberätta vad som hänt i boken vid föregående högläsningstillfälle, under tiden högläsning pågår diskuteras tillsammans svåra ord och meningar som finns i texten samt om eleverna kan relatera till egna erfarenheter. Efter högläsningstillfällena reflekteras och diskuteras bokens handling samt vad eleverna har för hypoteser om vad som kommer att hända i boken vid kommande högläsningstillfälle.

Att interagera med eleverna efter högläsningstillfällena väljer 26 % att göra då de anser att för många samt för långa avbrott, som det lätt kan bli om svåra ord samt meningar ska diskuteras, stör rytmen i högläsningen. Efter högläsningstillfällena diskuteras de svåra ord och meningar som uppkommit i texten och paralleller dras till personliga erfarenheter samt att eleverna får ställa hypoteser om vad boken kommer att handla om vid nästa högläsningstillfälle. Brabham och Lynch-Brown (2002:466) menar om eleverna vet att diskussion efter högläsningstillfällena uppstår väljer flera elever att lyssna aktivt, diskussion om böckerna ger eleverna större ordförståelse samt att en vidare förståelse för böckernas handling.

Att interagera före högläsningstillfället väljer endast 2 % att göra medan 2 % väljer att interagera före samt efter för att eliminera avbrott under högläsningstillfällena. Resterande 3 % interagerade inte alls med sina elever.

Säljö (2014:301) menar att utifrån ett sociokulturellt perspektiv är interaktion viktig för elevers utveckling av såväl språk som tänkande och får starkt medhåll av Phillips m.fl. (2010:93) samt Bjar och Liberg (2010:26) som vidare menar att genom interaktion skapas kunskap att tolka samt förstå andra människors uttryck.

Enligt Ingemansson (2016:171) anser flera lärare att det är svårt att starta samt styra diskussioner med eleverna i efterarbetet av en bok då vilken typ av frågor som behöver ställas är svårt att veta. Detta är något lärarna trots detta måste göra då både Dysthe (1996:62) och Lindö (2005:18) menar att inom dialogismens synsätt är det genom dialoger mellan människor förmågan utvecklas att förmedla uttryck samt förmågan att förhålla sig till andra människor.

Vi skribenter anser att interaktion samt dialog är viktiga för förståelsen av texten, för elevernas fortsatta språkutveckling samt förståelsen för andra människor. Uteblir interaktion och dialog under högläsningens tillfällen är risken stor att många elever förlorar fokus om de inte förstår sammanhanget i texten på grund av svåra ord eller meningar.

## 8. Slutord

Majoriteten av informanterna i vår studie har en positiv syn på högläsning och tillämpar högläsning som undervisningsmetod, då informanterna anser att högläsning har en positiv inverkan på elevernas ordförråd, ordförståelse samt förståelsen över meningars uppbyggnad. Dock skiljer sig informanternas undervisningsmetoders tillvägagångssätt åt genom att arbetet kring högläsning varierar. Högläsningstillfällena skiljer i tidsåtgång samt antal dagar i veckan, huruvida informanterna tillåter respektive inte tillåter sidoaktiviteter, när under högläsningstillfällena interaktion uppstår samt vilka metoder informanterna tillämpar för att få eleverna att aktivt lyssna.

Högläsning har inte bara positiv inverkan på elevernas språkutveckling utan ger eleverna en känsla av samhörighet, sammanhållning samt delaktighet. Att högläsning även ger eleverna en skön stund på dagen, ett tillfälle för klassen att samlas samt ett avslappnat tillfälle till omedvetet lärande är också av betydande vikt för att högläsning bör bli en del av den dagliga undervisningen.

Trots att informanternas tillvägagångssätt skiljer sig åt får vi skribenter uppfattningen av att ingen undervisningsmetod är bättre än den andra. Som lärare är det därför viktigt att hitta sin egen undervisningsmetod som passar alla individer.

### 8.1 Vidare forskning

Då våra undersökningar visar att högläsning är ett stående inslag i undervisningen finner vi skribenter det intressant att undersöka till vilken grad högläsning förekommer i hemmen samt hur det påverkar elevernas resultat i läsförmåga samt läsförståelse. Att även jämföra klasser där läraren lever sig in mycket i boken och gestikulerar samt gör till rösten, med klasser där läraren inte lever sig in i boken och endast läser boken monotont rakt av, denna jämförelse finner vi intressant för att se om någon påverkan finns på elevernas läsförmåga samt läsförståelse.

Vidare anser vi att det saknas forskning kring huruvida sidoaktiviteter påverkar elevernas koncentration samt förmåga att lyssna vid högläsning.

## Källförteckning

- Baker, D. L., Santoro, L., Biancarrosa, G., Baker, S. K., & Society for Research on Educational Effectiveness. (2015). *Effects of Quality of Instruction on Student Vocabulary and Comprehension during Read Alouds*.
- Barnet och orden – om språk i förskolan. Lära läsa tidigt. Avsnitt 6.* (2006). UR Skola. Hämtad 2017-03-03 från: <http://urskola.se/Produkter/136343-Barnet-och-orden-om-sprak-i-forskolan-Lara-lasa-tidigt>.
- Bell, J., & Nilsson, B. (2000). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund : Studentlitteratur, 2000 ; (Lund : Studentlitteratur).
- Bjar, L. & Liberg, C. (2010). Språk i sammanhang. I: Bjar, L., & Liberg, C. (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund : Studentlitteratur, 2010 (Ungern).
- Brabham, E. G., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of Teachers' Reading-Aloud Styles on Vocabulary Acquisition and Comprehension of Students in the Early Elementary Grades. *Journal Of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö : Liber.
- Chambers, A. (1987). *Om böcker*. Stockholm : Norstedt, 1987 ; (Värnamo : Fälth).
- Damber, U. (2015). Read-Alouds in Preschool--A Matter of Discipline?. *Journal Of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256-280.
- Dominković, K., Eriksson, Y., & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund : Studentlitteratur, 2006 (Danmark).
- Dysthe, O., & Nilsson, B. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet : att skriva och samtala för att lära*. Lund : Studentlitteratur, 1996 ; (Lund : Studentlitteratur).
- Forskningsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (2002). Stockholm : Vetenskapsrådet, 2002.
- Fox, M. (2003). *Läsa högt: en bok om högläsningens förtrollande verkan*. (1. uppl.) Ystad: Kabusa böcker.
- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinläring*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M., & Simmons, L. (2011). Developing Low-Income Preschoolers' Social Studies and Science Vocabulary Knowledge through Content-Focused Shared Book Reading. *Journal Of Research On Educational Effectiveness*, 4(1), 25-52.
- Haettner Aurelius, E. & Götselius, T. (red.) (1997). *Genre teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Heimer, M. (2016). *Högläsning : läsutveckling från teori till handledning*. Stockholm : Gothia utbildning, 2016 (Slovenien).
- Holme, I. M., Solvang, B. K., & Nilsson, B. (1997). *Forskningsmetodik : om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund : Studentlitteratur, 1997 ; (Lund : Studentlitteratur).
- Ingemansson, M. (2016). *Lärande genom skönlitteratur : djupläsning, förståelse, kunskap*. Lund : Studentlitteratur, 2016 (Polen).
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2007. Malmö.
- Kindle, K. J. (2009). Vocabulary Development During Read-Alouds: Primary Practices. *Reading Teacher*, 63(3), 202-211.
- Körling, A. (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. Stockholm : Natur & kultur, 2012 (Lettland).
- Lagerholm, P. (2010). *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund : Studentlitteratur, 2010 (Ungern).
- Liberg, C. (2009). Svenska elevers läsförmåga. I: Ellvin, M., & Manderstedt, L. (red.). *Perspektiv på läsning : liv, lust och lärande*. Stockholm : Svenskläraryöreningen : Natur och kultur [distributör], 2009 (Stockholm : Elander).
- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk : i forskning, undervisning och samhälle*. Lund : Studentlitteratur, 2013 (Polen).
- Lindö, R. (2005). *Den meningsfulla språkväven : om textsamtalets och den gemensamma litteraturläsningens möjligheter*. Lund : Studentlitteratur, 2005 (Lund : Studentlitteratur).
- Lundberg, I., & Myrberg, M. (u.å.). *Spelar läsning någon roll?* Hämtad 2017-03-03 från: <http://www.gavle.se/PageFiles/116038/Spelar%20%C3%A4sning%20n%C3%A5gon%20roll.pdf>.

- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., Drucker, K. T., International Association for the Evaluation of Educational, A., & Boston College, T. C. (2012). PIRLS 2011 International Results in Reading.
- Myrberg, M. (2012). ”Språket utvecklas näsa mot näsa”. Hämtad den 2017-04-05 från <http://fof.se/tidning/2012/5-6/sprak-utvecklas-nasa-mot-nasa>.
- Naucłér, K. (2013). Barns språkliga socialisation före skolstarten. I: Hyltenstam, K., & Lindberg, I. (red.). *Svenska som andraspråk : i forskning, undervisning och samhälle*. Lund : Studentlitteratur, 2013 (Polen).
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder : att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund : Studentlitteratur, 2011 (Ungern).
- Phillips, D. C., Soltis, J. F., & Linde, F. (2010). *Perspektiv på lärande*. Stockholm: Norstedt, 2010 (Falun : Scandbook).
- Repstad, P., & Nilsson, B. (1999). *Närhet och distans : kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund : Studentlitteratur, 1999 ; (Lund : Studentlitteratur).
- Rienecker, L., Stray Jørgensen, P., & Hedelund, L. (2014). *Att skriva en bra uppsats*. Lund : Liber, 2014.
- Skolverket. (2016a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016b). PIRLS 2016. Hämtad 2017-02-27 från: <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pirls/pirls-2016-1.224594>
- Skolverket. (2016c). *Varför blir svenska elever allt sämre på läsförståelse?* Hämtad 2017-03-03 från: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/varfor-blir-svenska-elever-allt-samre-pa-lasforstaelse-1.157445>
- Skolverket. (2017). *PISA – är din skola utvald?* Hämtad 2017-04-25 från: <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa>
- Strömquist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I: Bjar, L., & Liberg, C. (red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund : Studentlitteratur, 2010 (Ungern).
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund : Studentlitteratur, 2011 (Polen).

- Svensson, A. (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. (2., omarb. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv*. Lund : Studentlitteratur, 2014 (Polen).
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm : Liber, 2007 (Slovenien).
- Toth, A. (2013). Not Just for After Lunch: Accelerating Vocabulary Growth during Read-Aloud, *The Reading Teacher*, 67 (3) s. 203-207.

# Bilagor

## Bilaga 1 - Missivbrev

Hej.

Vi är två studenter från Högskolan i Gävle som nu skriver vårt examensarbete. Vi har valt att göra en studie om högläsningssvanor hos verksamma lärare i årskurserna F-3. Det är anledningen att ni får detta mail. Vi skulle vara glada och tacksamma om ni kunde ta er tid att besvara vår enkät, som beräknas ta ca 20 minuter. Enkätsvaren kommer i vår studie att ingå som resultat över hur lärare använder sig av högläsning i undervisningen.

I vår studie kommer ni att vara anonyma och vi kommer att behandla enkäterna konfidentiellt. Inte heller kommer det att framgå på vilken skola eller i vilken kommun ni arbetar, utan ni kommer i studien att benämnas som "lärare i Mellansverige".

I slutet av enkäten kommer ni få besvara två "ja eller nej-frågor", i vilka vi undrar om ni kan tänka er att bli observerade under ett tillfälle där ni läser högt i er klass. Vi undrar också om ni kan tänka er att bli intervjuade, där syftet är att fördjupa oss i era enkätsvar. Var vänliga, ha i åtanke att det är under vecka 12–13 vi vill komma för observationer och intervjuer.

Om ni svarar ja, och kan tänka er att bli observerade och/eller intervjuade ber vi er att fylla i kontaktuppgifter i enkätens sista fråga. Är det många som gärna vill medverka, kommer vi att välja ut några, alla kommer därför inte att bli kontaktade ytterligare.

Senast den 14 mars vill vi ha era svar.

Har ni eventuella frågor, får ni gärna höra av er.

Vi tackar för er tid och medverkan!

Mvh Lina Hillin-Bertäng & Lina Jackson

Lina Hillin-Bertäng: 07\*- \*\*\* \*\* \*\* ofk13lbg@student.hig.se

Lina Jackson: 07\* - \*\*\* \*\* \*\* ofk13ljo@student.hig.se

## Bilaga 2 – Enkätundersökning

### Om dig som lärare

1. Vad har du för utbildning?
2. När tog du din examen?
3. Hur skulle du beskriva ditt nuvarande arbete?
4. Vad har du för personliga erfarenheter kring högläsning när du var yngre (läste lärare/vårdnadshavare/annan vuxen för dig)? Utveckla gärna med positiva och/eller negativa känslor kring detta.

### Högläsning i undervisningen

1. Använder du dig av högläsning i undervisningen?
2. **Om ja på första frågan:** Hur många gånger i veckan läser du högt för dina elever och hur många minuter (ca) vid varje tillfälle?
3. **Om ja på första frågan:** När på dagen läser du högt för dina elever? (Motivera hur du väljer tidpunkt!)
4. **Om ja på första frågan:** Är högläsningen schemalagd?
5. Får eleverna ha någon sidoaktivitet vid högläsningen (till exempel rita eller äta frukt)?
6. **Om ja på femte frågan:** Hur tror du att sidoaktiviteten påverkar elevernas förmåga att lyssna?
7. Interagerar du med eleverna under högläsning (till exempel om någon har en fråga kring boken eller vill dra en parallell med sitt eget liv)?
8. Ser du några fördelar respektive nackdelar med högläsning och hur skulle du beskriva dessa? (Utveckla gärna!)

### Före högläsning

1. Hur väljer du bok?
2. Hur förbereder du dig själv och dina elever inför högläsning?

### Efter högläsning

1. Läser ni ut de böcker ni påbörjar?
2. Fortsätter ni att arbeta med boken när den är utläst?
3. **Om ja på andra frågan:** Hur arbetar ni vidare med boken?

### Miljö för högläsning

1. Var högläser ni (till exempel i klassrummet eller i speciellt ”mysrum”)?
2. Var sitter läraren respektive eleverna?
3. Fungerar högläsningstillfällena för alla elever i klassen? (Till exempel om det är tyst eller stökigt)
4. **Om nej på tredje frågan:** Hur gör du som lärare för att lösa de situationer som kan uppstå under högläsningen?

### Avslutning

1. Har du något syfte med högläsningen?
2. **Om ja på första frågan:** Vad är ditt syfte med högläsningen?
3. Hur ser du generellt på högläsningen i ditt klassrum? Är det något du vill förändra eller utveckla?

#### Kontakt

1. Skulle du kunna tänka dig att bli observerad vid ett högläsningstillfälle?
2. Skulle du kunna tänka dig att ställa upp i en intervju angående dina högläsningssvanor?
3. **Om jag på första och/eller andra frågan:** Hur och när kan vi kontakta dig?