



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

- Hur vill du ha den högläst?

Tillämpning av medierande redskap vid högläsning i årskurs 1 och 2

Författare: Anna Makaroff och Sofia Johansson

2022

Examensarbete, Avancerad nivå (yrkesexamen), 30 hp
Svenska språket

Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3
Examensarbete för grundlärare F – 3: Svenska med didaktisk inriktning

Handledare: Helena Wistrand
Examinator: Anders Widbäck

Sammandrag:

Avsikten med föreliggande studie är att bidra med kunskap kring elevers förmåga att förstå samt elevers uppfattning, i årskurs 1 och 2, av en åldersadekvat skönlitterär text utifrån olika sätt att högläsa. Detta gör vi genom att undersöka fyra olika sätt att högläsa där vi använder en: 1) monoton röst, 2) inlevelse med rösten, 3) inlevelse med rösten samt visa illustrationer och 4) inlevelse med rösten, illustrationer och kroppsspråk. Studiens teoretiska utgångspunkt grundar sig i Vygotskijs teori sociokulturella perspektivet. Våra frågeställningar är: (1) ”Vilka skillnader och likheter finns det hos elevernas förmåga att besvara frågor i årskurs 1 och 2 när olika sätt att högläsa genomförs?” samt (2) ”Vilka skillnader och likheter finns hos elevernas uppfattningar i årskurs 1 och 2 när olika sätt att högläsa genomförs?”. Studien baseras på en flermetodsforskning där kvantitativ och kvalitativ metod har kombinerats. Den kvantitativa metoden innebar att en enkätundersökning genomfördes med eleverna, där de fick svara på frågor som grundar sig på bilderboken *Pudlar och Pommies* (2016). För att kunna besvara båda frågeställningarna användes även en kvalitativ datainsamlingsmetod i form av semistrukturerade intervjuer. Vid intervjun har frågorna som ställts fokuserat på skillnader och likheter i elevers uppfattningar av de olika sätten att högläsa. Eleverna som deltog i studien var 74 elever från årskurserna 1 och 2 från fyra skolor i olika kommuner i Sverige. Resultatet från den kvantitativa enkätdata påvisar att det är gynnsamt för elevernas förmåga att besvara frågor om illustrationer används vid högläsning. Samtliga deltagande grupper har vid intervjuerna uttryckt en efterfrågan av användning av en röst med inlevelse samt illustrationer vid högläsningen. Vilket går i linje med resultatet från de kvalitativa enkätundersökningarna som påvisade att det är fördelaktigt att använda en röst med inlevelse samt illustrationer vid högläsningstillfällena.

Nyckelord: *högläsning, monoton röst, inlevelse med rösten, illustrationer, kroppsspråk, förmåga, upplevelse, medierande redskap, bilderböcker.*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
2. Bakgrund	3
2.1 Högläsning	3
2.2 Att kommunicera: rösten, illustrationer och kroppsspråket	3
2.3 Monoton eller inlevelsefull röst	4
2.4 Illustrationer	5
2.5 Kroppsspråket	6
3. Tidigare forskning	7
3.1 Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3	7
3.2 Högläsning som estetisk praktik. Att läsa tillsammans med äldre elever	7
3.3 Reading Picture Books in Preschool and Lower Grades of Primary School	8
3.4 Young second language learners' visual attention to illustrations in storybooks	8
3.5 Learning Stories Through Gesture: Gesture's Effects on Child and Adult Narrative Comprehension	9
3.6 The Role of Gesture in Bilingual Education: Does Gesture Enhance Learning?	10
3.7 Capturing the dynamics of narrative development in an oral storytelling performance: A multimodal perspective	10
3.8 Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices?	11
3.9 Teachers' Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom	11
3.10 Dramatic Interpretations: Performative Responses of Young Children to Picturebook Read-Alouds	12
4. Teori	13
4.1 Sociokulturellt perspektiv	13
4.2 Mediering	13
4.3 Utvecklingen av begreppet mediering	14
4.4 Medierande redskap	15
5. Material och metod	17
5.1 Urval	17
5.2 Datainsamlingsmetod	18
5.3 Genomförande	19
5.4 Pilotstudie	21
5.4.1 Första pilotstudien	21
5.3.2 Andra pilotstudien	22
5.5 Analysverktyg	22
5.5.1 Innehållsanalys	22
5.5.2 Microsoft Excel	24
5.6 Metodkritik	25
5.7 Etiska aspekter	27

6. Resultat	28
6.1 Elevernas förmåga att besvara frågor beroende på sätt att högläsa	28
6.2 Elevernas uppfattningar om olika sätt att högläsa	38
6.2.1 Röst	39
6.2.2 Illustrationer	39
6.2.3 Kroppsspråk	40
6.2.4 Syntes av redskap	41
6.2.5 Språk och tanke	43
7. Diskussion	45
7.1 Diskussion av enkätresultat	45
7.1.1 Skillnaden mellan grupp 1 och grupp 2	45
7.1.2 Skillnaden mellan grupp 3 och grupp 4	46
7.1.3 Skillnaden mellan grupp 2 och grupp 3	47
7.1.4 Skillnaden mellan grupp 1 och grupp 3	47
7.2 Diskussion av intervjuresultat	47
7.2.1 Röst	48
7.2.2 Illustration	48
7.2.3 Kroppsspråk	49
7.2.4 Syntes av redskap	49
7.2.5 Språk och tanke	50
7.3 Målet med studien	50
8. Slutsats	52
9. Slutord	53
Referenser	54
Bilagor	59
<i>Bilaga 1: Information om forskningsstudie</i>	59
<i>Bilaga 2: Samtycke till deltagande i forskningsstudie</i>	60
<i>Bilaga 3: Intervjuguide</i>	61
<i>Bilaga 4: Enkät</i>	62
<i>Bilaga 5: Bildstöd till intervju</i>	66
<i>Bilaga 6: Diplom</i>	67

1. Inledning

Människan har genom tider både underhållit och låtit sig underhållas av högläsning. Genom rösten, kroppsspråket och illustrationer har människor tagit del av texter för att njuta samt utveckla kunskaper om omvärlden och om sig själva. Högläsningen ska kunna vara både lustfylld och lärorikt på en och samma gång:

Hungriga sinnen.
Att lyssna är att äta med öronen.
Var glad åt hungriga öron!
Var glad åt hungriga sinnen!
Lyssna också med ögonen,
lyssna med smaken, känslan
och hela kroppen.
Allt vad dina sinnen kan förtära
ger dig kraft att leva
och näring åt den förvandlingens värld
som rör sig och andas
och talar och växer i dig.
Sandro Key-Åberg
(Elizabeth X 2010)

Trots att den ideala högläsningen beskrivs i Key-Åbergs dikt kan den i vissa fall vara svår att realisera. Ibland lyssnar inte eleverna på högläsningen som genomförs: *Sluta upp med det där direkt, lyssna nu! Hur många gånger ska jag behöva säga till er? Det är viktigt för er att lyssna på det här!* Om eleverna inte lyssnar eller blir rastlösa vid högläsning är det av betydelse att inte skuldbelägga eleverna. Att högläsaren kritiskt granskar uppkomna högläsningssituationer är däremot av betydelse för att en njutningsfull högläsning ska skapas. Granskningen av vår egen pedagogik gör att vi vågar ifrågasätta anledningen till att det är svårt att fånga eleverna vid högläsningar. För det är i själva verket elevernas nyfikenhet och vilja att veta mer (Damber, Nilsson & Ohlsson 2013, s. 78) som skapar njutningsfulla högläsningar för både dig och eleverna. En njutningsfull högläsning påverkar inte endast dig och eleverna positivt utan även för de lärarna som i framtiden högläser för dina elever, för elevernas föräldrar som försöker berätta en godnattsaga för att stilla sitt barns sinne och för den där bibliotekarien som läser högt för barnen som kommer till biblioteket varje söndag.

Vi har många njutningsfulla minnen från tidig ålder när vuxna läst för oss. Det är speciella sagor och berättelser som fastnat på våra näthinnor. Frågan är dock varför minns vi just dessa berättelser? Är det för att någonting hände under högläsningen? Är det sättet som den vuxna läste boken på som gör att vi minns den så väl? Eller är det kanske de vuxnas engagemang och fantasi som gjort att specifikt deras höglästa berättelser än idag finns kvar i våra minnen? Genom att använda engagemang och inlevelse skapas en njutningsfull högläsning och där även fantasin har en viss påverkan. Enligt Pilgren (2019, s. 2) ska en högläsningstund skapa möjligheter för eleverna att utvidga sin fantasi och bjuda in dem till olika fantasivärldar. Fantasin är inte någonting som endast Pilgren (2019) nämner utan även läroplanen, där beskrivs det att "Undervisningen syftar till att främja elevernas fantasi" (Skolverket 2019, s. 18). Av

dessa anledningar vill vi skapa mer kunskap om och kring varför vissa högläsningstillfällen skapar fantasivärldar medan andra faller helt platt. För vem vill inte skapa fantasivärldar under högläsningar och som kommer att minnas av eleverna så länge de lever?

1.1 Syfte och frågeställning

Med vår studie har vi som avsikt att bidra med kunskap kring elevers förmåga att förstå samt elevers uppfattning av en åldersadekvat skönlitterär text utifrån olika sätt att högläsa. Syftet är att tillföra vetenskaplig kunskap genom att undersöka hur användningen av de olika medierande redskapen tal, illustrationer och kroppsspråk vid en performativ högläsning skapar skillnader och likheter mellan elevers förmåga att besvara explicita och infererade frågor samt elevers uppfattning i årskurs 1 och 2. Baserat på studiens avsikt och syfte har följande frågeställningar utformats:

- Vilka skillnader och likheter finns det hos elevernas förmåga att besvara frågor i årskurs 1 och 2 när olika sätt att högläsa genomförs?
- Vilka skillnader och likheter finns hos elevernas uppfattningar i årskurs 1 och 2 när olika sätt att högläsa genomförs?

2. Bakgrund

I kapitlet kommer bakgrundsinformation presenteras som gör att läsaren förstår kontexten till undersökningen på ett mer grundligt sätt. För att förstå kontexten till undersökningen presenteras nyckelbegreppen *högläsning*, *kommunicera*, *rösten*, *illustrationer* och *kroppsspråket*.

2.1 Högläsning

En högläsning kan antingen vara dialogisk eller performativ och skiljer sig exempelvis åt gällande förhållningssätt, funktion och process (se *Tabell 1*). Vid en dialogisk högläsning är fokus på att skapa möjligheter att analysera texter med hjälp av kommunikation. Kommunikationen skapar ett pedagogiskt tillfälle där inläring av ny kunskap sker hos eleverna. Vid performativ högläsning förmedlar högläsaren i stället texten till eleverna i syfte att skapa en estetisk upplevelse och där eleverna enskilt får reflektera över textinnehållet (Sundmark 2014, s. 141).

	<i>Dialogisk</i>	<i>Performativ</i>
Förhållningssätt	Analyserande ("monitor")	Förmedlande ("mediator")
Funktion	Pedagogisk, inläring	Estetisk, upplevelse
Process	Kommunikation	(Själv)reflektion

Tabell 1: Jämförelse av dialogisk och performativ högläsning (Sundmark 2014, s. 141).

Att utgå från en performativ högläsning, där eleverna själva ställer relevanta frågor gällande bokens innehåll (Rhedin 2013, s. 177), innebär att det finns en större möjlighet till att lägga mer fokus på den estetiska läsningen. Av denna anledning skiljer sig högläsningssättet åt: den dialogiska högläsningen har fokus på den pedagogiska inläringen och den performativa högläsningen har fokus på den estetiska upplevelsen (Sundmark 2014, s. 141). Estetisk läsning innefattar dramatiseringar som används för att realisera texterna, det är dock av vikt att inte använda en överdriven dramatisering då det kan ta fokus från textens innehåll (Sundmark 2014, ss. 140–141). Högläsaren ska i stället befinna sig mellan två performativa medier: en teaterföreställning och ett muntligt berättande (Rhedin 2013, s. 172). När högläsning genomförs är det dessutom av vikt att utformningen lockar eleverna till engagemang och där respekt för högläsningen förekommer hos samtliga deltagare. Engagemanget och respekten kommer i slutändan skapa en positiv upplevelse av högläsning (Granberg 1996, ss. 42, 45). Det är denna positiva upplevelse som motiverar eleverna till läslust och skapar en förståelse hos eleverna att litteratur både kan vara lärorik och njutningsfull på en och samma gång (Roe 2014, s. 164). Om en gemensam läsoplevelse inte skapas begränsas elevernas möjlighet till att förstå komplicerade framställningar, idéer och tankar i texter. Om eleverna därför får möjlighet till att lyssna på högläsningar utvecklar de större förståelse för textuppbyggnad, ett större ordförråd (Roe 2014, s. 163), en större uttrycksförmåga samt en större förståelse för meningsbyggnad och grammatik (Granberg 1996, s. 32).

2.2 Att kommunicera: rösten, illustrationer och kroppsspråket

Kommunikationen är ett redskap som har till syfte att vara tillgänglig för att kunna förmedla våra olika avsikter, känslor eller tankar. Kommunikationsredskapet kan användas på olika sätt

beroende av de färdigheter, kunskaper, attityder och samarbetsviljor som den som kommunicerar erhåller. Den som kommunicerar har språket som en medfödd förmåga men detta gäller inte färdigheten till att använda den och är någonting som utvecklas från erfarenheter och lärdomar (Nilsson & Waldemarson 2016, ss. 30–31). Dessa erfarenheter och lärdomar står beskrivet i läroplanens syfte där undervisningen ska ”bidra till att eleverna får förståelse för att sättet man kommunicerar på kan få konsekvenser för en själv och för andra människor” (Skolverket 2022, s. 1). För att förstå konsekvenserna av hur kommunikation sker samt hur utvecklingen av språket ska fortskrida krävs det att människan får möjlighet till att ingå i språkgemenskaper där högläsning av böcker sker (Pihlgren 2019, s. 1).

Jag minns hur jag sitter i min farmors knä. Hon läser med skrovlig röst, och det är *Bland tomtar och troll* och det är H. C. Andersens sagor, mest Andersen. När farmor blir hes eller lite rörd blir det paus. Då går jag och hämtar ett glas vatten. När jag i dag läser H. C. Andersens sagor kan jag fortfarande höra min farmors röst (Sundmark 2014, s. 13).

Citatet beskriver ett minne av ett högläsningstillfälle som Sundmark (2014) har tillsammans med sin farmor. En av anledningarna till att Sundmark (2014) minns högläsningstillfället kan vara *entusiasmen* för böcker. Beroende på vilka metoder och attityder som tillämpas vid högläsningar kan entusiasmen för böcker och läsning skifta hos människan (Kåreland 2013, s. 119). Dessa metoder och attityder, även kallat strategier, finns invävda i böckernas texter när den högläses och kan ge effekter som gör att kroppslighet och muntlighet uppkommer i läsningen (Rhedin 2013, s. 172). Trots detta kan olika aspekter vara i fokus när högläsning genomförs och detta beroende på elevernas ålder. Dessa olika fokus påverkar antingen elevens entusiasm för böckerna och läsningen positivt eller negativt. De yngre elevernas högläsning har fokus på den kroppsliga karaktären och de äldre elevernas högläsning har fokus på elevernas logiska tänkande, följaktligen är yngre elevens entusiasm större än äldre elevens (Kåreland 2013, s. 119). Ytterligare aspekter som påverkas, när fokus är på elevernas logiska tänkande vid högläsningar, är enligt Kåreland (2013, s. 119) att utvecklingen av fantasin påverkas negativt. Granberg (1996, s. 41) beskriver att en utvecklad fantasi kan skapa inre bilder vid högläsning hos eleverna när de blivit äldre. Denna fantasi och skapandet av inre bilder hade därför kunnat utvecklas om litteraturen ansågs ha en ”relation till kroppen, till sinnena, rytmen och dansen. Gjorde man det i högre grad skulle det kanske vara lättare att skapa entusiasm för litteraturen.” (Kåreland 2013, s. 119). Baserat på detta verkar Sundmarks (2014) farmor i citatet ovan troligen använt sig av det förstnämnda fokus, den kroppsliga karaktären, då Sundmark (2014) var yngre samt uttrycker sin entusiasm över H. C. Andersens böcker. Denna *kroppsliga karaktär* innebär således att en tillämpning av *läsning med inlevelse* skett (Rhedin 2013, s. 174).

2.3 Monoton eller inlevelsefull röst

Att kunna förhålla sig till texterna vid högläsning kan innebära svårigheter för barn som inte tydligt hör högläsaren eller har svårt att koncentrera sig (Pihlgren 2019, s. 6). Det kan vid sådana tillfällen vara svårt att fånga elevernas intresse för högläsningen (Damber, Nilsson & Ohlsson 2016, s. 77). För att barnen ska kunna hålla koncentrationsnivån uppe är det därför av vikt att använda sig av *intonation* som högläsare (Svensson 2005, s. 30), detta eftersom det inte är ”roligt att lyssna på någon som läser entonigt, monotont och oengagerat” (Damber et.al 2016, s. 78). Intonationen är del av de prosodiska dragen som skapar liv i språket och andra delarna

som också ingår i de prosodiska dragen är betoning och rytm (Wolff 2017, ss. 9–10). Det är extra viktigt med intonationen ju yngre barnen är då de lyssnar mer på tonfallet hos högläsaren än själva innehållet i texten (Svensson 2005, s. 30).

Användningen av en inlevelse vid läsning medför att ett av kriterierna för en god högläsning tillämpats (Roe 2014, s. 165; Granberg 1996, s. 56). En läsning med inlevelse kan uttryckas på många olika sätt men där rösten är ett exempel; högläsaren kan beskriva händelser i boken på ett uttrycksfullt sätt med en inlevelsefull röst (Granberg 1996, s. 49). En inlevelsefull röst kan innebära att högläsaren använder sig av en varierad röst användning, korrekt intonation, tydlig artikulation, anpassad hastighet, god pausering (Roe 2014, s. 165), betoning på ord, drar ut på orden som har större betydelse, sänker rösten, talar långsamt (Granberg 1996, s. 58) och gestaltar olika karaktärer genom olika röster (Sundmark 2014, s. 137). Ord förstås på olika sätt av olika individer och därför tar individer åt sig texter med hjälp av olika verktyg, exempelvis behöver en del sina händer och en del sina öron för att förstå (Heimer 2016, s. 24). Föreställningar, förståelse och kunskap om omvärlden styrs av vilken representationsform som används och det finns stora skillnader i att presentera någonting genom en bild eller att höra ett efterliknat läte (Dominković, Eriksson & Fellenius 2006, s. 41). Det finns därför andra representationsformer och aspekter som är gynnsamma att använda vid högläsning: illustrationer (Granberg 1996, ss. 17, 33).

2.4 Illustrationer

För att skapa möjligheten att förstå det konstnärliga uttrycket mellan text och illustrationer i en bok är det av vikt att inte återberätta eller korrigerar texten vid högläsning. Genom att högläsa en boks ursprungliga text tillsammans med att visa illustrationerna skapas möjligheter för eleverna att göra egna tolkningar av boken (Pihlgren 2017, ss. 10–11, 13). Tolkningar behöver inte endast ske av boken som helhet utan endast av illustrationerna i boken, detta då dessa har möjlighet att fungera på två olika sätt kombinerat med texten. Antingen samspelar illustrationerna och framför sådant som texten inte uttrycker eller så är illustrationerna en kopia av texten (Granberg 1996, s. 17). När illustrationer är i samspel med texten innebär det att den förstärker berättelsens innehåll genom att gestalta texten. Detta samtidigt som illustrationerna innehåller detaljer som inte omnämns i berättelsen, exempelvis föremål och mer specifika detaljer (Dominković, Eriksson & Fellenius 2006, s. 47). När illustrationerna däremot är en kopia av texten kan det innebära att eleverna kan få hjälp när ord är svårbegripliga och illustrationerna kan då vara ett förtydligande av texten. Med hjälp av illustrationerna skapas en ökad förståelse för boken hos eleverna (Granberg 1996, s. 17). Att tolka illustrationer i böcker kan av många anses ske utan större problematik, men:

I själva verket är tolkningen av en bild ett resultat av en mental ansträngning där minnet är involverat. Att betrakta en bild och leva in sig i den är endast möjligt om den samtidigt framkallar minnen som i kombination med det man ser möjliggör en tolkning och därmed förståelse (Dominković, Eriksson & Fellenius 2006, s. 39).

Att visa illustrationer i boken är dock någonting som många vuxna utesluter vid högläsningar. Anledningen till detta är att vuxna anser att barnen ska få möjligheten till att skapa egna inre bilder som inte är baserade på illustrationerna i böckerna, men när böcker inkluderar

illustrationer och bilder finns det en anledning till att de finns tillgängliga: för att de ska användas (Körling 2017, s. 221).

2.5 Kroppsspråket

Det kan i vissa avseende vara svårt att visa illustrationerna i böckerna för en större barngrupp, det är då av betydelse att använda sig av rösten samt drama för att fånga lyssnarnas intresse i stället (Dominković, Eriksson & Fellenius 2006, s. 134). I drama ingår inte endast retoriken och talet utan även den kroppsliga kommunikationen. Det kan därför innebära att flera olika kommunikationsformer kan användas parallellt när människor kommunicerar. Exempelvis kan fler olika kroppsrörelser användas parallellt med talet vid en mänsklig kommunikation. Enligt Nilsson och Waldemarson (2016, s. 54) är det dock svårt att avgöra hur stor del av kommunikationen som består av verbal kommunikation och icke-verbal kommunikation då den är situationsbunden. Oberoende av hur stor del av kommunikationen som utgörs av verbal eller icke-verbal kommunikation (Nilsson & Waldemarson 2016, s. 54) kan olika kommunikationsformer användas vid fler olika sociala sammanhang och begränsas inte endast till människors kommunikation ansikte mot ansikte (Allwood 1991, ss. 1, 7, 12). Detta innebär att olika kommunikationsformer även kan tillämpas vid högläsning av bilderböcker. Högläsning av bilderböcker kan då innefatta flera olika multimodala uttrycksformer där kroppen, gester, blickar och mimiken ingår (Söderberg 2018, ss. 5, 15). Dessa olika multimodala uttrycksformerna kan benämnas som "olika kroppsrörelser" (Allwood 1991, s. 7). Det som sker vid användningen av olika kroppsrörelser vid högläsning är att kroppsspråket används för att kommunicera tankar, handlingar, attityder och känslor (Magnusson 2003, s. 1). På grund av att den del av en icke-verbala kommunikationsförmågan är medfödd besitter barn den icke-verbala kommunikationsförmågan långt före den verbala kommunikationsförmågan. Därför kan den icke-verbala kommunikationen vara bättre att tillämpa än den verbala för att få barn att förstå det som kommuniceras (Nilsson & Waldemarson 2016, ss. 54–55).

Kommunikation med kroppsspråk är dock inte alltid kontrollerbart då den både kan vara avsiktlig och oavsiktlig. Till exempel kan tolkningar angående människors avsikter göras utifrån kroppsspråket och av denna anledning kan en liten gest eller min påverka mottagarens tolkning av det som vill förmedlas. Trots att ingen avsiktlig intention finns uttrycks någonting omedvetet som människor i omgivningen tolkar och drar slutsatser från. Dessutom finns ytterligare en aspekt att ta hänsyn till vid oavsiktligt kroppsspråk, det är att kroppsspråk kan betyda två helt ovidkommande saker hos personerna som uttrycker kroppsspråket (Nilsson & Waldemarson 2016, ss. 55–56). Även personer som uttrycker ett avsiktligt kroppsspråk för att kommunicera en specifik sak kan misstolkas (Nilsson & Waldemarson 2016, s. 58). Detta gör att den icke-verbala kommunikationen i form av kroppsspråk är betydligt mer mångtydig än den verbala kommunikationen. Med andra ord är kroppsspråket beroende av kontext, kultur, relation och situation (Nilsson & Waldemarson 2016, s. 56).

3. Tidigare forskning

I den tidigare forskningen tas studier upp som relaterar till vår undersöknings begrepp: högläsning, monoton röst, inlevelse med rösten, illustrationer, kroppsspråk och bilderböcker. Vid varje forskning redogörs relevanta samband mellan vår studie och den nämnda forskningen.

3.1 Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3

Jönssons (2007) avhandling *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3* har som ett syfte att få kunskap kring de möjligheter och begränsningar som användningen av några av de litteraturpedagogiska redskap som ingår i litteraturarbetet i årskurs F-3 medför (2007, s. 23). Denna studie genomfördes i en svensk skola under fyra års tid där en och samma klass med 24 elever ingick. Jönsson (2007) själv var ansvarig lärare för denna klass, från förskoleklass till årskurs 3 (2007, s. 26), och därför användes ett inifrånperspektiv (2007, s. 29) där kvalitativa metoder tillämpades inspirerade av etnografi (2007, s. 39). Dessa kvalitativa metoder var intervjusamtal, läraranteckningar, elevtexter och video-och bandinspelningar (2007, s. 33). På grund av att Jönsson (2007) var ansvarig lärare för den undersökta klassen användes både rollen som forskare och lärare under datainsamlingen (2007, s. 26). Den insamlade datan har analyserats genom en narrativ analys och resultatet visar att elevers reaktioner vid gemensam läsning inte alltid uttrycks verbalt utan även kroppsligt. Den verbala responsen vid högläsning uttrycks via kommentarer, frågor och associationer men där den kroppsliga responsen inte uppfattas då en tydlig bild av elevernas kroppsliga reaktioner inte finns tillgängligt i det empiriska materialet på grund av att ingen videoinspelning genomförts vid högläsningarna. Eftersom högläsningen spelats in via bandinspelningar hörs de elever som talar men inte de elever som inte talar. De elever som inte talar utgör en grupp där en analys av deras sätt att lyssna på högläsning blir relativt osynligt, denna omständighet väcker i efterhand perspektivfrågor (2007, ss. 233–234). Jönssons (2007) avhandlingsresultat kan relateras till denna studie då semistrukturerade intervjuer genomförs och där elevers kroppsliga reaktioner vid diskussionerna, gällande högläsningens utformning, inte kan analyseras då de inte dokumenteras. Detta på grund av att intervjuerna endast dokumenterats med bandinspelning och där även de tysta elevernas tankar inte i samma utsträckning synliggjorts via bandinspelningarna som de elever som uttryckt sig verbalt.

3.2 Högläsning som estetisk praktik. Att läsa tillsammans med äldre elever

Högläsning som estetisk praktik. Att läsa tillsammans med äldre elever är en svensk studie av Elam och Widhe (2018). Studiens syfte är att undersöka vad högläsning med äldre elever kan innebära och huruvida det kan användas tillsammans med äldre elever. Deltagarna i studien är tre lärare som arbetar med ämnet svenska och som har ett intresse för litteraturundervisning, samtliga lärare arbetar antingen på högstadiet eller gymnasiet (2018, s. 81). Insamlingen av data har skett genom en fokusgruppintervju, sedan har en analys av samtalet skett genom att ta ut tre teman: *pedagogisk hantering, kollektiva upplevelser* och *förståelse* (2018, s. 86). För vår studie är det den sistnämnda som är av relevans och kommer här nedanför att redogöra resultatet för det bestämda temat *förståelse*. När lärarna diskuterar temat *förståelse* tas dramatisering upp, en av lärarna säger:

Det är ju inte bara att man läser rakt upp och ner. Utan man gör ju det också med... betonar vissa ord och gester. Jag kan förstärka om jag känner på mig, här så är det en svårare passage, så kan jag förstärka även med kroppsspråk så att de förstår mer (Elam och Widhe 2018, s. 89).

Kopplat till det ovannämnda citatet visar resultatet i studien att ett förmodat budskap eller bestämt innehåll inte endast ska sökas vid en högläsning utan i stället ska litteraturens estetiska dimension uppmärksammas, vilket är den språkliga formen där exempelvis rim används (2018, s. 91). Dessa estetiska dimensioner som enligt Elam och Widhe (2018, s. 91) bör uppmärksammas vid högläsning kan kopplas till vår studies utformning av högläsningstillfällena, då fokus vid högläsningen är den estetiska dimensionen (i form av röst och kroppsspråk) och inte det förmodade budskapet eller innehållet i böckerna. Vid högläsningarna i vår studie betonas exempelvis ord som står skrivna i boken samt appliceras olika gester och kroppsspråk vid valda tillfällen för att kunna förstärka det som står beskrivet.

3.3 Reading Picture Books in Preschool and Lower Grades of Primary School

Batic (2021) studie *Reading Picture Books in Preschool and Lower Grades of Primary School* från Slovenien har till syftet att undersöka lärares syn på användningen av bilderböcker i sin undervisning och jämföra svaren från lärare i förskolan och lågstadiet (2021, s. 9). För att besvara studiens syfte ställde Batic (2021) sju frågeställningar men där endast fyra frågeställningar var relevanta kopplat till vår studie;

- (1) Är bilderböcker endast passade för dem i de yngre åldrarna? 2) Vad har lärare och elever för åsikt om bilderböcker? [...]
- 4) Hur genomförs läsningen och diskussionen av bilderboken? [...]
- 7) Vad är responsen från eleverna efter att ha läst en bilderbok? (Batic 2021, ss. 16–17).

Det var 443 lärare från förskolan och grundskolan som deltog i undersökningen (2021, s. 17). Undersökningen bestod av ett frågeformulär online med både öppna och slutna frågor. Dessa 14 frågor har utformats i form av påståenden gällande användningen av bilderböcker i undervisningen och dessa analyserades därefter (2021, s. 17). Resultaten i undersökningen visar att samtliga lärare, både från förskolan och lågstadiet, anser att bilderboken inte är åldersbundet då illustrationer tillför information som kan vara av betydelse för både yngre och äldre läsare (2021, s. 18). Majoriteten av deltagande lärare hade även upplevelsen av att eleverna var positiva till användningen av bilderböcker (2021, ss. 18–19). Undersökningen visar även att bilderböcker ger möjlighet till elever att förstå en text på fler sätt än endast genom bokstäver utan även genom illustrationerna som har en betydande roll för förståelsen, bilderböckerna är därav ett multimodalt verktyg (2021, s. 24). Resultat i denna undersökning är relevant för vår studie då det inte endast är texten som tillför något i undervisningen, utan även att illustrationerna är relevanta och betydelsefulla.

3.4 Young second language learners' visual attention to illustrations in storybooks

Young second language learners' visual attention to illustrations in storybooks är en nederländsk studie av Verhallen och Bus (2011) som har till syfte att se hur barn som lär sig ett andraspråk använder sig av illustrationer i bilderböcker för att skapa förståelse för det narrativa (2011, s. 480). I studien deltog 23 respondenter där samtliga var 5 år gamla (2011, s. 484) och höll på att lära sig språket holländska (2011, s. 480). Barnen fick se fem digitala bilderböcker

vid fyra tillfällen men där baserat på vilken grupp de tillhörde fick se bilderböckerna vid olika tillfällen (2011, s. 484). Digitala böcker användes för att de skulle kunna använda sig av en inbyggd kamera som kunde läsa av respondenternas ögonrörelse. Det skapades digitala zoner på illustrationerna som fanns i de valda böckerna, ”innezonen” var den bit av illustrationen som visade det som texten berättade och ”utezonen” var de delar av illustrationen som visade vad som inte stod i texten. Under tiden barnen fick se på illustrationerna blev bokens text uppläst av en förinspelad röst. Under en två veckors period fick barnen se och lyssna till sin bok (2011, s. 485) och där bilderböckernas illustrationer visade både saker som beskrevs och inte beskrevs i texten (2011, s. 486). Resultaten i studien visar att barnen använde sig av illustrationerna medan de lyssnade på berättelsen, texten styr vart barnet ser någonstans på illustrationen, deras blickar fixerades oftare i ”innezonen” än ”utezonen”. Detta visar att barnen förstår meningen av berättelsen med hjälp av illustrationerna (2011, s. 495). I vår studie undersöker vi vilken påverkan användning av illustrationer vid högläsning har på elevernas förmåga att besvara frågor. Av denna anledning kan en koppling mellan den vetenskapliga artikeln och vår studie göras. Detta då användningen av illustrationer påverkar elevernas förmåga då Verhallen och Bus (2011) resultat påvisar att användningen av illustrationer påverkar elevernas förståelse för det narrativa i en positiv riktning, det vill säga att eleverna förstår det narrativa med hjälp av illustrationerna.

3.5 Learning Stories Through Gesture: Gesture’s Effects on Child and Adult Narrative Comprehension

Learning Stories Through Gesture: Gesture’s Effects on Child and Adult Narrative Comprehension är en australisk studie av Dargue och Sweller (2019). Studien innehåller två delstudier med ett gemensamt syfte som är att undersöka när gester är gynnsamma för den narrativa förståelsen (2019, s. 249). I den första studien var det totalt 121 studenter inom psykologutbildningen och 128 förskoleelever som deltog (2019, s. 254). Materialet som användes var en två minuters lång tecknad Kalle Anka-video (2019, s. 255) och där en okänd kvinnlig berättare spelats in och visades parallellt med Kalle Anka-videon. Det fanns tre olika videos där den första video innehöll typiska gester (gester som vanligtvis används när en talar), den andra videon innehöll icke typiska gester (som sällan används när en talar, till exempel att pumpa knytnävarna upp och ner) och den tredje videon innehöll inga gester alls (2019, ss. 255 – 256). Resultatet i den första delstudien påvisar att både barn i förskoleåldern och studenter inom psykologutbildningen förstod berättelsen med typiska gester betydligt bättre än de som observerade atypiska gester eller inga gester alls (2019, s. 266). Att användningen av typiska gester innebar att förståelsen för berättelsen ökade kan kopplas till användningen av kroppsspråket i vår studies högläsningstillfällen. Den andra delstudien hade som mål att ta reda på varför typiska gester ökade antalet korrekta svar vid uppföljningsfrågorna. 50 psykologstudenter deltog i undersökningen som genomfördes online via Qualtrics. Deltagarna fick kolla på 20 videos som var tre sekunder långa och där olika typiska och icke typiska gester användes. De fick betygsätta hur väl varje gest stämde överens med en fras och där skalan på betygsättningen var mellan 0 och 100 poäng (2019, s. 264). Resultatet i den andra studien är endast baserade på vuxna då uppgiften ansågs vara för svår för barn att genomföra (2019, s. 266). Resultatet påvisade att typiska gester representerar det talade språket bättre än de atypiska gesterna. Detta innebär att typiska gester är bättre förknippade med den innebörd som gesten

ska påvisa, den relationella semiotiken mellan typiska gester och tal är därför bättre än mellan atypiska gester och tal (2019, s. 265). Studien undersöker gester och kroppsspråk likt oss vilket gör att den är relevant.

3.6 The Role of Gesture in Bilingual Education: Does Gesture Enhance Learning?

Breckinridge Church, Mahootian och Ayman-Nolley (2004) har gjort en studie *The Role of Gesture in Bilingual Education: Does Gesture Enhance Learning?* i Chicago, USA, som undersöker elever som inte har tillgång till det verbala språket. Studiens syfte att undersöka den roll som gester eller kroppsspråk har när det talade språket inte finns tillgängligt för den som lyssnar. Deltagarna i studien är 51 spansktalande elever från årskurs 1 och som studerar på en engelsktalande skola, därför är inte det engelska språket tillgängligt för samtliga av dessa elever. Det vill säga att det finns elever som förstår både spanska och engelska samt de elever som endast förstår spanska (2004, s. 303). I studien fick ena hälften av de engelsk-och spansktalande eleverna och hälften av de spansktalande eleverna kolla på en matematisk instruktionsvideo där inga gester användes, andra hälften fick kolla på en matematisk instruktionsvideo med gester (2004, s. 303). För de elever som fick se instruktionsvideos med gester fördubblades inläringen, de spansktalande elevernas inläring ökade därför från 0 % till 50 % (2004, s. 314). Resultatet innebär att gester förbättrar inläringen för spansktalande barn eftersom gester inte är kopplade till ett visst språk. Gester återspeglar snarare ett begrepp i form av universella representationer (2004, s. 315). Undersöker likt oss hur gester och kroppsspråk kan vara gynnsamma för förståelsen, dock relaterar den till det matematiska ämnet, men är enligt oss ändå relevant för vår undersökning.

3.7 Capturing the dynamics of narrative development in an oral storytelling performance: A multimodal perspective

Marlar Lwin (2010) undersökte i sin studie *Capturing the dynamics of narrative development in an oral storytelling performance: A multimodal perspective* hur narrativ dynamik utvecklas vid muntligt berättande. Studiens syfte var att ta reda på hur det muntliga berättandet effektiviserar av det estetiska och kommunikativa. I studien högläser en professionell berättare och denna använder sig av olika semiotiska sätt att högläsa för att skapa en föreställningsvärld. Studien såg på samspelet mellan det muntliga, sången och visuella egenskaperna av diskursen. Dessa delar samspelar för att producera vissa tolkningar av händelser och karaktärer i berättelsen (2010, s. 358). Det är genom detta samspel som studien vill se hur eleverna kan skapa känslomässiga och utvärderande svar som är i linje med värderingarna och budskapen som den specifika berättelsen har (2010, s. 360). Eleverna som deltog i studien var från en skola i Singapore (2010, s. 362). Materialet har samlats in genom observation av elevernas respons och deltagande vid högläsning (2010, s. 358). Resultatet i studien påvisar att sång och visuella funktioner i vissa fall kan ersätta den muntliga diskursen. Levande bilder av händelser så väl som olika narrativa effekter, vilka kanske inte är lätta att uppnå endast av muntliga drag, skapas av sånger. Detta visar att sånger och visuella aspekter spelar en stor roll i den narrativa utvecklingen, antingen genom interaktion (det muntliga) eller självständigt (endast sång och visuellt) (2010, ss. 368–369). Vi har i vår studie använt oss av rösten för att särskilja de olika karaktärerna samt ge uttryck för de känslor som karaktärerna upplever.

3.8 Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices?

Fischer, Flood, Lapp och Frey (2004) är författarna av studien *Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices?* I den har dem utfört en undersökning i San Diego County, Kalifornien USA, för att ta reda på vilka faktorer som är mest gynnsamma under en högläsning. Studien bestod av två faser, i den första fasen studerade författarna 25 olika lärare för att kunna identifiera gemensamma faktorer som dyker upp under en högläsning. Genom att skicka ut brev till 65 distrikt i San Diego County fick skolor nominera en lärare var, denne skulle anses vara expert på högläsning och där lärarens elever skulle visa goda resultat i läsning. Därefter valdes 25 lärare ut slumpmässigt (från de nominerade lärarna) och därefter studerades dessa lärare under flertal högläsningar för att kunna identifiera olika faktorer. Det var sju faktorer som identifierades med där endast två faktorer kan relateras till vår studie: (1) läraren är en modell av hur orden uttalas i texten och (2) lärarna använde sig av illustrationer, tonläge i rösten för att uttrycka känslor och olika karaktärer, gester och ansiktsuttryck (2004, ss. 10–13). När dessa faktorer hade identifierats genomfördes andra fasen där 120 lärare studerades, som slumpmässigt valts ut från en grupp av 284 lärare. Lärarnas erfarenheter var mellan tre och trettiofyra år inom skolverksamheten och de undervisade i årskurserna 3 till 8 (2004, s. 10). Resultaten i andra fasen i studien visade att det fanns en skillnad mellan hur högläsningarna genomfördes samt att läraren bör vara en modell för hur eleverna ska läsa texten högt och att detta bör ske med hjälp av användningen av röst och gester. Användningen av detta är av vikt för att eleverna ska uppmärksamma viktiga detaljer i texten enligt resultatet i studien (2004, s. 15). I enlighet med Fischer et al. (2004, s. 15) studies resultat har vi i vår studie till syfte att undersöka hur rösten och kroppsspråket påverkar elevernas förmåga att besvara frågor. Eftersom användningen av röst och kroppsspråk, i enlighet med resultatet i Fischer et al. (2004, s. 15) studie, påverkar elevernas möjlighet till att upptäcka detaljer i texten kan denna kopplas till vår studies elevers förmåga att besvara frågor när rösten och kroppsspråket används vid högläsningstillfällena.

3.9 Teachers' Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom

Pentimonti och Justice (2010) studie *Teachers' Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom* är genomförd i en okänd stat i USA, mellan åren 2008–2009 och var en del av en större studie som genomfördes (2010, s. 244). I studien användes två undersökningsfrågor 1) *Till vilken grad använder förskollärare sig av olika nivåer av hjälpstöd under högläsning för hela grupper?* 2) *Vilken insikt har förskollärarna när det gäller deras frekventa användning av specifika hjälpstöd och motsvarar detta den faktiska användningen av hjälpstöd?* (2010, s. 241). Det var fem deltagande lärare, lärarnas erfarenheter inom skolverksamheten var mellan nio och sjutton år, och där lärarnas elevgrupper var mellan 17 och 18 elever (2010, s. 244). Inför studien fick lärarna delta i en introduktion där de fick en genomgång av studien, olika sätt att använda sig av böcker i klassrummet och information om de sex hjälpstöden. För vår studie var det endast två av hjälpstöden som var av betydelse: 1) eleven kan svara genom att ha någon som *deltar tillsammans*, kan vara både vuxen och kamrat 2) *minska alternativ* för att eleven ska kunna svara rätt (2010, s. 247). *Låg nivå* innebär att eleven behöver minimalt stöd av läraren, för att eleven har utvecklat strategier för att göra generaliseringar, resonera och förutspå. *Hög nivå* av hjälpstöd kräver att lärarna ger mer stöd

genom att minska antalet valmöjligheter, ge eleven ett korrekt svar för att eleven sedan ska kunna upprepa det och vara en deltagare i läsningen (2010, s. 243). En videoinspelning av lärarnas högläsningar spelades in och där samtliga deltagande lärare använde sig av samma bok. Kodningen som gjordes var utefter de sex ovannämnda hjälpstöden och antalet gånger hjälpstöd använts, vilket sammanställdes och summerades in (2010, s. 244). Utöver de inspelade tillfällena fick lärarna svara på hur deras användning av hjälpstöd såg ut, genom detta kunde man se om och huruvida de skulle fortsätta använda sig hjälpstöd vid högläsning (2010, s. 245). Resultatet visar att när lärare använder sig av hjälpstöd i olika nivåer är det gynnsamt för elevers lärande. Dock visar resultaten att lärare använde till större del de låga hjälpstöden än de höga, detta skapar mindre möjligheter för att alla elever ska få skapa kunskap under högläsningstillfället. Dessa hjälpstöd som beskrivs i Pentimonti och Justice (2010, s. 247) studie kan kopplas till vår studies datainsamlingsmetod semistrukturerade intervjuer. Vid våra intervjuer tillämpades hjälpstöd i form av att *resonera* samt *delta tillsammans* vilket enligt Pentimonti och Justice (2010, s. 247) utvecklar elevernas möjlighet till lärande. Vilket kan kopplas till vår studies frågeställning gällande elevernas upplevelser av högläsningstillfällena där hjälpstöden *resonera* och *delta tillsammans* påverkar elevernas möjlighet att uttrycka sig vid intervjuerna i en positiv riktning. Hjälpstödet skapar förutsättningar för eleverna att utveckla sitt lärande genom att de kan uttrycka sig kring sina upplevelser av högläsningen.

3.10 Dramatic Interpretations: Performative Responses of Young Children to Picturebook Read-Alouds

Dramatic Interpretations: Performative Responses of Young Children to Picturebook Read-Alouds är en amerikansk studie av Adomat (2010) som studerat hur en specifik elev skapat en förståelse kring innebörden av en utvald bok. Eleven valdes ut ur en större studie, där Adomat hade studerat en grupp med 15 elevers performativa svar (2010, s. 211). Denna grupps ansvarige lärare hette Diane och hade varit verksam i skolan under tjugo års tid. Diane uppmuntrade sina elever att under högläsningstillfällen ge svar på fler sätt än endast verbalt, Diane ville i stället att eleverna skulle använda sig av kroppen, gester, rörelse och dramatiseringar för att uttrycka sina svar. Böckerna som användes i den större studien valdes utefter elevers intressen eller om Diane trodde att eleverna skulle uppskatta om en specifik bok valdes. Efter varje högläsningstillfälle genomfördes en diskussion om boken som varade i 20–30 minuter. Diskussionerna spelades in med hjälp av videokamera och ljudinspelning. De muntliga svaren kategoriserades med hjälp av Sipes fem kategorier för litterär förståelse. Adomat (2010) valde därefter ut den elev som visat logiska mönster med sina performativa svar (2010, s. 212). Till grund av analysen av eleven har Adomat (2010) utgått ifrån Sipes fem kategorier av litterär förståelse men där endast kategorin *performativa svar* som anses vara relevant kopplat till vår studie. *Performativa svar* innebär att eleven använder sig av gester, dramatiseringar eller rörelser för att uttrycka sina svar under högläsningen (2010, s. 209). Resultaten i studien av den utvalda eleven visar att performativ respons ger ökad möjlighet för förståelse av berättelser (2010, s. 218). På grund av att Diane skapa möjligheterna för eleverna att ge performativ respons, i stället för att endast verbalt uttrycka svaren, ges det en ökad möjlighet för eleverna att förstå texter (2010, s. 219). Resultatet kan kopplas till vår studies semistrukturerade intervjuer där eleverna uttrycker sig med hjälp av performativa svar i form av dramatiseringar och gester för att kunna ge exempel på de svar som högläsaren efterfrågat.

4. Teori

I kapitlet presenteras teorin sociokulturella perspektivet vilket är studiens teoretiska utgångspunkt. De begrepp som används från det sociokulturella perspektivet i studiens teoretiska utgångspunkt är *mediering*, *inferera*, *medierande redskap* och *kompletterande medierande system*. Begrepp som inte presenteras men har utvecklats inom teorin är *appropriering* och *den proximala utvecklingszonen* (Säljö 2017, ss. 258–261). Av anledning till att dessa begrepp inte används i den teoretiska utgångspunkten kommer dessa inte att nämnas vidare. För att tydliggöra, då både sociokulturella perspektivet och behaviorismen nämns i kapitlet, är det endast det sociokulturella perspektivet som är den teoretiska utgångspunkten för studien. Anledningen till att behaviorismen nämns i kapitlet är på grund av att begreppen *mediering*, *medierande redskap* och *kompletterande medierande system* utvecklades från och på grund av behaviorismens begrepp *stimuli* och *respons* (Säljö 2013, s. 25).

4.1 Sociokulturellt perspektiv

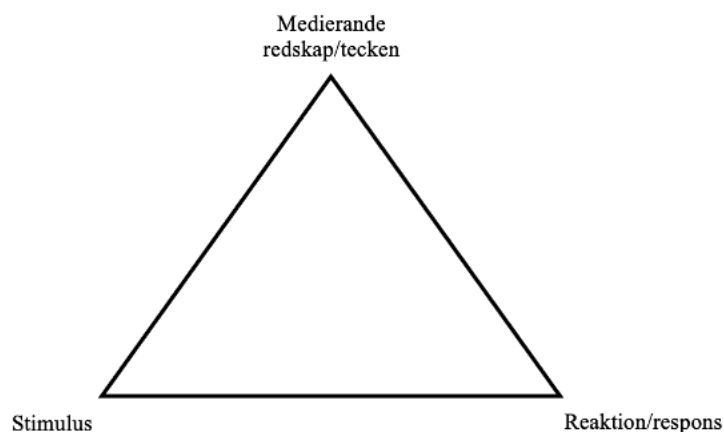
Sociokulturella perspektivet har sitt ursprung i Lev Vygotskijs kritiska syn av västpsykologins idealistiska teorier och var avstampet för att utveckla den kulturhistoriska teorin. Teorin har en psykologisk utgångspunkt och människan anses förstå och tolka omgivningen med hjälp av tecken (språket). Inom det sociokulturella perspektivet anses känsla och tanke höra ihop likt en enhetlig medvetandeprocess och kan beskrivas som en kulturell utveckling (Vygotskij 1995, s. 8). Dessa tecken används indirekt eller implicit i olika sammanhang (Säljö 2017, s. 258) och ett av dessa sammanhang kan enligt oss exempelvis vara vid högläsningstillfällen där högläsaren använder sig av rösten, bilder eller kroppsspråk för att kommunicera böckers innehåll till åskådarna.

4.2 Mediering

Alla människor tilldelas olika biologiska förutsättningar och vi lever därför ett liv anpassat efter vårt biologiska arv. Det biologiska arvet beskriver dock inte på vilket sätt människan utvecklar kunskap och redskap (Säljö 2013, ss. 22–23). Redskapen är tecken och språk, dessa hjälper människan att förstå och tolka omgivningen (Vygotskij 1995, s. 8) och skapar möjligheten för människan att minnas. Bristen på människans minne, till följd av de biologiska förutsättningarna, kan påvisas genom en jämförelse mellan människan och ett bibliotek där minnets kapacitet är betydligt större än människans (Säljö 2013, s. 23). Detta är på grund av att bibliotekets böcker använder sig av tecken för att minnas medan människan inte använder sig av några tecken alls. Säljö (2013, ss. 23–24) beskriver att det är redskapen som ”medierar omvärlden för oss i olika aktiviteter” (Säljö 2017, s. 24) och innebär att människan förstår och agerar med hjälp av *medierande redskap* (Säljö 2017, s. 253). De *medierande redskapens* nödvändighet kan påvisas genom högläsningen där det kan finnas begränsningar i att förstå texten för de åskådarna som lyssnar på den. För att skapa förutsättningarna för åskådarna att förstå texten krävs det att högläsaren använder en kombination av medierande redskap (Säljö 2013, ss. 23–24). Denna kombination kan vid en högläsning enligt oss exempelvis vara tal, illustration och kroppsspråk. Det är därför nödvändigt enligt Säljö (2013, ss. 23–24) att nya innovationer av medierande redskap utvecklas, exempelvis talböcker.

4.3 Utvecklingen av begreppet mediering

Utvecklingen av begreppet *mediering* har sin utgångspunkt i behaviorismens begrepp *stimulus* och *respons* (Säljö 2013, s. 25). Behaviorismens definition av lärandeprocesserna förklaras med att *stimuli* styr människan och där *stimulus* utlöser en *reaktion* (Säljö 2017, s. 218). *Stimulus* och de efterföljande *reaktionerna* är baserade på en naturlig bas av förbindelser: betingade reaktioner (Säljö 2013, s. 25). Dessa betingade reaktioner, även kallade inlärd reaktioner, förklarar människans inlärningsprocess där ”komplexa beteenden är uppbyggda av enklare betingningskedjor” (Säljö 2017, s. 211). Dessa betingningskedjor beskrivs vara människans sätt att lära, där *reaktionen* av en *stimulus* blir det specifika lärandet. Lärandet är därför förvärvandet av nya beteenden vilket sker när människan reagerar och innebär att behaviorismen inte vill ”tillskriva människor kognitiva förmågor som innebär reflektion, förståelse och insikt. Begreppslig kunskap förstås som språkliga beteenden” (Säljö 2017, s. 218). Detta skulle exempelvis innebära att samtliga elevers reaktion vid en högläsning, där högläsaren använder en gest för att tydliggöra att boken handlar om hundar, skulle ha identiska reaktioner. Betingningskedjan skulle vara för samtliga elever att gesten (*stimuli*) betyder hund (*reaktion*). Om en av eleverna som lyssnar till högläsningen inte förstår lärarens gest eller använder gesten för att beskriva ordet katt i stället skulle denna elev enligt behaviorismens perspektiv fortfarande ha samma betingningskedja som resterande elever: gesten (*stimuli*) betyder hund (*reaktion*).



Figur 1: Vygotskijs ursprungliga idé om mediering (Säljö 2013, s. 25).

Det sociokulturella perspektivet och Vygotskij ansåg inte att behaviorismens begrepp, *stimulus* och *respons*, var tillräckliga för att förklara det mänskliga beteendet och dess förmågor. Detta eftersom människans högre mentala förmågor, viljestyrda handlingar och språk inte endast kan förklaras med betingningskedjor utan där tecken och redskap har en betydande roll (se *Figur 1*). Människan använder sig av externa hjälpmedel för att minnas vilket inte alltid har en naturlig mening, det betyder att inget *stimuli* per automatik skapar samma specifika *respons* (Säljö 2017, ss. 25–26). Det leder till att människan inte reagerar ”direkt på omvärldens signaler (*stimuli*) utan hon tänker med hjälp av kulturella redskap [medierande redskap]” (Säljö 2017, s. 254). Om inte en direkt reaktion på omvärlden sker innebär det även att omvärlden inte upplevs direkt av människan, vi tänker *i omvägar* då vi använder oss av medierande redskap (Vygotsky 1994,

s. 61). Exempelvis när en högläsning sker och där innehållet inte endast presenteras explicit i texten krävs det att högläsaren ska kunna ”dra slutsatser eller gissa sig till det som författaren menar men inte har skrivit ut i texten. [...] Att inferera kräver således aktiva insatser från läsarens sida” (Reichenberg 2015, s. 2). Att inferera innebär således att högläsaren behöver använda sin tankeverksamhet till att förstå författarens ”dolda motiv” med texten och där samma sak krävs av de som lyssnar på högläsningen, att finna det infererade i berättelsen. Om det däremot handlar om gester i stället för en text, som exemplet med eleverna som lyssnade på en bok där läraren använde en gest för att tydliggöra att boken handlade om hundar, innebär således att samtliga elever inte skulle ha identiska reaktioner. Eleven som inte förstod gesten eller använder gesten för att beskriva ordet katt skulle därför inte ha en identisk reaktion som resterande delen av klassen. Denna elev skulle i stället ha betingningskedjan: gesten (stimuli) betyder katt (respons).

4.4 Medierande redskap

De *medierande redskapen* kan delas in i två underkategorier: medierande språkliga redskap och medierande fysiska redskap (Säljö 2013, ss. 23, 28). De medierande språkliga redskapen har sitt ursprung i den kulturella utvecklingen (Säljö 2017, s. 254) och det här innebär att ”människan är en kulturskapande och kulturbyggande varelse, och det är med hjälp av kulturella resurser hon förstår och agerar i världen” (Säljö 2013, s. 28). Medierande språkliga redskap är därför symboler, tecken eller teckensystem som används när människan kommunicerar eller tänker (Säljö 2017, s. 253). De medierande fysiska redskapen innefattar samtliga artefakter runt omkring oss och är redskap som människan tillverkat, detta kan exempelvis vara illustrationer eller böcker. Dock är uppdelningen mellan de medierande redskapen näst intill omöjlig att göra då samtliga medierande redskap alltid innefattar språkliga och fysiska redskap (Säljö 2013, s. 28). Exempelvis används ett fysiskt redskap i form av en bok vid högläsning, för att kunna genomföra högläsningen krävs det att personen använder språkliga redskap då boken innehåller en text med bokstäver som ska läsas. På grund av att det finns problematik att särskilja redskapen åt kan de gemensamt benämnas som *kulturella redskap*. Detta innebär att ett *kompletterande medierande system* används för att kommunicera och att alla kommunikationsformer har samma medierande funktion. Kommunikationen kan ske genom att både visa illustrationer och samtidigt tala om dem, där appliceras då båda *kulturella redskapen* (Säljö 2017, ss. 256–257). Att applicera båda kulturella redskapen innebär inte att det alltid bör ske med kombinationen bild och tal, det innebär däremot att:

Det finns ingen konflikt eller motsättning mellan bild, talat och skrivet språk, formler och andra teckensystem; de är alla delar av vår förmåga att mediera världen och de är beroende av varandra. Inte heller finns det någon motsättning mellan olika former av kroppsspråk (gester, ögonkontakt med mera) och språklig kommunikation – sådana resurser samverkar när vi kommunicerar. I modernt språkbruk kan man säga att människan är en multimodal teckenskapare som ständigt utvecklar nya sätt att uttrycka sig (Säljö 2017, s. 257).

Citatet påvisar att människan kan anses vara en multimodal teckenskapare där dennes uttrycksätt är under konstant utveckling och där det inte finns något bestämt sätt att samverka med de kulturella redskapen. När exempelvis en högläsning genomförs finns det därför inga motsättningar i hur vi kommunicerar och uttrycker oss. Användningen av röst, illustration och

kroppsspråk motsätter inte varandra utan samverkar vid kommunikationstillfället vid högläsning. Det är därför, som Säljö (2017, s. 257) beskriver, ett samspel mellan olika uttrycksformer.

5. Material och metod

I detta kapitel presenteras vår studies urval, datainsamlingsmetoder, pilotstudie, genomförande, analysverktyg, metodkritik och etiska aspekter.

5.1 Urval

Vid den initiala planeringen fanns restriktioner i samhället på grund av den rådande pandemin vilket påverkade möjligheterna till att få tillgång till slutna miljöer inom skolan. På grund av att den initiala planeringen redan hade påbörjats när stora delar av restriktionerna upphävdes, fortskred planeringen utan förändringar. Ytterligare aspekter som har styrkt vårt val att bibehålla den ursprungliga planeringen är att skolor och dess huvudmän enligt Skolverket (2022) kan tillämpa åtgärder och anpassningar utifrån specifika skolors situationer. Därför valde många skolor att bibehålla restriktionerna och inte släppa in obehöriga in i skolan. På grund av bristen på tillgång till slutna miljöer fanns ingen urvalsram som på ett relativt sätt täcker in den population som vi vill undersöka (Barmark & Djurfeldt 2015, s. 70) och därför krävdes anpassningar av urvalsmetoden. Metoden som tillämpades för urvalet är strategiskt urval (SBU 2017, s. 78), även kallad icke-sannolikhetsurval, och formen för urvalet är bekvämlighetsurval. Bekvämlighetsurvalet innebar att rektorer på 43 skolor kontaktades i kommunerna Gävle kommun, Älvkarleby kommun, Halmstad kommun, Eksjö kommun och Tierps kommun. Vilka i sin tur gav tillgång till den population vi ville undersöka: elever i årskurserna 1 och 2 (Bryman 2001, ss. 114–115).

Klass	Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3	Grupp 4
A	1A	2A	3A	4A
B	1B	2B	3B	4B
C	1C	2C	3C	4C
D	1D	2D	3D	4D
E	1E	2E	3E	4E

Tabell 2: Figurativa benämningar för grupperna i respektive klass.

För att öka deltagandet i studien valde vi att kontakta skolorna via telefon för att därefter skicka ett mejl med information om vår forskningsstudie. Av de 43 kontaktade skolorna var det 14 skolor som visade intresse att delta i studien. Information om forskningsstudien (se *Bilaga 1*) samt samtycksblankett (se *Bilaga 2*) skickades till skolornas rektorer som vidarebefordrade dokumenten till berörda arbetslag via mejl och där lärarna tog kontakt med oss för deltagande i studien. Av de 14 skolorna var det 5 skolor som deltog i studien och sammanlagt 8 klasser. Eftersom urvalet även omfattar pilotstudierna, där 2 klasser medverkade, var det 4 skolor och sammanlagt 6 klasser som deltog i den initiala studien. Sammanlagt deltog 74 elever och där varje grupp från varje klass gavs en figurativ benämning (se *Tabell 2*). Exempelvis fick grupp 1 från klass A benämningen 1A. Under datainsamlingen var det för få deltagare i två av klasserna på en skola och därför valde vi att genomföra den datainsamlingen gemensamt, trots att klasserna var olika årskurser (årskurs 1 och 2). På grund av att ingen jämförelse mellan ålder

och årskurs kommer undersökas i studien påverkar inte detta validiteten av resultatet i studien, dock bör detta uppmärksammas.

5.2 Datainsamlingsmetod

I studien kombineras kvalitativa och kvantitativa datainsamlingsmetoder och innebär att en flermetodsforskning tillämpats (Bryman 2018, s. 765). Flermetodsforskningen är fördelaktig för att kunna kombinera, förstärka, sänka eller höja olika negativa och positiva delar i de kvantitativa och kvalitativa metodvalen (Bryman 2018, s. 757). De datainsamlingsmetoder som tillämpats i studien är en kvantitativ enkätundersökning samt kvalitativa semistrukturerade intervjuer. Innan datainsamlingen påbörjades genomförde vi en högläsning av en åldersadekvat skönlitterär bok *Pudlar och Pomes* (2016) (se 5.4 *Genomförande*) och vilket frågorna i enkäten är baserade på. Den kvantitativa datainsamlingsmetoden utgörs av enkäter med slutna frågor i form av kunskapsfrågor där respondenternas kunskaper kopplade till högläsningens boken bedöms baserat på deras svar (Bryman 2018, ss. 320–321). Svartalternativen som presenteras i enkäten är helt slutna och innebär att respondenterna endast kan välja ett av de förformulerade svartalternativen. Fördelarna med de helt slutna svartalternativen är att det kräver mindre ansträngningar av respondenterna vid enkätgenomförandet samt att sammanställningen och analysen av enkäterna är relativt okomplicerade att genomföra (Persson 2016, ss. 90–91) då kodningen av data kategoriseras automatiskt. Ytterligare argument för att använda kvantitativa enkäter som datainsamlingsmetod är att den är mer tidseffektivt i jämförelse med andra datainsamlingsmetoder (Bryman 2018, ss. 316–317) vilket är fördelaktigt då tiden för genomförandet är begränsat.

Valet av att använda semistrukturerade intervjuer som kvalitativ datainsamlingsmetod i undersökningen har sin grund i Wedins (2016, s. 1) beskrivning om att det talade språket är primärt och att skriftspråket är sekundärt. Det innebär att språkutvecklingen förs framåt med hjälp av talet samt att talspråkliga kompetenser utvecklas genom sociala situationer utan större ansträngningar för barnet. Detta medan utvecklingen av skriftspråkliga kompetenser redan kräver befintlig talspråkighet och utvecklas därmed med större ansträngning för barnen. De större ansträngningarna innebär i sin tur att någon form av undervisning genom exempelvis skolan krävs för att utveckla skriftspråkliga kompetenser. Språkutvecklingen sker därmed i grundskolan (Wedin 2016, s. 1) och därför anser vi att mer utvecklade svar kan ges via tal i stället för skrift från respondenterna. De semistrukturerade intervjuerna innehåller öppna attitydfrågor och innebär att frågorna är utformade för att respondenternas attityder (Bryman 2018, s. 320) gentemot de tillämpade högläsningensmetoderna ska kunna uttryckas. Datainsamlingsmetoden är ett flexibelt sätt att intervjua på (Lind 2014, s. 127) och ger intervjuaren möjlighet till att välja vilken ordning frågorna ska ställas på, möjligheten till att ge följdfrågor på de svar som respondenterna givit samt möjligheten till att ställa frågor angående delar i intervjun som behöver tydliggöras (Bryman 2001, s. 302). Datainsamlingsmetoden kräver även att intervjuaren utformat en intervjuguide. Intervjuguiden förenklar skapandet av en intervjustruktur samt kategoriseringen och jämförelsen av intervjuerna (Lind 2014, s. 127). Respondenterna ges även en större möjlighet till att besvara frågorna med egna ord när en semistrukturerad intervju används i jämförelse med en standardiserad intervju (May 2013, s. 163).

Valet av fokusgrupper grundar sig i att vi vill minska den strukturella maktobalans som föreligger mellan en vuxen och ett barn i situationer liknande intervjuer. Denna obalans innebär att den vuxna har ett överläge och barn har ett underläge. För att kunna minimera och delvis kunna jämna ut denna strukturella maktobalans vid intervjutillfällena tillämpas fokusgrupper. Fokusgrupperna innebär att respondenterna är fler till antalet än de vuxna vid intervjutillfället och kan innebära att eleverna har lättare för att samtala (Socialstyrelsen 2020, s. 15). Vid intervjutillfället bör minst fyra respondenter delta för att diskussioner ska kunna uppstå, dock är den mest optimala storleken på fokusgruppen åtta respondenter (Bryman 2018, ss. 603, 609–610), detta är även storleken på vår studies fokusgrupper. Tillämpningen av fokusgrupper är därför genomförbart då vi två studenter inte kommer att bli övertaliga gentemot antalet respondenter. Fokusgruppsintervjuerna innebär att respondenterna kommer att samtala sinsemellan och att inga svar från specifika deltagare kommer att uppmuntras (May 2013, s. 166), därför kommer deltagarna få möjligheten att iaktta hur andra tänker och resonerar för att kunna utöka och modifiera sitt eget tankesätt (Bryman 2018, s. 605).

De tillvägagångssätt som använts för att dokumentera undersökningsmaterialet från de semistrukturerade intervjuerna är preliminära och fullständiga fältanteckningar samt ljudinspelningar (Bryman 2018, s. 536). Preliminära anteckningarna har genomförts under de semistrukturerade intervjuerna och har därefter bearbetats till fullständiga fältanteckningar. De fullständiga fältanteckningarna beskriver mer utförliga detaljer om personer, situationer och samtal än de första preliminära anteckningarna (Bryman 2018, s. 536). När bearbetningen av anteckningarna genomförts kvarstod samtliga intryck från de preliminära fältanteckningarna i de fullständiga fältanteckningarna (Bryman 2018, s. 533). Ljudinspelningar vid de semistrukturerade intervjuerna har gjorts för att fånga respondenternas egna ord vilket är av betydelse enligt Bryman (2018, s. 566) för den detaljerade analysen som genomförs. Valet av ljudinspelningar innebar att vi mer noggrant kunde analysera vad varje enskild respondenterna sagt samt att intervjuerna kunde spelas upprepade gånger (Bryman 2018, s. 577).

5.3 Genomförande

I studien deltog fyra skolor med sammanlagt sex klasser efter att vi totalt kontaktat 42 skolor. Sammanlagt deltog 74 elever i studien, detta efter ett bortfall av 8 elever på grund av frånvaron när undersökningen genomförts. Datainsamlingsmetoderna som användes i studien, enkäter och semistrukturerade intervjuer, är baserade på olika högläsningstillfällen. Högläsningstillfällena genomfördes av oss och där eleverna gruppvis lyssnade på olika sätt att högläsa. De elever som fått godkännande att delta i studien (74 elever) delades slumpmässigt in i fyra högläsningssgrupper som fick lyssna på högläsningen på olika sätt (se *Tabell 4*). (1) Grupp 1 fick lyssna på högläsningen med en monoton röst, (2) grupp 2 fick lyssna på högläsningen med en inlevelsefull röst, (3) grupp 3 fick lyssna på högläsningen med en inlevelsefull röst och illustrationerna visades och (4) grupp 4 fick lyssna på högläsningen med en inlevelsefull röst, illustrationerna visades samt användes kroppsspråket av högläsaren (se *Tabell 3*). Högläsningssboken som användes vid de högläsningstillfällena var bilderboken *Pudlar och Pommies* (2016) av Pija Lindenbaum. Lindenbaum har både skrivit texten samt skapat illustrationerna, vilket betyder att författaren själv har bestämt vad som ska vara synligt och inte synligt i bokens text och illustrationer. Nikolajeva (2000, s. 22) beskriver att en kompletterande

bilderbok är när text och illustrationer samverkar med varandra och enligt oss kan *Pudlar och Pomes* kategoriseras under kompletterande bilderbok. Boken valdes då den riktar sig till barn i åldrarna tre till sex år, detta är en yngre åldersgrupp än årskurs 1 och 2 som studien undersöker men trots detta har vi åsikten att innehållet i boken kan rikta sig till äldre åldrar, då bilderböcker enligt Batic (2021, s. 18) inte är åldersbundet. Boken *Pudlar och Pomes* (2016) innehöll begreppen *soppatorsk* och *dogs* (det engelska ordet för hund) som kan vara svåra för elever i årskurs 1 och 2 att definiera, därför förklarades begreppen för eleverna.

Grupp	Monotont	Inlevelsefull röst	Illustrationer	Kroppsspråk
1	X			
2		X		
3		X	X	
4		X	X	X

Tabell 3: De olika momenten för vid högläsningarna.

Klass	Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3	Grupp 4
A	4	4	3	3
B	4	5	4	5
C	4	4	4	5
D	4	2	3	4
E	3	3	3	3

Tabell 4: Visar antal elever i varje högläsningssgrupp från varje klass som sammanlagt var 74 elever.

Innan högläsningen påbörjades talade vi om för eleverna att de skulle få lyssna på en bok och att de därefter skulle få svara på en enkät med frågor som berörde boken. De blev även informerade kring att efter samtliga grupper blivit lästa för samt svarat på enkäten skulle en intervju genomföras med två elever från varje grupp (se *Tabell 5*). Samtliga högläsningstillfällen och enkätundersökningar genomfördes i arbetsrum som fanns tillgängliga och där satt vi i en gemensam ring på golvet tillsammans med eleverna. Tidsåtgången för högläsningen och enkäterna varade mellan 15 – 20 minuter. På grund av elevernas olika kunskaper inom läsningen lästes enkäten upp av oss studenter (se *Bilaga 4*). Detta innebar att vi först genomförde högläsningen med grupp 1 och i samband med detta besvarade eleverna från grupp 1 enkäterna, därefter genomförde vi högläsningen med grupp 2 och i samband med detta besvarade eleverna från grupp 2 enkäterna och så vidare. Efter att samtliga grupper lyssnat på högläsningen samt besvarat enkäten fick en grupp elever med två deltagare från varje grupp bli intervjuade. Med andra ord valdes två elever ut slumpmässigt från varje grupp och fick delta i den efterföljande intervjun, det vill säga att det sammanlagt deltog 8 elever vid varje intervju. Vid intervjuernas inledning fick alla eleverna se bokens framsida eftersom inte alla elever fått se illustrationerna från boken vid högläsningen då de hade lästs för på olika sätt. Tidsåtgången för intervjumomenten var mellan 15 – 20 minuter och där intervjuaren använde intervjuguiden (se *Bilaga 3*) för att strukturera upp intervjuerna. Dessa intervjuer spelades in med appen röstmemo på en surfplatta och transkriberades sedan med hjälp av transkriberingsverktyget i

programmet Word. Under intervjutillfällena fanns bildstöd med känslosymboler till förfogande som hjälpmedel för eleverna (se *Bilaga 5*) som hade svårt att verbalt uttrycka sig.

Moment	Genomförande	Tidsåtgång
Presentation	Presenterar att vi har en skoluppgift och behöver elevernas hjälp. Skoluppgiften kommer att handla om högläsning och de kommer bli indelade i fyra olika grupper. Efter varje högläsning kommer de få svara på en enkät med frågor som berör högläsningens boken. Därefter kommer vi att slumpmässigt välja elever som kommer delta vid intervjun.	5 minuter
Högläsning	<p>Grupp 1 – Monoton.</p> <p>Grupp 2 – Inlevelse med rösten.</p> <p>Grupp 3 – Inlevelse med rösten samt illustrationer.</p> <p>Grupp 4 – Inlevelse med rösten, illustrationer och gester/kroppsspråk.</p>	10 min
Enkät	Beskriver hur enkäten ska genomföras. Vi studenter läser frågorna högt och de elever som vill får läsa själva.	5–10 min
Intervju	Två elever ur varje grupp väljs slumpmässigt ut för att delta vid intervjun. Intervjuguiden används för att leda intervjun. Inledande frågor syftar till att göra eleverna ”varma i kläderna”. Därefter ställs frågor relaterade till elevernas upplevelse av högläsningstillfällena.	15 min
Avslutning	Vi tackar klasserna för deltagande i studien och lämnar över ett diplom som tack för hjälpen (se <i>Bilaga 6</i>).	5 min

Tabell 5: Mallen och upplägg.

5.4 Pilotstudie

För att undersöka de fördelar och nackdelar som eventuellt finns vid genomförandet av vår materialinsamling genomfördes två pilotstudier. Syftet med tillämpningen av pilotstudierna i studien var att uppmärksamma om undersökningens helhet är genomförbar och innebar att enskilda delar, exempelvis enkäterna och intervjuguide, utvärderades för att därefter kunna korrigeras.

5.4.1 Första pilotstudien

Första pilotstudien genomfördes på en skola i Halmstad kommun. Pilotstudien hade som mål att utforma de fasta svarsalternativen i enkäten samt intervjuguiden. Eftersom studiens enkäter endast innehåller slutna frågor med tre olika svarsalternativ (se *Bilaga 4*) tas tillfället i akt att använda första pilotstudien för att utforma dessa fasta svarsalternativ. Det innebar att öppna frågor används i första pilotstudiens enkäter och baserat på respondenternas svar utformas de slutna svarsalternativen till studiens enkät. Vid den semistrukturerade intervjun används däremot det ursprungliga frågeschemat (se *Bilaga 3*) för att samtalsledaren ska kunna bygga upp en säkerhet vid användningen av instrumentet samt för att kunna korrigera frågornas formulering och ordning (Bryman 2018, s. 332). Vid första pilotstudien hade 34 elever fått samtycke att delta i studien och där 33 elever deltog på grund av att 1 av 34 elever var frånvarande. Samtycke för elevernas deltagande i studien gavs från vårdnadshavare med hjälp av samtyckesblanketter (se *Bilaga 2*). Eleverna delades slumpmässigt in i fem olika grupper (se *Tabell 6*) där eleverna fick lyssna till högläsningens boken *Pudlar och Pommes* (2016) med hjälp av de olika sätten att högläsa. Därefter genomfördes enkätundersökningen och där 18 av 33 elever även fick delta vid semistrukturerade intervjuer. Anledningen till att inte samtliga elever

som deltagit i pilotstudien fick delta vid intervjuerna var att två olika metoder användes för att genomföra de semistrukturerade intervjuerna. I *Grupp 1* genomfördes intervjuer med 6 av 6 deltagare av vilka samtliga elever hade lyssnat på samma sätt att högläsa (monotont). I *Grupp 2* genomfördes intervjuer med 6 av 6 deltagare och av vilka samtliga elever hade lyssnat på samma sätt att högläsa (inlevelse med rösten). I *Grupp 3*, *Grupp 4* och *Grupp 5* genomfördes intervjuer med 6 av 22 deltagare (2 deltagare från *Grupp 3*, från *Grupp 4* och från *Grupp 5*) och där deltagarna lyssnat på olika sätt att högläsa.

Grupp	Antal deltagare	Sätt att högläsa	Intervjuer
1	6	Monotont	Ensamma
2	6	Inlevelse med rösten	Ensamma
3	8	Monotont	Tillsammans med grupp 4 och 5
4	7	Inlevelse med rösten	Tillsammans med grupp 3 och 5
5	7	Inlevelse med rösten och bild	Tillsammans med grupp 3 och 4

Tabell 6: De fem grupper som deltog i pilotstudien.

5.3.2 Andra pilotstudien

Andra pilotstudien genomfördes på en skola i Gävle kommun. Pilotstudien hade som mål att testa de fasta svarsalternativen i enkäten samt att samtalsledaren skulle bygga upp en säkerhet för användningen av intervjuguiden. Vid andra pilotstudien hade 17 elever fått samtycke att delta i studien och där 16 elever deltog på grund av frånvaro. Eleverna var från två klasser och delades slumpmässigt in i fyra grupper, grupperna fick lyssna på högläsningen på olika sätt; (1) monotont, (2) inlevelse med rösten, (3) inlevelse med rösten samt visa illustrationerna och (4) inlevelse med rösten, visa illustrationerna samt använda kroppsspråk. Efter att eleverna fått lyssna på högläsningboken *Pudlar och Pommies* (2016) genomfördes enkätundersökningen och där 8 av 17 elever även fick delta vid intervjuerna. Samtliga 8 elever hade en gemensam intervju där 2 elever från varje grupp deltog vid intervjun, exempelvis två elever från grupp 1, två elever från grupp 2 och så vidare. Eleverna som deltog vid intervjun lottades slumpmässigt fram.

5.5 Analysverktyg

De analysverktyg som tillämpats för att analysera data är innehållsanalys och Microsoft Excel. Innehållsanalysen analyserade den kvalitativa data från de semistrukturerade intervjuerna, vilket har som mål att besvara den första frågeställningen (se 1.1 *Syfte och frågeställning*). I Microsoft Excel analyserades den kvantitativa data från enkätundersökningen, vilket hade som mål att besvara den andra frågeställningen (se 1.1 *Syfte och frågeställning*).

5.5.1 Innehållsanalys

Definitionen av en *analys* är att stora mängder data görs förståelig genom att minska dess volym samt uppmärksamma olika mönster (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström 2013, s. 146). För att kunna genomföra detta analyserades data från de kvalitativa semistrukturerade intervjuerna med hjälp av en *innehållsanalys* (Bryman 2001, s. 190). En innehållsanalys innebär att data systematiskt och stegvis klassificeras i syfte att uppmärksamma olika mönster (Eriksson Barajas et.al 2013, s. 146), samband och gemensamma drag eller skillnader (Larsen 2009, s. 101). Denna systematiska och stegvisa klassificeringen innebar att en arbetsgång med sex olika

faser användes (se *Tabell 7*). Den första fasen är att data (de inspelade intervjuerna) samlas in och transkriberas, där fokus är på *vad* intervjupersonerna sagt. Här färgkategoriserades även intervjuerna och där olika klasser fått olika färgkategoriseringar. För att försäkra oss om att transkriberingen av intervjuerna var av god kvalitet lyssnade vi på inspelningarna samtidigt som vi läste igenom utskrifterna efter att transkriberingen var slutförd (Bryman 2001, ss. 310–312). Intervjuerna transkriberades med fokus på de delar som var relevanta för vår studie, det innebar att irrelevanta delar av intervjuerna tagits bort då de inte tillför någonting till vår studie (Bryman 2018, s. 582). Exempel på irrelevanta delar som blivit borttagna är sekvenser där eleverna samtalar om sina husdjur eller om antalet djur som bor på deras bondgårdar. Borttagning av upprepade ord eller utfyllnadsljud vid intervjuerna har genomförts och redigering av talspråk har ändrats vid transkriberingen. Enligt Bryman (2018, s. 581) kan transkriberingar göras mer lättbegripliga genom att skriva i skriftspråk i stället för talspråk men där innehållet har samma innebörd av det som sagts vid intervjuerna. Exempelvis har vi i vår transkribering skrivit ”Vad var det du sa?” (skriftspråk) när respondenten egentligen uttryckt ”Va va de du sa?” (talspråk).

Den andra fasen (se *Tabell 7*) är *kodning* och som genomförs utifrån ett *tolkande perspektiv* (Bryman 2001, s. 198). Det första begreppet, kodning, används för att kunna begreppslicgöra data genom att väcka frågor och ge eventuella hypoteser till de kategorier och samband mellan kategorier som synliggörs. En kod är således ett begrepp som definierar varje produkt av analysen som genomförs (Strauss 1988, ss. 20–21). Denna kodning genomfördes utifrån ett tolkande perspektiv, det andra begreppet, och medför att innehållsanalysen kommer att söka efter både ett manifest och ett latent innehåll (Bryman 2001, s. 198). Syftet med kodning av data är att underlätta dess datareduktion (Eriksson Barajas et.al 2013, s. 146). Datareduktionen innebär att data sätts in i sammanhanget till varför det producerats (May 2011, s. 246), vilket är att besvara frågeställningarna i studien. Endast data relaterat till frågeställningarna nyttjades när innehållsanalysen genomfördes (Bryman 2001, s. 196) och där icke relevant information som ligger utanför frågeställningarna i undersökningen uteslöts (Larsen 2018, s. 163). För att förbereda inför kodningen av data samt genomföra den tillämpades *tre olika steg*. Vid första steget lästes utskrifterna igenom på ett överskådligt sätt för att förstå helheten av data och där anteckningar skrivits först när all data läst igenom. Vid andra steget lästes utskrifterna igenom ytterligare en gång till för att kontinuerligt kunna föra anteckningar gällande iakttagelser av data i syfte att kunna koda data, exempelvis hitta nyckelord eller teman i utskrifterna. Vid tredje steget granskas koderna kritiskt för att kunna ta bort, sätta samman eller lägga till fler koder (nyckelord eller teman) (Bryman 2001, s. 384). Parallellt med tredje steget inleds även den tredje och fjärde fasen där koderna klassificeras i kategorier och där data slutligen sorteras in i enlighet med dessa kategorier. Kategoriseringen delades upp i två delar där den ena utgick från vår materialinsamlingsdesign och den andra från teorin sociokulturella perspektivet. Den första delen skapade kategorierna *rösten*, *illustrationer* och *kroppsspråk* och den andra delen skapade kategorierna *syntes av redskap* och *språk och tanke*. Den femte fasen innebär att data granskas och där meningsfulla mönster eller processer identifieras. När den sjätte och sista fasen inleddes jämfördes mönster mellan vår studie, den tidigare forskningen och teorin, det sociokulturella perspektivet, för att kunna uttrycka ny kunskap i diskussionen och slutsatsen i undersökningen (Larsen 2018, ss. 101–102).

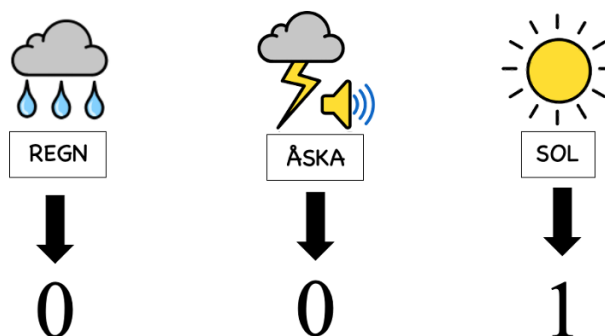
Fas:	Att göra:
1	Data samlas in och görs om till texter.
2	Texterna kodas.
3	Koderna klassificeras i teman eller kategorier.
4	Datamaterialet sorteras enligt dessa kategorier.
5	Datamaterialet granskas, meningsfulla mönster eller processer identifieras.
6	Identifierade mönster utvärderas mot existerande forskning och teorier, överförbar ny kunskap formuleras.

Tabell 7: Arbetsgången med de sex olika faserna.

5.5.2 Microsoft Excel

För att kunna analysera enkäterna skapades en databas där samtliga enkäter kodades in med hjälp av statistikfunktioner i programmet Microsoft Excel. När samtliga enkäter var insamlade bestämdes vi hur dessa skulle kodas in med hjälp av ett kodschema där felaktiga och korrekta svarsalternativ gavs olika siffror. Detta innebar att felaktigt svarsalternativ fick siffran 0 och korrekta svarsalternativ fick siffran 1. Samtliga tolv frågeställningar har tre olika svarsalternativ varav två felaktiga och ett korrekt svarsalternativ. Exempelvis är de felaktiga svarsalternativen i frågeställning ett *regn* och *åska*, dessa kodades därför in som nollor. Det korrekta svarsalternativet i frågeställning ett är *sol*, detta kodades därför in som en etta (se *Figur 2*).

1. Vilket väder har Ullis, Ludde och Katta i sitt land?



Figur 2: Felaktiga respektive korrekta svarsalternativs kodning.

Varje svarsalternativ har därför en bestämd siffra, antingen nolla eller etta, och med hjälp av siffrorna kodas respondenternas svarsalternativ in. Alla frågeställningar i enkäten (se *Bilaga 3*) har tre svarsalternativ och innebär att samtliga svarsalternativ får antingen siffran noll eller ett. På grund av att respondenterna besvarat frågeställningarna via en pappersenkät fanns ett visst internt bortfall där respondenterna besvarat frågorna med inte endast valt ett av svarsalternativen utan två eller fler. Bortfallet fick i kodningsschemat ingen siffra och innebär att tomma rutor är bortfall på grund av ogiltiga svar (Barmark & Djurfeldt 2015, s. 93). Efter att all data kodades in framställdes frekvenstabeller för att uppmärksamma möjliga misstag i inkodningsprocessen och för att skapa möjligheten till att korrigera misstag innan analysen av data påbörjades (Barmark & Djurfeldt 2015, s. 97).

Anledningen till valet av enkätkodningen, där endast siffrorna noll och ett användes, var att respondenterna endast fick välja ett av de förutbestämda svarsalternativen (Barmark & Djurfeldt 2015, ss. 91–92). Dessutom efterfrågar inte syftet eller frågeställningarna i studien vilka specifika svarsalternativ som eleverna valt, utan endast om eleverna besvarat frågorna i enkät korrekt eller felaktigt. Innan analysen kunde påbörjas var det dock av vikt att förstå fördelningen av alla variabler som är väsentliga för analysen enligt Barmark och Djurfeldt (2015, s. 115). De mest väsentliga variablerna där fördelningen bör iakttagas var de variablerna som kan besvara syfte och frågeställningarna i undersökningen. Dessa variabler är därför antal korrekta svar samt sättet att högläsa (se *Tabell 3* i *5.4 Genomförande*). Dessa variablers fördelning analyserades i enlighet med Barmark och Djurfeldts (2015, s. 116) beskrivningar och därför skapades ett stapeldiagram i procentform. Det som bör tas i beaktande vid analysen är att det finns tre svarsalternativ vid samtliga frågeställningar i enkäten, varav två är felaktiga och varav ett är korrekt.

5.6 Metodkritik

Flermetodsforskningen använder olika kunskapsteoretiska teser, epistemologiska och ontologiska, och står för olika paradig. Att de står för olika paradig innebär att de kunskapsteoretiska utgångspunkterna, värderingarna och metoderna inom kvalitativ och kvantitativ forskning är oförenliga med varandra. Detta innebär att de ovannämnda forskningsmetoderna skiljer sig åt (Bryman 2018, ss. 759–760) och på grund av dessa skillnader finns det flertal forskare som är kritiska gentemot flermetodsforskning (Bryman 2018, s. 789). Trots denna kritik kan en flermetodsforskning öka tilliten och skapa en bättre förståelse för det som undersöks (Bryman 2018, s. 788) vilket är anledningen till att flermetodsforskning tillämpas i den här undersökningen. Genom att komplettera den kvantitativa enkätundersökningen med de kvalitativa semistrukturerade intervjuerna skapas en bättre förståelse kring det som undersöks enligt oss.

Eftersom statistiska generaliseringar endast kan genomföras från urval till population genom att tillämpa sannolikhetsurval (May 2013, s. 123) kan validiteten och reliabiliteten i undersökningen ifrågasättas då urvalet bestämts utifrån ett icke-sannolikhetsurval i form av bekvämlighetsurval. För att undvika ifrågasättandet av validiteten och reliabiliteten av undersökningen genomförs ingen generalisering från urval till population, utan endast av det urval som deltagit i studien. Från urvalet i studien existerar även bortfall, vilket antingen berodde på respondenternas uteslutande av svar (Bryman 2001, s. 113) eller frånvaro vid datainsamlingstillfällena. Bortfallet av frånvarande respondenter kunde ha undvikits om möjligheten till att genomföra enkäterna och de semistrukturerade intervjuerna vid ett senare tillfälle funnits. På grund av undersökningens omfattning anses det vara för tidskrävande att ge respondenterna denna möjlighet och därför kan bortfallet anses vara acceptabelt i förhållande till studiens syfte enligt oss. Dessutom genomfördes de semistrukturerade intervjuerna i fokusgrupper vilket hade varit ytterligare en aspekt som vi hade behövt ta hänsyn till.

De semistrukturerade intervjuerna medför att respondenternas svar blev påverkade av intervjueffekten vilket innefattar våra kön, etniciteter och sociala bakgrunder (Bryman 2018, s. 287) samt att ytliga relationer förekommer mellan oss och respondenterna. De ytliga

relationerna medför att deltagarna kan dra sig för att berätta saker samt att vår kunskap om språkbruk och jargong i den undersökta urvalsgruppen är begränsad (Bryman 2018, ss. 594–595) och kan enligt oss påverka hur analysen av data genomförts och undersökningens reliabilitet. Undersökningens reliabilitet påverkades av att vi inte uppfattade saker utifrån respondenternas perspektiv på grund av bristen på förståelse för deltagarnas sociala liv i deras naturliga miljöer. Vi tog deltagarna ifrån deras naturliga miljö i klassrummet när intervjuerna genomfördes (Bryman 2018, ss. 594–595) och därför uppfattades inte respondenternas perspektiv lika tydligt av oss. Trots de aspekter som påverkar undersökningens reliabilitet anser vi att det krävs en semistrukturerad intervju då det som undersöks är elevers uppfattning av högläsningstillfällena. Elevers uppfattning skulle inte enligt oss kunna synliggöras i den mån som krävs för att besvara frågeställningarna om exempelvis deltagande observationer hade använts som datainsamlingsmetod.

Datainsamlingsmetoden semistrukturerade intervjuer som tillämpades i undersökningen dokumenterades med hjälp av ljudinspelningar. Inspelningarna innehöll otydligheter på grund av bakgrundsljud vilket påverkade möjligheten till att transkribera delar i intervjun och hade kunnat skapa en tidskrävande process. För att undvika den tidskrävande processen samt för att transkriberingen skulle vara valid användes ett digitalt ljudinspelningsprogram som automatiskt filtrerade bort bakgrundsljudet och som med hjälp av röstigenkänning sorterade deltagarna vid transkriberingen (Bryman 2018, ss. 532–533).

Tillämpningen av fokusgrupper kan medföra negativa aspekter om gruppen är för stor eller för liten, passivitet kan uppstå hos respondenterna vilket i sin tur kan skapa svårigheter att initiera diskussioner. Därför är den mest optimala storleken av fokusgrupper åtta deltagare enligt Bryman (2018 ss. 609–610). Vid fokusgrupper kan ytterligare negativa aspekter vara att: respondenterna inte kommer i tid eller samtidigt, transkriberingen tar längre tid att genomföra än vid enskilda intervjuer, samt att respondenterna talar i mun på varandra vilket gör det svårt att avgöra vilken respondent som säger vad (Bryman 2018, ss. 628–629). För att undvika begränsningarna som kan ske vid användning av fokusgrupper valde vi att ha grupper om åtta respondenter, att genomföra de semistrukturerade intervjuerna i direkt anslutning till enkätundersökningen, att endast ställa ett fåtal frågor vid intervjun för att transkriberingen inte skulle vara för tidskrävande, samt att dokumentation sker via ljudinspelning för att komma ihåg vilken respondent som sagt vad (Bryman 2018, ss. 606–607).

För att faktorer som vi kan påverka inte ska ha en inverkan på resultatets validitet användes insamlingsmetoden enkäter. Valet av enkätundersökning i stället för till exempel strukturerade intervjuer påverkade undersökningens validitet och resultat positivt då respondenterna inte blev påverkade av en samtalsledare vid svarstillfället. Det innebär att ingen intervju effekt har förekommit då enkäter genomförts. Dock kan elevernas förståelse och möjlighet att besvara enkäten påverkas av att barns språkutveckling sker under grundskolan (Wedin 2016, s. 1) och därför är respondenternas språkutveckling pågående vilket innebär att de har ett mer utvecklat talspråk än skriftspråk (Wedin 2016, s. 1). Därför har hjälpmedel använts för att minska obesvarade samt icke förstådda frågor i enkäten. Hjälpmedel som använts vid insamlingsmetoden är höglästa enkätfrågor samt svarsalternativ som är slutna.

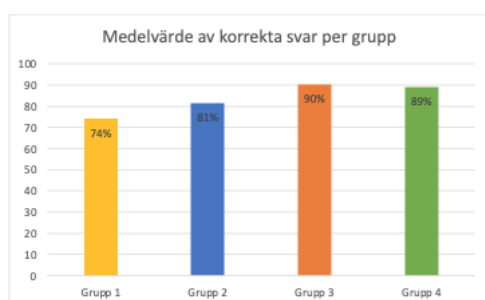
5.7 Etiska aspekter

I vår studie har vi följt de etiska principerna *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Den första etiska principen, *informationskravet*, uppfylldes genom att berörda personer i studien fick tillgång till ett dokument som beskrev informationen om forskningsstudien (se *Bilaga 1*). Informationen beskrev studiens tillvägagångssätt, syfte och frågeställningar, datainsamlingsmetoder samt hur tillämpningen av de etiska principerna genomförts. Den andra etiska principen, *samtyckeskravet*, uppfylldes genom att samtliga deltagare blev informerade kring deltagandets frivillighet samt att de utan anledning kunde avbryta sin medverkan i studien oavsett när. Eftersom vi inkluderar minderåriga i studien krävdes det, i enlighet med Brymans (2018, s. 170) beskrivningar, att deltagarnas vårdnadshavare godkänner deras medverkan. Av denna anledning skickades en samtyckesblankett (se *Bilaga 2*) ut till samtliga vårdnadshavare för godkännande. Den tredje etiska principen, *konfidentialitetskravet*, innebar att de inhämtade personuppgifterna från samtliga deltagare inte fanns till förfogande för utomstående att bruka. Därför arkiverades personuppgifterna på ett sätt där endast vi hade tillgång till dem, vilket deltagarna blivit informerade om. Den fjärde etiska principen, *nyttjandekravet*, innebar att samtliga inhämtade uppgifter endast nyttjades vid den aktuella studien (Bryman 2018, s. 171) och stod beskrivet i informationen om forskningsstudien som deltagarna fått tillgång till.

6. Resultat

I kapitlet redovisas resultaten från enkätundersökningen samt de semistrukturerade intervjuerna. Först redovisas resultatet från enkätundersökningen och det sammansatta medelvärdet för korrekta svar för samtliga enkäter per grupp, därefter presenteras korrekta svar för varje fråga i enkäten per grupp. Efter resultatet av enkätundersökningen redovisas resultatet av de semistrukturerade intervjuerna. Resultatet av intervjuerna redovisas med hjälp av de olika kategorierna som bestämts i innehållsanalysen. Kategorierna är *röst*, *illustration*, *kroppsspråk*, *syntes av redskap* och *språk och tanke*. Inom kategorierna redovisas samtliga grupper resultat från intervjuerna.

6.1 Elevernas förmåga att besvara frågor beroende på sätt att högläsa



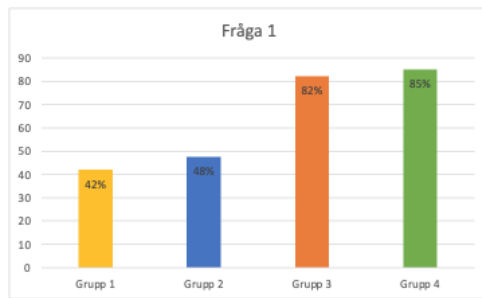
Figur 3: Medelvärde av korrekta svar per grupp.

Figur 3 visar det procentuella medelvärdet för andel korrekta svar per grupp för samtliga frågor i enkäten. Medelvärdet av resultaten visar att av samtliga frågor har eleverna i genomsnitt i grupp 1 svarat korrekt på 74 % av samtliga frågor, grupp 2 svarat korrekt på 81 % av samtliga frågor, grupp 3 svarat korrekt på 90 % av samtliga frågor och grupp 4 svarat korrekt på 89 % av samtliga frågor (samtliga frågor för varje enskild grupp är 100 %). Resultatet innebär att grupp 3 har största procentuella andelen korrekta svar av samtliga frågor (90 %), grupp 4 har andra största procentuella andelen korrekta svar av samtliga frågor (89 %), grupp 2 har tredje största procentuella andelen korrekta svar av samtliga frågor (81 %) och grupp 1 har fjärde största procentuella andelen korrekta svar av samtliga frågor (74 %). Stapeldiagrammet (se *Figur 3*) visar även att den procentuella skillnaden mellan grupperna är följande:

- Grupp 1 och grupp 2: 7 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 3: 16 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 4: 15 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 3: 9 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 4: 8 procentenheter
- Grupp 3 och grupp 4: 1 procentenheter

Detta medför att skillnaden mellan de enskilda gruppernas medelvärden med samtliga grupper gemensamma medelvärden visar att största skillnaden finns mellan grupp 1 och grupp 3 med 16 procentenheter. Näst största skillnaden finns mellan grupp 1 och grupp 4 med 15 procentenheter. Tredje största skillnaden finns mellan grupp 2 och grupp 3 med 9 procentenheter. Fjärde största skillnaden finns mellan grupp 2 och grupp 4 med 8 procentenheter. Femte största skillnad finns mellan grupp 1 och grupp 2 med 7 procentenheter.

Sjätte största skillnaden finns mellan grupp 3 och grupp 4 med 1 procentenheter.

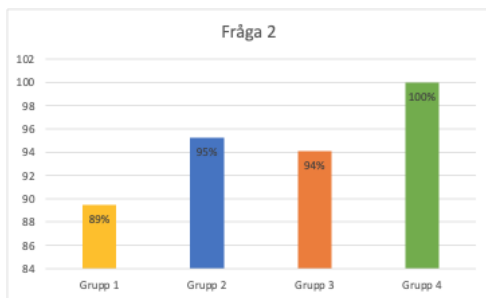


Figur 4: Procentuell andel korrekta svar för fråga 1.

Fråga 1 bedömdes av oss vara en explicit frågeställning och där frågeställningen är “Vilket väder har Ullis, Ludde och Katta i sitt land?”. Figur 4 visar den procentuella andelen korrekta svar per grupp för fråga 1 och där 42 % i grupp 1 har svarat korrekt, 48 % i grupp 2 har svarat korrekt, 82 % i grupp 3 har svarat korrekt och 85 % i grupp 4 har svarat korrekt (samtliga korrekta svar för varje enskild grupp är 100 %). Resultatet innebär att grupp 4 har högsta andelen korrekta svar, grupp 3 har andra högsta, grupp 2 har tredje högsta och grupp 1 har fjärde högsta. Stapeldiagrammet visar även att den procentuella skillnaden mellan grupperna är följande:

- Grupp 1 och grupp 2: 6 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 3: 40 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 4: 43 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 3: 34 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 4: 37 procentenheter
- Grupp 3 och grupp 4: 3 procentenheter

De procentuella skillnaderna mellan grupperna indikerar att högsta procentuella skillnaden är 43 procentenheter som finns mellan grupp 1 och grupp 4. Den näst högsta procentuella skillnaden är 40 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 3. Den tredje högsta procentuella skillnaden är 37 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 4. Den fjärde högsta procentuella skillnaden är 34 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 3. Den femte högsta procentuella skillnaden är 6 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 2. Den sjätte högsta procentuella skillnaden är 3 procentenheter mellan grupp 3 och grupp 4.

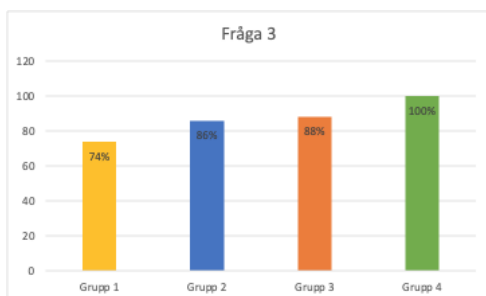


Figur 5: Procentuell andel korrekta svar för fråga 2.

Fråga 2 bedömdes av oss vara en explicit frågeställning och där frågeställningen är “Vad äter Ullis, Ludde och Katta?”. Figur 5 visar den procentuella andelen korrekta svar per grupp för fråga 2 och där 89 % i grupp 1 har svarat korrekt, 95 % i grupp 2 har svarat korrekt, 94 % i grupp 3 har svarat korrekt och 100 % i grupp 4 har svarat korrekt (samtliga korrekta svar för varje enskild grupp är 100 %). Resultatet innebär att grupp 4 har högsta andelen korrekta svar, grupp 2 har andra högsta, grupp 3 har tredje högsta och grupp 1 har fjärde högsta. Stapeldiagrammet visar även att den procentuella skillnaden mellan grupperna är följande:

- Grupp 1 och grupp 2: 6 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 3: 5 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 4: 11 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 3: 1 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 4: 5 procentenheter
- Grupp 3 och grupp 4: 6 procentenheter

De procentuella skillnaderna mellan grupperna indikerar att högsta procentuella skillnaden är 11 procentenheter som finns mellan grupp 1 och grupp 4. Den näst högsta procentuella skillnaden är 6 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 2 samt grupp 3 och grupp 4. Den tredje högsta procentuella skillnaden är 5 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 3 samt grupp 2 och grupp 4. Den fjärde högsta procentuella skillnaden är 1 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 3.



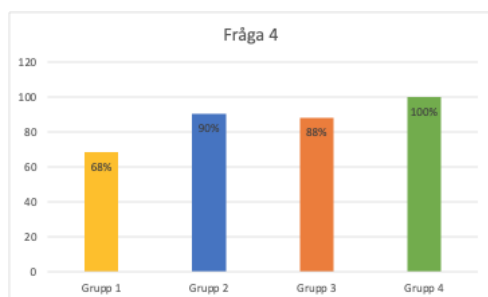
Figur 6: Procentuell andel korrekta svar för fråga 3.

Fråga 3 bedömdes av oss vara en explicit frågeställning och där frågeställningen är “Vad händer med maskarna?”. Figur 6 visar den procentuella andelen korrekta svar per grupp för fråga 3 och där 74 % i grupp 1 har svarat korrekt, 86 % i grupp 2 har svarat korrekt, 88 % i grupp 3 har svarat korrekt och 100 % i grupp 4 har svarat korrekt (samtliga korrekta svar för varje enskild grupp är 100 %). Resultatet innebär att grupp 4 har högsta andelen korrekta svar, grupp 3 har

andra högsta, grupp 2 tredje har högsta och grupp 1 har fjärde högsta. Stapeldiagrammet visar även att den procentuella skillnaden mellan grupperna är följande:

- Grupp 1 och grupp 2: 12 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 3: 14 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 4: 26 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 3: 2 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 4: 14 procentenheter
- Grupp 3 och grupp 4: 12 procentenheter

De procentuella skillnaderna mellan grupperna indikerar att högsta procentuella skillnaden är 26 procentenheter som finns mellan grupp 1 och grupp 4. Den näst högsta procentuella skillnaden är 14 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 3 samt grupp 2 och grupp 4. Den tredje högsta procentuella skillnaden är 12 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 2 samt grupp 3 och grupp 4. Den fjärde högsta procentuella skillnaden är 2 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 3.



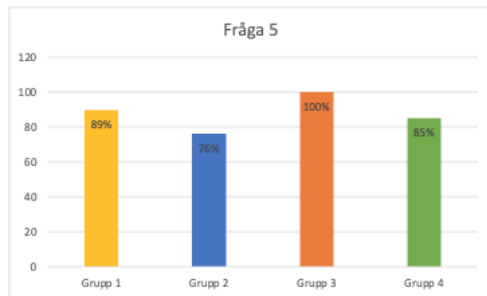
Figur 7: Procentuell andel korrekta svar för fråga 4.

Fråga 4 bedömdes av oss vara en explicit frågeställning och där frågeställningen är “Vad har någon slängt i poolen?”. Figur 7 visar den procentuella andelen korrekta svar per grupp för fråga 4 och där 68 % i grupp 1 har svarat korrekt, 90 % i grupp 2 har svarat korrekt, 88 % i grupp 3 har svarat korrekt och 100 % i grupp 4 har svarat korrekt (samtliga korrekta svar för varje enskild grupp är 100 %). Resultatet innebär att grupp 4 har högsta andelen korrekta svar, grupp 2 har andra högsta, grupp 3 har tredje högsta och grupp 1 har fjärde högsta. Stapeldiagrammet visar även att den procentuella skillnaden mellan grupperna är följande:

- Grupp 1 och grupp 2: 22 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 3: 20 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 4: 32 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 3: 2 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 4: 10 procentenheter
- Grupp 3 och grupp 4: 12 procentenheter

De procentuella skillnaderna mellan grupperna indikerar att högsta procentuella skillnaden är 32 procentenheter som finns mellan grupp 1 och grupp 4. Den näst högsta procentuella skillnaden är 22 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 2. Den tredje högsta procentuella skillnaden är 20 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 3. Den fjärde högsta procentuella skillnaden är 12 procentenheter mellan grupp 3 och grupp 4. Den femte högsta procentuella

skillnaden är 10 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 4. Den sjätte högsta procentuella skillnaden är 2 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 3.

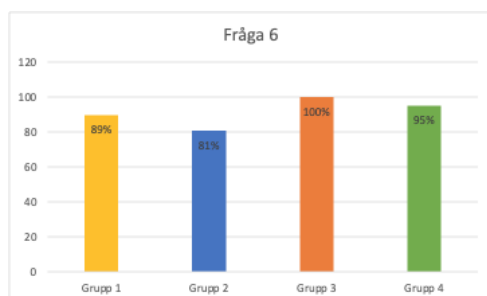


Figur 8: Procentuell andel korrekta svar för fråga 5.

Fråga 5 bedömdes av oss vara en infererad frågeställning och där frågeställningen är “Varför flyttar Ullis, Ludde och Katta?”. Figur 8 visar den procentuella andelen korrekta svar per grupp för fråga 5 och där 89 % i grupp 1 har svarat korrekt, 76 % i grupp 2 har svarat korrekt, 100 % i grupp 3 har svarat korrekt och 85 % i grupp 4 har svarat korrekt (samtliga korrekta svar för varje enskild grupp är 100 %). Resultatet innebär att grupp 3 har högsta andelen korrekta svar, grupp 1 har andra högsta, grupp 4 har tredje högsta och grupp 2 har fjärde högsta. Stapeldiagrammet visar även att den procentuella skillnaden mellan grupperna är följande:

- Grupp 1 och grupp 2: 13 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 3: 11 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 4: 4 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 3: 24 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 4: 9 procentenheter
- Grupp 3 och grupp 4: 15 procentenheter

De procentuella skillnaderna mellan grupperna indikerar att högsta procentuella skillnaden är 24 procentenheter som finns mellan grupp 2 och grupp 3. Den näst högsta procentuella skillnaden är 15 procentenheter mellan grupp 3 och grupp 4. Den tredje högsta procentuella skillnaden är 13 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 2. Den fjärde högsta procentuella skillnaden är 11 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 3. Den femte högsta procentuella skillnaden är 9 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 4. Den sjätte högsta procentuella skillnaden är 4 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 4.

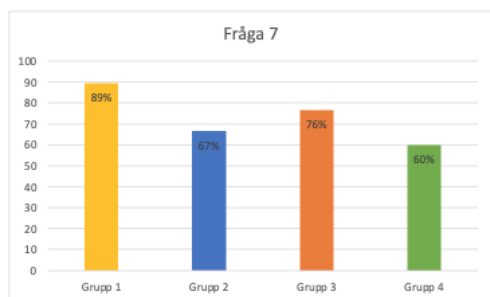


Figur 9: Procentuell andel korrekta svar för fråga 6.

Fråga 6 bedömdes av oss vara en infererad frågeställning och där frågeställningen är “Hur känner sig Ullis, Ludde och Katta när de måste flytta?”. Figur 9 visar den procentuella andelen korrekta svar per grupp för fråga 6 och där 89 % i grupp 1 har svarat korrekt, 81 % i grupp 2 har svarat korrekt, 100 % i grupp 3 har svarat korrekt och 95 % i grupp 4 har svarat korrekt (samtliga korrekta svar för varje enskild grupp är 100 %). Resultatet innebär att grupp 3 har högsta andelen korrekta svar, grupp 4 har andra högsta, grupp 1 har tredje högsta och grupp 2 har fjärde högsta. Stapeldiagrammet visar även att den procentuella skillnaden mellan grupperna är följande:

- Grupp 1 och grupp 2: 8 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 3: 11 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 4: 6 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 3: 19 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 4: 14 procentenheter
- Grupp 3 och grupp 4: 5 procentenheter

De procentuella skillnaderna mellan grupperna indikerar att högsta procentuella skillnaden är 19 procentenheter som finns mellan grupp 2 och grupp 3. Den näst högsta procentuella skillnaden är 14 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 4. Den tredje högsta procentuella skillnaden är 11 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 3. Den fjärde högsta procentuella skillnaden är 8 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 2. Den femte högsta procentuella skillnaden är 6 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 4. Den sjätte högsta procentuella skillnaden är 5 procentenheter mellan grupp 3 och grupp 4.



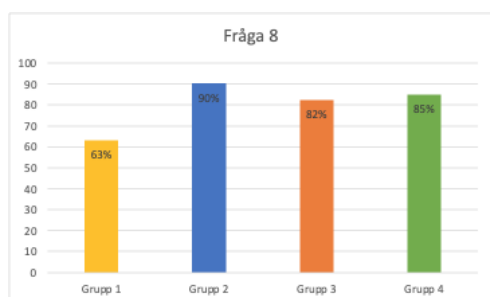
Figur 10: Procentuell andel korrekta svar för fråga 7.

Fråga 7 bedömdes av oss vara en explicit frågeställning och där frågeställningen är “Vad gör Ullis, Ludde och Katta när de får soppatorsk med båten?”. Figur 10 visar den procentuella andelen korrekta svar per grupp för fråga 7 och där 89 % i grupp 1 har svarat korrekt, 67 % i grupp 2 har svarat korrekt, 76 % i grupp 3 har svarat korrekt och 60 % i grupp 4 har svarat korrekt (samtliga korrekta svar för varje enskild grupp är 100 %). Resultatet innebär att grupp 1 har högsta andelen korrekta svar, grupp 3 har andra högsta, grupp 2 har tredje högsta och grupp 4 har fjärde högsta. Stapeldiagrammet visar även att den procentuella skillnaden mellan grupperna är följande:

- Grupp 1 och grupp 2: 22 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 3: 13 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 4: 29 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 3: 9 procentenheter

- Grupp 2 och grupp 4: 7 procentenheter
- Grupp 3 och grupp 4: 16 procentenheter

De procentuella skillnaderna mellan grupperna indikerar att högsta procentuella skillnaden är 29 procentenheter som finns mellan grupp 1 och grupp 4. Den näst högsta procentuella skillnaden är 22 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 2. Den tredje högsta procentuella skillnaden är 16 procentenheter mellan grupp 3 och grupp 4. Den fjärde högsta procentuella skillnaden är 13 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 3. Den femte högsta procentuella skillnaden är 9 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 3. Den sjätte högsta procentuella skillnaden är 7 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 4.

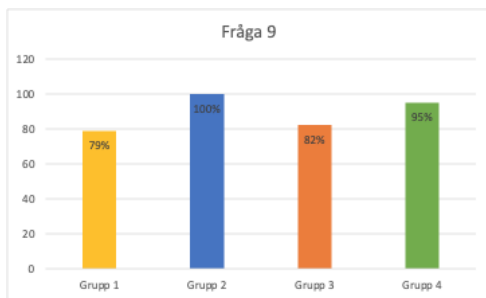


Figur 11: Procentuell andel korrekta svar för fråga 8.

Fråga 8 bedömdes av oss vara en explicit frågeställning och där frågeställningen är “Vad bor pudlarna i?”. Figur 11 visar den procentuella andelen korrekta svar per grupp för fråga 8 och där 63 % i grupp 1 har svarat korrekt, 90 % i grupp 2 har svarat korrekt, 82 % i grupp 3 har svarat korrekt och 85 % i grupp 4 har svarat korrekt (samtliga korrekta svar för varje enskild grupp är 100 %). Resultatet innebär att grupp 2 har högsta andelen korrekta svar, grupp 4 har andra högsta, grupp 3 har tredje högsta och grupp 1 har fjärde högsta. Stapeldiagrammet visar även att den procentuella skillnaden mellan grupperna är följande:

- Grupp 1 och grupp 2: 27 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 3: 19 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 4: 22 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 3: 8 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 4: 5 procentenheter
- Grupp 3 och grupp 4: 3 procentenheter

De procentuella skillnaderna mellan grupperna indikerar att högsta procentuella skillnaden är 27 procentenheter som finns mellan grupp 1 och grupp 2. Den näst högsta procentuella skillnaden är 22 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 4. Den tredje högsta procentuella skillnaden är 19 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 3. Den fjärde högsta procentuella skillnaden är 8 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 3. Den femte högsta procentuella skillnaden är 5 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 4. Den sjätte högsta procentuella skillnaden är 3 procentenheter mellan grupp 3 och grupp 4.

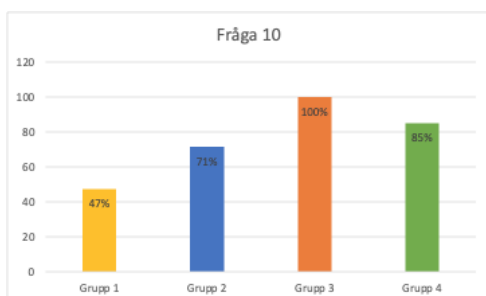


Figur 12: Procentuell andel korrekta svar för fråga 9.

Fråga 9 bedömdes av oss vara en explicit frågeställning och där frågeställningen är “Vad luktar det i det nya landet?”. Figur 12 visar den procentuella andelen korrekta svar per grupp för fråga 9 och där 79 % i grupp 1 har svarat korrekt, 100 % i grupp 2 har svarat korrekt, 82 % i grupp 3 har svarat korrekt och 95 % i grupp 4 har svarat korrekt (samtliga korrekta svar för varje enskild grupp är 100 %). Resultatet innebär att grupp 2 har högsta andelen korrekta svar, grupp 4 har andra högsta, grupp 3 har tredje högsta och grupp 1 har fjärde högsta. Stapeldiagrammet visar även att den procentuella skillnaden mellan grupperna är följande:

- Grupp 1 och grupp 2: 21 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 3: 3 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 4: 16 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 3: 18 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 4: 5 procentenheter
- Grupp 3 och grupp 4: 13 procentenheter

De procentuella skillnaderna mellan grupperna indikerar att högsta procentuella skillnaden är 21 procentenheter som finns mellan grupp 1 och grupp 2. Den näst högsta procentuella skillnaden är 18 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 3. Den tredje högsta procentuella skillnaden är 16 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 4. Den fjärde högsta procentuella skillnaden är 13 procentenheter mellan grupp 3 och grupp 4. Den femte högsta procentuella skillnaden är 5 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 4. Den sjätte högsta procentuella skillnaden är 3 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 3.



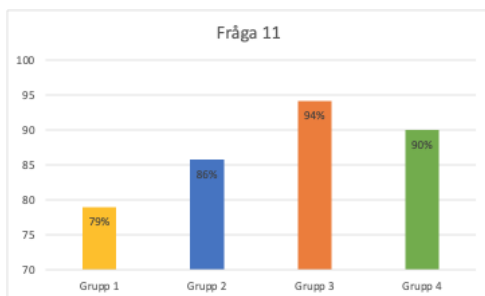
Figur 13: Procentuell andel korrekta svar för fråga 10.

Fråga 10 bedömdes av oss vara en explicit frågeställning och där frågeställningen är “Vad har Ullis, Ludde och Katta på sig som den dumma Pudeln tycker är löjligt?”. Figur 13 visar den procentuella andelen korrekta svar per grupp för fråga 10 och där 47 % i grupp 1 har svarat korrekt, 71 % i grupp 2 har svarat korrekt, 100 % i grupp 3 har svarat korrekt och 85 % i grupp

4 har svarat korrekt (samtliga korrekta svar för varje enskild grupp är 100 %). Resultatet innebär att grupp 3 har högsta andelen korrekta svar, grupp 4 har andra högsta, grupp 2 har tredje högsta och grupp 1 har fjärde högsta. Stapeldiagrammet visar även att den procentuella skillnaden mellan grupperna är följande:

- Grupp 1 och grupp 2: 24 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 3: 53 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 4: 38 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 3: 29 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 4: 14 procentenheter
- Grupp 3 och grupp 4: 15 procentenheter

De procentuella skillnaderna mellan grupperna indikerar att högsta procentuella skillnaden är 53 procentenheter som finns mellan grupp 1 och grupp 3. Den näst högsta procentuella skillnaden är 38 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 4. Den tredje högsta procentuella skillnaden är 29 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 3. Den fjärde högsta procentuella skillnaden är 24 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 2. Den femte högsta procentuella skillnaden är 15 procentenheter mellan grupp 3 och grupp 4. Den sjätte högsta procentuella skillnaden är 14 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 4.

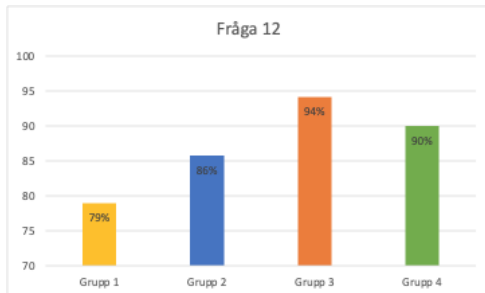


Figur 14: Procentuell andel korrekta svar för fråga 11.

Fråga 11 bedömdes av oss vara en explicit frågeställning och där frågeställningen är “Vad får Ullis, Ludde och Katta sova första natten i det nya landet?”. Figur 14 visar den procentuella andelen korrekta svar per grupp för fråga 11 och där 79 % i grupp 1 har svarat korrekt, 86 % i grupp 2 har svarat korrekt, 94 % i grupp 3 har svarat korrekt och 90 % i grupp 4 har svarat korrekt (samtliga korrekta svar för varje enskild grupp är 100 %). Resultatet innebär att grupp 3 har högsta andelen korrekta svar, grupp 4 har andra högsta, grupp 2 har tredje högsta och grupp 1 har fjärde högsta. Stapeldiagrammet visar även att den procentuella skillnaden mellan grupperna är följande:

- Grupp 1 och grupp 2: 7 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 3: 15 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 4: 11 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 3: 8 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 4: 4 procentenheter
- Grupp 3 och grupp 4: 4 procentenheter

De procentuella skillnaderna mellan grupperna indikerar att högsta procentuella skillnaden är 15 procentenheter som finns mellan grupp 1 och grupp 3. Den näst högsta procentuella skillnaden är 11 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 4. Den tredje högsta procentuella skillnaden är 8 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 3. Den fjärde högsta procentuella skillnaden är 7 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 2. Den femte högsta procentuella skillnaden är 4 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 4 samt grupp 3 och grupp 4.



Figur 15: Procentuell andel korrekta svar för fråga 12.

Fråga 12 bedömdes av oss vara en explicit frågeställning och där frågeställningen är “Vad bygger Ullis, Ludde, Katta och Pudlarna tillsammans?”. Figur 15 visar den procentuella andelen korrekta svar per grupp för fråga 12 och där 79 % i grupp 1 har svarat korrekt, 86 % i grupp 2 har svarat korrekt, 94 % i grupp 3 har svarat korrekt och 90 % i grupp 4 har svarat korrekt (samtliga korrekta svar för varje enskild grupp är 100 %). Resultatet innebär att grupp 3 har högsta andelen korrekta svar, grupp 4 har andra högsta, grupp 2 har tredje högsta och grupp 1 har fjärde högsta. Stapeldiagrammet visar även att den procentuella skillnaden mellan grupperna är följande:

- Grupp 1 och grupp 2: 7 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 3: 15 procentenheter
- Grupp 1 och grupp 4: 11 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 3: 8 procentenheter
- Grupp 2 och grupp 4: 4 procentenheter
- Grupp 3 och grupp 4: 4 procentenheter

De procentuella skillnaderna mellan grupperna indikerar att högsta procentuella skillnaden är 15 procentenheter som finns mellan grupp 1 och grupp 3. Den näst högsta procentuella skillnaden är 11 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 4. Den tredje högsta procentuella skillnaden är 8 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 3. Den fjärde högsta procentuella skillnaden är 7 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 2. Den femte högsta procentuella skillnaden är 4 procentenheter mellan grupp 2 och grupp 4 samt grupp 3 och grupp 4.

Fråga	Grupp 1	Grupp 2	Grupp 3	Grupp 4
1	42 %	48 %	82 %	85 %
2	89 %	95 %	94 %	100 %
3	74 %	86 %	88 %	100 %
4	68 %	90 %	88 %	100 %
5	89 %	76 %	100 %	85 %
6	89 %	81 %	100 %	95 %
7	89 %	67 %	76 %	60 %
8	63 %	90 %	82 %	85 %
9	79 %	100 %	82 %	95 %
10	47 %	71 %	100 %	85 %
11	79 %	86 %	94 %	90 %
12	79 %	86 %	94 %	90 %
Medelvärde	74 %	81 %	90 %	89 %

Tabell 8: En sammansättning av samtliga gruppers resultat av procentuella andelen korrekta svar per fråga för samtliga grupper.

Resultaten från gruppernas enkäter från varje enskild enkätfråga visas i *Tabell 8* och finns tillgänglig för att lättare skapa en översikt över resultatet av enkätundersökningen. Samtliga resultat i *Tabell 8* har enskilt presenterats tidigare i avsnittet i den flytande texten samt i figurerna (se *Figur 4-Figur 15*). Nederst i *Tabell 8* visas medelvärdet av alla medelvärden för samtliga frågor, vilket även presenteras i *Figur 3* men då i form av ett diagram och inte en tabell. Medelvärdet av alla medelvärden för samtliga frågor är 74 % för grupp 1, 81 % för grupp 2, 90 % för grupp 3 och 89 % för grupp 4.

6.2 Elevernas uppfattningar om olika sätt att högläsa

Avsnittet presenterar resultatet hjälp av kategorierna som valts under innehållsanalysen. Dessa är *röst, illustrationer, kroppsspråk, syntes av redskap och språk och tanke*. Inom kategorierna presenteras samtliga grupper gemensamt för att tydligare kunna synliggöra de skillnader samt likheter som finns mellan gruppernas resultat. Grupperna från samtliga klasser benämns i enlighet med *Tabell 2* i *5.1 Urval*. Eftersom varje grupp innehåller två respondenter benämns respondenterna antingen som *elev A* eller som *elev B* för att kunna särskilja respondenterna åt. Intervjuerna är baserade på de högläsningstillfällen där respondenterna lyssnat på boken *Pudlar och Pommes* (2016) av Pija Lindenbaum. Under högläsningstillfällena fick olika grupper lyssna på högläsningssboken på olika sätt (se *Tabell 3* i *6.2 Genomförande*):

- Grupp 1A-1E fick lyssna på högläsningen med en monoton röst.
- Grupp 2A-2E fick lyssna på högläsningen med en inlevelsefull röst.
- Grupp 3A-3E fick lyssna på högläsningen med en inlevelsefull röst samt visades illustrationerna i boken.
- Grupp 4A-4E fick lyssna på högläsningen med en inlevelsefull röst, illustrationerna visades i boken samt användes ett kroppsspråk.

6.2.1 Röst

Grupperna 1A, 1B, 1D, 2B, 3A, 3B och 4B uttryckte att rösten använts eller kunde ha använts vid högläsningen. Grupperna 1B, 1D, 3B och 4B beskrev en kombination av olika medierande redskap och inte endast användningen av rösten. Därför kommer även resultat gällande en kombination av rösten och andra medierande redskap att presenteras i avsnittet 6.2.3 *Syntes av redskap*. Respondenterna från grupperna 1A och 1D beskrev de olika utvecklingsmöjligheterna hos högläsaren gällande rösten. Enligt respondenterna kunde högläsaren ha läst med olika röster beroende på vilken karaktär som talade i boken. Dessutom påpekade en respondent från grupp 1A att högläsaren hade kunnat läsa med en *pigg röst*. En av respondenterna från grupp 1D beskriver utvecklingsmöjligheterna med att använda olika röster till olika karaktärer i boken och gör detta med hjälp av att ge ett exempel på en sekvens i boken. Sekvensen handlar om en elak hund (respondenten benämner den elaka hunden för *pudeln*) som inte tillåter huvudkaraktärerna i boken att bo tillsammans med den elaka hunden och dennes två hundkamrater. När denna sekvens lästes för grupperna 1A, 1B och 1D lästes den med en monoton röst. Med andra ord användes samma röst till samtliga karaktärerna i boken och innebar att alla karaktärerna i boken lät likadant under högläsningen. Respondenten från grupp 1D beskriver sekvensen och högläsarens utvecklingsmöjligheter på följande sätt:

[Intervjuare 2] Var det någonting jag kunde ha gjort annorlunda? Någonting som grupp 1 tycker att jag kunde gjort annorlunda?

[1D – Elev A] Mm det är ju typ... tyckte rösten skulle vara så som andra var alltså... det är pudeln. Ja, pudel sa och då kunde du ha sagt lite så här: Ni får inte vara här... [förvränger rösten].

Respondenterna från grupperna 1B och 2B uttrycker iakttagelser gällande högläsarens användning av rösten. Eftersom grupp 1B fick lyssna på högläsningen med monoton röst och grupp 2B fick lyssna på högläsningen med en inlevelsefull röst fick grupperna lyssna på högläsningen på olika sätt. Därför beskrev respondenten från grupp 2B att högläsaren använde en *inlevelse med rösten* när högläsningen genomfördes och där respondenten från grupp 1B beskrev att högläsaren lät konstig under högläsningen. På grund av att respondenten från grupp 1B beskrivit en kombination av rösten och andra medierande redskap kommer detta resultat att presenteras i avsnittet 6.2.3 *Syntes av redskap*. Respondenten från grupp 3A beskriver hur högläsaren använde rösten när spännande saker skedde i boken. Respondenten från grupp 3A uttrycker detta genom att demonstrera en *förvrängd röst* för att åskådliggöra högläsarens inlevelsefulla röst när spännande saker skedde i boken:

[3A – elev B] Jag kom på nu när till exempel spännande... sen säger du (gör en förvrängd röst).

[Intervjuare 1] Jaha när det blev spännande så läste jag mer med inlevelse.

[3A – Elev B] Mm... (nickar instämmande).

[Intervjuare 1] Ja grupp ett?

6.2.2 Illustrationer

Grupperna 1A, 1B, 1C, 1D, 1E, 2D, 3B, 4A och 4B uttryckte att illustrationer använts eller kunde ha använts vid högläsningen. Grupperna 1A, 1B, 3B och 4B beskrev en kombination av olika medierande redskap och inte endast användningen av illustrationer. Därför kommer även resultat gällande en kombination av illustrationer och andra medierande redskap att presenteras i avsnittet 6.2.3 *Syntes av redskap* från grupperna. Respondenterna uttryckte olika iakttagelser

gällande användningen av illustrationer vid högläsningen: att illustrationer ej visats vid högläsningen, att illustrationer hade visats vid högläsningen eller att en avsaknad av illustrationer funnits vid högläsningen. Grupp 1C uttryckte iakttagelser gällande frånvarandet av illustrationer vid högläsningen, dessa iakttagelser förekom vid två tillfällen. Vid första tillfället frågar intervjuaren om gruppen vet vilka huvudkaraktärerna i boken är och där en av respondenterna i grupp 1C uttryckte att de inte vet vilka huvudkaraktärerna är på grund av att inga illustrationer visats för dem:

[Intervjuare 1] Grupp ett, vet ni vilka Ullis Ludde och Katta var?

[1C – Elev B] Näää.... du visade inte bilderna för oss.

Vid det andra tillfället uttrycker båda respondenterna från grupp 1C att inga illustrationer visats för dem och där adjektivet *tråkigt* används i samband med beskrivningen. Eftersom inga slutsatser kan dras från 1C:s användning av adjektivet *tråkigt* kategoriseras iakttagelsen endast som ett uppmärksammande gällande att inga illustrationer visats vid högläsningen:

[1C – Elev A och B] Tråkigt, vi fick inte se bilderna.

Grupperna 1A, 1B, 1D, 1E, 2D och 4A beskriver en avsaknad av illustrationer vid högläsningen och där en önskan kring att illustrationer visats förekom. Grupp 2D beskriver hur illustrationerna hade kunnat visats vid högläsningen men beskriver inte detaljerat hur detta skulle gått till väga. Grupperna 1B och 1D beskriver på vilket sätt illustrationerna hade kunnat tillföra någonting till högläsningen och där respondenterna från skola 1B beskriver hur illustrationerna är *intressanta* och att de av denna anledning visats. Respondenten från grupp 1D ville att illustrationer skulle ha visats vid högläsningen då den hade blivit *mysigare*:

[Grupp 1 – Elev B] Du skulle visa bilderna, det skulle vara mysigare.

Grupperna 4A och 4B beskriver hur högläsaren använde sig av illustrationer vid högläsningen och där respondenten från grupp 4A beskriver hur högläsaren hade sitt huvud i vägen under högläsningen. Att högläsaren hade huvudet i vägen för boken innebar att eleverna inte kunde se illustrationerna i boken. Av denna anledning rekommenderade respondenten att högläsaren först skulle ha läst texten och därefter visat illustrationer:

[Grupp 4 – Elev A] Alltså när du visade bilderna hade du ditt huvud så att bilderna klipptes här. Först läser du och sen visar du.

6.2.3 Kroppsspråk

Grupperna 1A, 1E, 2C, 2E, 3B, 3E, 4B och 4E uttryckte att kroppsspråk använts eller kunde ha använts vid högläsningstillfällena. Gruppen 4B beskrev en kombination av olika medierande redskap och inte endast användningen av kroppsspråk. Därför kommer även resultat gällande en kombination av illustrationer och andra medierande redskap att presenteras i avsnittet 6.2.3 *Syntes av redskap*. Respondenterna uttryckte olika iakttagelser gällande användningen av kroppsspråk vid högläsningen och där samtliga iakttagelser handlade om en avsaknad av kroppsspråksanvändning. Grupperna 1A, 1E, 2C, 2E, 3E och 4B beskriver hur mer kroppsspråk hade kunnat användas. Grupp 1A, 1E, 2E, 3E och 4B beskriver att mer kroppsspråk i form av

teckenspråk och *tecken* hade kunnat tillämpats vid högläsningen. En respondent från grupp 1A uttrycker att mer *tecken* hade kunnat användas:

[Grupp 1 – Elev A] Du hade typ så jag tycker den var bra, fast det boken var inte jätterolig men du hade ju kunnat använda sådana där tecken.

Grupperna 1E, 2E, 3E och 4B beskriver att mer teckenspråk skulle ha tillämpats när intervjuaren ställer frågan gällande de utvecklingsmöjligheter eller tips som respondenterna anser sig ha till intervjuaren. Exempelvis beskriver respondenterna från grupperna 1E och 2E att:

[1E – Elev A] Hon skulle kunna använda mer teckenspråk.

[1E – Elev B] Visa bilderna.

[Intervjuare 2] Grupp 2?

[2E – Elev 1] Lite teckenspråk.

Även grupperna 2C och 3B beskriver hur mer kroppsspråk hade kunnat tillämpats vid högläsningarna. Skillnaden är att grupp 2C och 3B beskriver mer specifikt och ingående hur högläsaren hade kunnat gått till väga för att genomföra detta. Respondenten från grupp 2C beskriver att högläsaren ska med hjälp av kroppsspråket uttrycka vad som sker i boken, respondenten ger ett exempel på hur detta skulle ha kunnat gå till väga:

[2C – Elev A och B] När dom äter något, då ska du äta något.

Det som respondenten från grupp 2C beskriver är alltså att när någon av karaktärerna i boken gör någonting, exempelvis äter, ska högläsaren illustrera detta med hjälp av kroppsspråket och därmed också ”äta”. En respondent från grupp 3B uttrycker att högläsaren hade kunnat använt ett minspel baserat på vilken min karaktärerna i boken uttryckte. Respondenten instämmer när intervjuaren beskriver ett exempel där högläsaren borde ha använt ett minspel som speglar den arga minen som en av karaktärerna i boken har, frågan ställdes på grund av att tydliggöra det som respondenten uttryckt. Respondenten syftar till att högläsaren ska spegla sitt minspel med vad som sker i boken:

[3B – Elev B] Jag tänkte så här va, att varje gång när du... När det kommer någon slags min fram kan du ta fram den.

[Intervjuare 1] Vad sa du när...?

[3B – Elev B] Om det kommer en min i boken.

[Intervjuare 1] Jaa...

[3B – Elev B] Ja, då gör du en min.

[Intervjuare 1] Ja, du menar typ till exempel när den här pudeln inte vill ge potatis till... då gör jag (gör en arg min med ansiktet), så gör jag en arg min med mitt ansikte.

[3B – Elev B] (Nickar instämmande).

[Intervjuare 1] Smart det ska jag tänka på. Grupp fyra då?

6.2.4 Syntes av redskap

Grupperna 1B, 1D, 3B och 4B beskrev en kombination av olika medierande redskap och inte användningen av ett separat medierande redskap. Resultatet från de kombinationer av olika medierande redskap kommer därför att presenteras i detta avsnitt. Respondenterna uttryckte olika iakttagelser gällande användningen av olika kombinationer av medierande redskap vid

högläsningarna. En respondent från grupp 1B uttryckte att högläsaren hade kunnat använda rösten, illustrationer och kroppsspråk kombinerat under högläsningen. Mer specifikt uttrycks det att när någon karaktär i boken exempelvis blir arg eller ledsen ska högläsaren använda rösten samt kroppsspråket för att synliggöra detta. I kombination med röst-och kroppsspråksanvändningen anser respondenten även att illustrationerna skulle ha visats från boken. Respondentens beskrivning av mer kroppsspråk är mer specifikt ansiktsuttrycket som ska synliggöra eller visa vad som sker i boken. Respondenten från grupp 1B beskriver detta enligt följande:

[Grupp 1 – Elev A] Du kan visa bilderna och du kan göra så här (visar en gest) och du kan låta konstig.

[Intervjuare 1] Å vill du säga det igen?

[Grupp 1 – Elev A] Du kan till exempel om det är så här kanske någon kanske blir arg eller ledsen du kunde ju låta så... är ju liksom... alltså du kan liksom låta konstigt också. Du kan... eller du kan låta konstigt och du kan visa bilderna och du kan och visa dem med ansiktet och så.

Respondenten från grupp 1B beskrev även att högläsaren lät *konstig* samt visade inga illustrationer. Respondenten visare detta med hjälp av att använda sin röst genom att förvränga den:

[1B – Elev A och B] Ja du visar inte bilderna och du lät konstig.

[Intervjuare 1] Ja, tyckte ni att jag lät konstigt när ni lyssnade på boken?

[1B – Elev A] Kanske så här [förvränger rösten].

På liknande sätt beskriver även en respondent från grupp 1D högläsningen men där respondenten beskriver att högläsaren *borde* visat bilderna i kombination med att använda en inlevelsefull röst och där rösten inte endast skulle ha varit *helt vanlig*. Respondenten från grupp 1D beskriver mer specifikt att:

[1D – Elev B] Ja, det håller jag med om. mig. Ja ja, ja och att du borde visa bilderna inte bara höra helt vanligt. Tyckte jag.

Grupp 3B beskriver hur högläsaren använde sig av rösten och illustrationerna och att kombinationen av de medierande redskapen skapade en rolig och spännande högläsning. Kombination av rösten och illustrationerna skapade även en känsla av att det var *lite som en film* enligt respondenterna. Det som respondenterna uttryckte var något positivt som högläsaren redan hade applicerat på högläsningen, troligtvis på grund av intervjuarens fråga om hur gruppen lyssnade på boken. Respondenterna från grupp 3B uttryckte att:

[Grupp 3 – Elev A och B] Det var faktiskt roligt och så här spännande när du visar bilderna och så här pratade. Det var som ja lite av en film.

En respondent från grupp 4B beskriver att högläsaren skulle ha kombinerat rösten, illustrationerna och kroppsspråket parallellt. Det som respondenten beskriver är att högläsaren skulle ha visa illustrationerna och i kombination med detta använt rösten och kroppen för att uttrycka vad som skedde i boken. Exempelvis beskriver respondenten att högläsaren inte ska låta glad om en av karaktärerna i boken är arg, högläsaren ska vid ett sådant tillfälle låta arg och i kombination med detta även visa en arg min. Respondenten från grupp 4B beskriver att:

[Grupp 4 – Elev A] Jag tycker att du ska visa bilderna och göra som elev A från grupp 3B sa. Också det kanske också inte om det är någon som är arg alltså om du gör den minen. Nej då ska du inte låta som att det är världens roligt då ska du inte låta glad utan lite mer arg som att det är den som pratar.

En annan respondent från grupp 4B beskriver även att en kombination av illustrationer och kroppsspråk använts vid högläsningstillfället:

[Grupp 4 – Elev B] Vad heter det... Jag tyckte det var alltså... Eller du visar med kroppen och visade bilderna.

6.2.5 Språk och tanke

Respondenter i grupperna 1A, 1B, 2C och 4B uttryckte att olika bilder fastnat i huvudet eller hjärnan på dem. Dessa bilder som fastnat i hjärnan uppkom antingen under högläsningstillfällena eller efteråt. En respondent från grupp 1A beskriver hur bilder i hjärnan uppkom trots att inga bilder visats för den respondentens grupp. Med andra ord beskriver respondenten att inre bilder uppkommit och att respondenten av denna anledning kommer ihåg bokens innehåll. Efter att intervjuaren ställt frågan gällande vad respondenten i grupp 1A tyckte om högläsningen besvarar respondenten på följande sätt:

[1A – elev B] Mm, för man tycker ju det var lite spännande, fast man hade ju velat se bilderna, fast man kände igen... Eller då känner man ju bilden eller i hjärnan liksom.

Respondenten från grupp 1B besvarar intervjuarens fråga gällande om någon av enkätfrågorna var svåra. Respondenten uttrycker att den inte vet på grund av att hela boken redan fanns i hjärnan. Med andra ord beskriver respondenten från grupp 1B liknande med respondenten från grupp 1A, det vill säga att inre bilder uppkommit och att respondenten av denna anledning kommer ihåg bokens innehåll. När intervjuaren ställer frågan gällande om någonting var svårt med enkäten besvarar respondenten från grupp 1B att:

[1B – Elev B] Jag vet. Det var så enkelt för att jag hade hela boken i hjärnan bara.

[Intervjuare 1] Du hade hela boken i hjärnan?

En respondent från grupp 2C beskriver att denna förstod att huvudkaraktärerna var pudlar och detta trots att respondenterna i denna grupp inte fått se bilderna i boken. Intervjuaren ställer frågan gällande vilka huvudkaraktärerna i boken var till respondenterna i grupp 2C. En av respondenterna besvarar frågan med att säga att den *hade fått upp det i huvudet* och att det var pudlarna (huvudkaraktärerna är hundar och är av rasen pudlar), detta trots att respondenterna från grupp 2C inte fått se bilderna i boken. Dialogen mellan intervjuaren och respondenten från grupp 2C uttrycktes på följande sätt:

[Intervjuare 1] Jaha okej och grupp 2?

[2C – Elev B] Jag fick det i huvudet.

[Intervjuare 1] Okej, vad fick du upp i huvudet?

[2C – Elev B] Att den var pudlarna.

[Intervjuare 1] Att det var pudlarna? (Elev B från grupp 2C nickar instämmande) Ok.

En respondent från skola 4B beskriver hur delar av boken *fastnat i hjärnan* på eleven. Respondenten förklarar att inte hela boken ordagrant kunnat fastnat i huvudet men att vid

tillfället när enkäten genomfördes kunde respondenten komma ihåg den specifika delen av boken som efterfrågades i enkätenfrågan. Respondenten från grupp 4B beskriver att:

[4B – Elev A] Ja, kommer inte på något för jag hade alltså ”bara att det löser jag”... Alltså jag hade ju inte vartenda ord i hjärnan liksom, hundarna kanske. Jag kom inte bara ihåg varje mening som varit med men allt som jag sen kanske glömde bort lite... Men sen så när jag såg det, ja då kom jag på det igen.

[Intervjuare 1] Ja, okej. Så då kom du ihåg det ja.

[4B – Elev A] Ja det hade fastnade i hjärnan.

För att tydliggöra vilka grupper som nämnt vilka medierande verktyg under intervjuerna skapas en sammanställning i *Tabell 9*. Eftersom grupperna uttryckt både hur högläsaren har läst för dem samt vad högläsaren skulle kunna utveckla med sin högläsning har dessa kodats med hjälp av följande benämningar:

- Högläsarens högläsning = H
- Utveckling av högläsarens högläsning = U
- Högläsarens högläsning samt utvecklingen av den = H/U

Grupp och klass	Inlevelse med rösten	Illustrationer	Kroppsspråk	Syntes av redskap
1A	U	U	U	
1B	H	U		U
1C		H/U		
1D	U	U		
1E		U	U	
2A				
2B	H			
2C			U	
2D		H		
2E			U	
3A	H			
3B	H	H	U	
3C				
3D				
3E			U	
4A		H/U		
4B		H	H	U
4C				
4D				
4E			U	

Tabell 9: Vilka grupper som nämnt vilka medierande i intervjuerna.

7. Diskussion

Detta kapitel kommer att delas in i tre delar till syfte att diskutera resultaten separat samt gemensamt. Första delen diskuterar resultaten från enkätundersökningen, den andra delen diskuterar resultatet från de semistrukturerade intervjuerna och den tredje delen diskuterar likheter samt skillnader mellan samtliga resultat.

7.1 Diskussion av enkätresultat

Den första frågeställningen är ”Vilka skillnader och likheter finns det hos elevernas förmåga att besvara frågor i årskurs 1 och 2 när olika sätt att högläsa genomförs?” och hade till avsikt att besvaras med hjälp av enkätresultatet. I resultatdelen presenterades medelvärdet för samtliga gruppers korrekta svar från enkätundersökningen. Resultatet visar att grupp 3 (90 %) har högsta andelen korrekta svar, grupp 4 (89 %) har andra högsta, grupp 2 (81 %) har tredje högsta och grupp 1 (74 %) har fjärde högsta. Anledningen till att inte samtliga grupper jämförs beskrivs detaljerat i *7.1.4 Skillnaden mellan grupp 1 och grupp 3*.

7.1.1 Skillnaden mellan grupp 1 och grupp 2

Resultatet i studien påvisar att från den monotona högläsningen (grupp 1) till högläsningen där en inlevelse med rösten användes (grupp 2) fanns det en procentuell ökning på 7 procentenheter på andelen korrekta svar av samtliga frågor i enkätundersökningen. Denna ökning, baserat på differensen mellan högläsningarna, kan förklaras med Nilsson och Waldemarsons (2016, ss. 30–31) beskrivning av att kommunikation ska vara ett verktyg som hjälper oss att förmedla våra olika avsikter, känslor och tankar. Eftersom avsikten med kommunikationen kan vara att förmedla känslor är en högläsning inte roligt att lyssna på när någon är ”entonig, monoton och oengagerad” (Damber, Nilsson & Ohlsson 2016, s. 78). Att en person använder en monoton röst kan därför skapa en framställning av att vara en oengagerad person och en oengagerad person är enligt oss inte en person som uttrycker känslor. Detta medför att en högläsning där en monoton röst används påverkar kommunikationen mellan högläsaren och respondenterna negativt.

Eftersom elevers fokus ökar när intonation används vid högläsningen (Svensson 2005, s. 30) bör elevers fokus sänkas när intonation inte används. På grund av att en monoton röst inte använder sig av intonation, då den saknar betoning och rytm (Wolff 2017, ss. 9–10), bör elevernas fokus vid en monoton högläsning sänkas i skillnad med en högläsning där en inlevelse med rösten används. Dessutom är det av vikt att använda intonation ju yngre barnen är på grund av att de lyssnar mer på tonfallet än textens innehåll (Svensson 2005, s. 30). Innebörden av att inte använda en inlevelse med rösten samt intonation är att fokus sänks hos eleverna samt att de inte tydligt vet vad texten handlar om då eleverna främst lyssnar på tonfallet som högläsaren har när boken läses. Om det finns en brist eller avsaknad av fokus på grund av att eleverna inte förstår texten innebär detta att Vygotskijs ursprungliga idé om mediering inte kan tillämpas (Säljö 2013, s. 25). Förklaringen till detta är att Vygotskijs idé är att människan inte reagerar direkt på omvärlden utan tänker med hjälp av olika kulturella verktyg i huvudet. Det vill säga att ett stimuli uppstår (till exempel en bok högläses), människan använder ett kulturellt redskap (till exempel tanken i huvudet) för att kunna reagera och därmed förstå vad högläsaren har

högläst. Om eleven inte fått förutsättningarna till att kunna ha tillräckligt stort fokus för att kunna uppmärksamma det stimuli som uppstått kan inga kulturella redskap användas och därmed kan inga reaktioner ske. Reaktionen är lärandet enligt Säljö (2017, s. 218) och därför uppstår inget lärande i en situation där eleverna inte har fokus.

Slutsatsen är därför att om en monoton högläsning genomförs (där intonation saknas) har eleven inget fokus på högläsningen (på grund av att eleven lyssnar på högläsarens intonation och inte texten) och därmed sker inget lärande då uppfattning av högläsarens högläsning (stimuli) saknas, inga kulturella redskap används och ingen reaktion skapas. Om högläsningen däremot tillämpar ett sätt där inlevelse med rösten används kommer ett lärande att ske. Detta på grund av att en högläsning med inlevelse med rösten (där intonation används) har eleven fokus på högläsningen (på grund av att eleven lyssnar på högläsarens intonation och inte texten) och därmed sker ett lärande få uppfattningen av högläsarens högläsning (stimuli) förekommer, kulturella redskap används (i form av tankar i huvudet) och en reaktion skapas. Detta innebär att differensen mellan högläsningarna för grupp 1 och grupp 2 har en skillnad på grund av möjligheten till att lära.

7.1.2 Skillnaden mellan grupp 3 och grupp 4

Resultatet i studien visar att från högläsningen där en inlevelse med rösten användes, bilder visades samt kroppsspråk användes (grupp 4) till högläsningen där en inlevelse med rösten användes samt bilder visades (grupp 3) finns det en procentuell ökning med 1 procentenhet på andelen korrekta svar av samtliga frågor i enkätundersökningen. 1 procentenhet innebär att det finns en skillnad mellan grupp 3 och grupp 4 med 1,35 personer som svarat korrekt. Enligt oss är skillnaden mellan gruppernas resultat inte tillräckligt stor för att finna ett samband mellan skillnaderna och gruppernas sätt att högläsas för men där en slutsats kan genomföras. Eftersom båda grupperna, grupp 3 och grupp 4, blivit höglästa till med hjälp av en inlevelse i rösten samt bilder bör den procentuella skillnaden på 1 procentenhet vara kroppsspråket som användes vid högläsningen för grupp 4. På grund av att det från grupp 3 till grupp 4 fanns en procentuell minskning med 1 procentenhet kan detta innebära att anledningen är den aspekten som skiljer högläsningarna åt: att använda eller inte använda kroppsspråket. Sambandet med den procentuella skillnaden på 1 procentenhet och de olika sätten att högläsa kan ej kopplas direkt till användningen av kroppsspråket, då skillnaden enligt oss är för liten. Trots detta kan en slutsats kring att kroppsspråket inte har en större påverkan av elevernas förmåga att besvara frågor genomföras. Anledningen till att kroppsspråket inte har en större påverkan på elevers förmåga att besvara frågor kan förklaras med att den icke-verbala kommunikation i form av kroppsspråket inte alltid ger det budskap som den har till avsikt att förmedla på grund av att kroppsspråket kan vara oavsiktligt eller avsiktligt samt tolkas på olika sätt beroende av omgivningen (Nilsson & Waldemarson 2016, ss. 55–56, 58). Detta kan innebära enligt oss att kroppsspråket som användes under högläsningen var mångtydigt och påverkades av kontexten, kulturen, relationerna samt situationen. Antingen kan eleverna ha tolkat kroppsspråket på olika sätt, högläsaren haft en annan avsikt med kroppsspråket än vad som framgick eller så har oavsiktligt kroppsspråk förmedlat någonting som inte stämmer överens med den lästa boken (Nilsson & Waldemarson 2016, ss. 55–56).

7.1.3 Skillnaden mellan grupp 2 och grupp 3

Resultatet i studien visar att från högläsningen där en inlevelse med rösten användes (grupp 2) till högläsningen där en inlevelse med rösten användes samt bilder visades (grupp 3) finns det en procentuell ökning med 9 procentenheter på andelen korrekta svar av samtliga frågor i enkätundersökningen. Ökningen med 9 procentenheter, baserat på differensen mellan högläsningarna, kan förklaras med att illustrationer och talat språk samverkar:

Det finns ingen konflikt eller motsättning mellan bild, talat och skrivet språk, formuler och andra teckensystem; de är alla delar av vår förmåga att mediera världen och de är beroende av varandra. Inte heller finns det någon motsättning mellan olika former av kroppsspråk (gester, ögonkontakt med mera) och språklig kommunikation – sådana resurser samverkar när vi kommunicerar (Säljö 2017, s. 257).

Detta innebär att de kulturella redskapen tal och illustration samverkar när vi kommunicerar enligt Säljö (2017, s. 257). Nilsson och Waldemarson (2016) beskriver att barn besitter förmågan att kommunicera icke-verbalt från födseln och att de därmed behöver lära sig att kommunicera verbalt. Det är av denna anledning mer gynnsamt att använda den icke-verbala kommunikationen för att nå fram samt kommunicera med eleverna. I den icke-verbala kommunikationsformen ingår därmed illustrationer, medan rösten (oavsett monotont eller med inlevelse) tillhör den verbala kommunikationsformen. Fördelen med att använda bilder vid högläsning är att en större förståelse skapas hos eleverna enligt Dominković, Eriksson och Fellenius (2006, s. 39). Detta styrks av Granberg (1996, s. 17) som beskriver att illustrationerna i böcker har till avsikt att skapa ett förtydligande eller ytterligare information som inte finns beskrivet i texten, vilket även medför att elevernas förståelse ökar. Skillnaden mellan att tillämpa och inte tillämpa illustrationer kan därför enligt oss förklaras med att förståelsen är större när illustrationer tillämpas vid en högläsning.

7.1.4 Skillnaden mellan grupp 1 och grupp 3

Eftersom ovanstående resultat påvisar en skillnad på 7 procentenheter mellan grupp 1 och grupp 2 samt en skillnad på 7–8 procentenheter mellan grupp 1 och grupperna 3 och 4 finns det en större procentuell skillnad mellan gruppen med den lägsta andelen procentuella korrekta svar och högsta andelen procentuella korrekta svar. Detta innebär att från högläsningen där en monoton röst användes (grupp 1 med lägst andel procentuella korrekta svar) till högläsningen där en inlevelse med rösten användes och bilder visades (grupp 3) finns det en procentuell ökning med 16 procentenheter. Ökningen med 16 procentenheter, baserat på differensen mellan högläsningarna, kan förklaras med hjälp av de beskrivningar som kan ha påverkat den procentuella ökningen mellan grupp 1 och grupp 2 samt mellan grupp 2 och grupperna 3 och 4. Detta innebär att förklaringarna till den procentuella ökningen på 16 procentenheter står beskrivit i tidigare stycken.

7.2 Diskussion av intervjuresultat

Den andra frågeställningen ”Vilka skillnader och likheter finns hos elevernas uppfattningar i årskurs 1 och 2 när olika sätt att högläsa genomförs?” har till avsikt att besvaras med den intervjudata som samlats in och där respondenterna fått lyssna till olika sätt att högläsa.

7.2.1 Röst

Respondenter i grupp ett, som fått lyssna till monoton högläsning, ansåg att rösten hade kunnat användas annorlunda. De ville att högläsaren skulle använda sig av olika röster för att åskådliggöra de olika karaktärerna. Detta är något som även respondenterna i grupp tre beskriver, detta genom att de talar om hur användningen av rösten hade skapat en mer spännande högläsning. Svensson (2005, s. 30) menar att intonationen är extra viktig för de yngre eleverna då de lyssnar mer på högläsarens tonfall hos högläsaren än textens innehåll. I och med respondenternas beskrivningar av hur en röst med inlevelse saknas vid högläsningarna kan detta påverka elevernas entusiasm för böcker enligt Kåreland (2013, s. 119). Det är med hjälp av olika strategier som finns invävda i böckernas struktur som högläsaren använder (Rhedin 2013, s. 172) för att eleverna ska skapa en större entusiasm för böcker och läsning (Kåreland 2013, s. 119). Det som respondenterna beskriver, avsaknad av en röst med inlevelse, kan därför uttryckas av den anledning att högläsaren inte använder strategierna som finns invävda i boken och därmed skapas inte en lika stor entusiasm hos eleverna. Dessutom beskriver Granberg (1996, ss. 42, 45) att det kan vara svårt att hålla barn intresserade och av denna anledning är det av vikt att högläsningen genomförs med en utformning som lockar eleverna till engagemang. Det engagemang som läraren med sin utformning av högläsningen lockar fram hos eleverna kan även påverkas av elevernas begränsningar i att förstå högläsningstexten då de lyssnar mer på intonationen hos högläsaren, av denna anledning är det av vikt att använda medierande redskap vid en högläsning (Säljö 2013, ss. 23–24). Intonation är en del av de prosodiska dragen och där även betoningen ingår (Wolff 2017, ss. 9–10), vilket används när en inlevelsefull röst vid högläsningarna används i vår studie. Betoningen innebär i enlighet med Elam och Widhes (2018, s. 91) studies resultat att fokus på de estetiska dimensionerna i form av den språkliga formen görs. Rösten är även ett sätt för oss människor att förstå vår omgivning enligt Vygotskij (1995, s. 8) och det sociokulturella perspektivet. När ljudinspelningarna därför inte synliggör de elever som inte uttrycker sig verbalt vid intervjuerna saknas respondenters åsikter och tankar, vilka därför inte inkluderas i resultatdelen. Enligt Jönsson (2007, ss. 233–234) utesluter ljudinspelningar elevernas kroppsliga reaktioner vilket på grund av användningen av ljudinspelningar i denna studie inte dokumenterats. Dessa kroppsliga reaktioner kan liknas med den performativa responsen som Adomat (2010) beskriver kan öka elevernas möjlighet till att förstå texter. Slutsatsen är därför att respondenterna efterfrågar mer användning av det medierande redskapet rösten samt att ljudinspelningarna begränsade dokumentationen av de respondenter som inte uttryckte sig verbalt utan i stället genom kroppsliga reaktioner.

7.2.2 Illustration

Körling (2017, s. 221) beskriver att många vuxna utesluter en presentation av illustrationer vid högläsning för att de anser att barnen ska skapa egna inre bilder. Körling menar att när böcker innehåller illustrationer finns de där av en anledning och där anledningen är att de ska användas. Detta är något som respondenterna i vår studie även uttryckt. Respondenterna i grupp ett från samtliga klasser nämner samtliga att de inte fått tagit del av några illustrationer. Vi kunde även se att respondenterna i grupp två uttryckte avsaknad av illustrationer. Både respondenter i grupp

ett och tre nämner illustrationernas betydande roll för högläsningen, vilket är att de anser att presentationen av illustrationer gör högläsningen mysigare, det blir mer intressant läsning och de får veta vilka karaktärerna i boken är. Dominković, Eriksson och Fellenius (2006, s. 47) menar att när illustrationer är i samspel med texten förstärker det berättelsens innehåll samtidigt som de kan visa sådant som inte nämns i texten. Att illustrationerna förstärker berättelsens eller bokens innehåll kan styrkas av Verhallen och Bus (2011) studie som påvisar att illustrationer har betydande roll för barns förståelse av narrativa berättelser. Även Batic (2021) undersökningsresultat påvisar att lärarnas uppfattning är att illustrationer skapar möjlighet för elever att förstå texten på fler sätt än bara med bokstäver (2011, s. 24). Det sociokulturella perspektivet och dess kulturella redskap styrker denna studies resultat då samspel mellan olika uttrycksformer inte är en motsättning för hur vi kommunicerar eller uttrycker oss utan är under ständig samverkan (Säljö 2017, s. 257). Med andra ord samverkar illustrationerna med rösten vid högläsningen och av denna anledning skapas en större förståelse för berättelsen hos eleverna, detta i sin tur skapar möjligtvis en känsla hos respondenterna att illustrationer är av vikt att presentera vid en högläsning då den ökar elevernas förståelse för bokens innehåll.

7.2.3 Kroppsspråk

En respondent från grupp fyra nämner hur högläsaren har sitt huvud för illustrationerna, vilket gör att dem inte syns under högläsningen. Dominković, Eriksson och Fellenius (2006, s. 134) säger att det ibland kan vara svårt att visa illustrationer för större barngrupper och för att fånga elevers intresse är det därför av vikt att använda sig av rösten samt drama. Detta kunde vi märka under tiden vi genomförde högläsningarna, ju mer vi använde rösten och kroppsspråket desto mer intresserade och nyfikna var eleverna. Nilsson och Waldemarson (2016, ss. 54 – 55) menar att den icke-verbala kommunikationen kan vara bättre att använda än den verbala för att nå barn, detta då den icke-verbala kommunikationsförmågan är något barn lär sig före de lär sig den verbala. Respondenter från grupp ett och grupp fyra uttrycker en vilja att ha mer tecken och teckenspråk, respondenterna gav därefter tipset om att högläsaren hade kunde ha använt mer teckenspråk vid högläsningen. Grupp tre beskriver hur högläsaren hade kunnat använda sig av miner och teckenspråk beroende på vad som sker i boken, gällande användning av teckenspråk vid högläsningen beskriver även grupp fyra detta. Söderberg (2018, ss. 5,15) säger att högläsningen av bilderböcker kan uttryckas genom både kroppen, gesten, blickar och mimik, dessa ingår i de olika multimodala uttrycksformerna. Dargue och Sweller (2019) resultat visar att gester gör att den visuella berättelsen förstås mycket bättre än när inga gester alls används.

7.2.4 Syntes av redskap

Enligt Nilsson och Waldemarson (2016, ss. 30–31) betyder inte ett medfött språk att du kan använda det, det krävs både erfarenhet och lärdomar. Breckinridge Church, Mahootian och Ayman-Nolley (2004) har gjort en studie där deras resultat visar att gester förbättrar inläringen där talet eller språket brister. De menar att gester inte är kopplat till ett visst språk, gester reflekterar snarare ett begrepp i form av universella representationer (2004, s. 315). Respondenten från grupp 4 beskriver att en kombination mellan rösten, illustrationer och kroppsspråk kan användas parallellt. Grupp 1 anser att illustrationer borde ha använts tillsammans eller parallellt med ansiktsuttryck samt att högläsaren borde ha anpassat rösten

utefter vad som skedde i boken. Det vill säga att högläsaren skulle enligt respondenten använt en kombination av både röst och minspel under högläsningen. Säljö (2013, ss. 23–24) beskriver att det är nödvändigt att skapa nya innovationer av medierande redskap. Detta för att skapa förutsättningar för lyssnaren att förstå texten där högläsaren kombinerar tal, illustrationer och kroppsspråk. Säljö (2017, s. 257) menar även att användningen av kombinationen röst, illustration och kroppsspråk hindrar inte varandra utan dessa gynnar kommunikationen som sker under en högläsning: det är ett samspel som sker.

7.2.5 Språk och tanke

En respondent i grupp 1 nämner att denne inte anser att boken är svår att förstå på grund av att denne får inre bilder i huvudet. Detta kan tänkas betyda att dessa respondenter har blivit lästa för mycket eller läser mycket själva. När yngre barn blir lästa för under sin uppväxt, kan de sedan när de blir äldre använda sin fantasi för att skapa inre bilder (Granberg 1996, s. 41). Detta är något som våra respondenter uttrycker under intervjun, en respondent i grupp 2 säger att denne ser inre bilder för sig själv när denne läser något eller får någonting uppläst för sig. Gällande det som respondenten från grupp 2 beskriver kan Säljö (2017, ss. 256 – 257) teori om att språk och tanke är nära besläktade med varandra förklara respondentens skapande av inre bilder. En respondent i grupp fyra upplever att boken ”fastnar i en”, detta kan enligt oss ha ett samband med att fler medierande verktyg användes under denne respondents högläsning. Sundmark (2014) nämner hur minnena från barndomen när farmor högläste finns kvar (Sundmark 2014, s. 13). Kanske upplever respondenten i grupp fyra att boken ”fastnar” då vår tillämpning av redskap är flera och mer tydliga.

7.3 Målet med studien

Denna del presenterar målet med vår studie och har till avsikt att diskutera samtliga resultat i studien, det vill säga både det kvantitativa enkätresultatet och det kvalitativa intervjuresultatet. Dock, på grund av att ett bekvämlighetsurval använts för att välja respondenterna som deltog i studien, kan ingen statistisk signifikans och därmed samband mellan respondenternas förmåga att besvara frågor samt upplevelser genomföras utan att det finns risk för ett slumpmässigt samband. Med detta beskrivet kommer sambanden mellan skillnader och likheter av elevernas förmågor och uppfattningar diskuteras men där en bör ha i åtanke att ingen statistisk signifikans finns då det finns risk för ett slumpmässigt samband. Målet med studien är att ”undersöka hur användningen av de olika medierande redskapen tal, illustrationer och kroppsspråk vid en performativ högläsning skapar skillnader och likheter mellan elevers förmåga att besvara explicita och infererade frågor samt elevers uppfattning i årskurs 1 och 2”. För att förutsättningar för eleverna att skulle kunna uttrycka sina uppfattningar om högläsningen tillämpades hjälpstöd i form av att *resonera* samt *delta tillsammans*. Anledningen till tillämpningen av hjälpstödet är att det enligt Pentimonti och Justice (2010, s. 247) utvecklar elevernas möjlighet till lärande.

De skillnader som är avsevärda för att ta upp är att samtliga grupper efterfrågade mer användning av kroppsspråket vid högläsningen (grupp 1, grupp 2, grupp 3 och grupp 4). Mer specifikt är det respondenter från klass A och E från grupp 1, klass C och E från grupp 2, klass B och E från grupp 3 samt klass B och E från grupp 4. Trots att en efterfrågan av mer

kroppsspråk vid högläsningen påvisades vid intervjuerna överensstämmer den inte med den enkätundersökningen. Detta på grund av att resultatet från enkätundersökningen indikerar att det inte finns en avsevärd skillnad mellan att använda kroppsspråk eller inte på elevernas förmåga att besvara frågorna korrekt i enkäten. Mer specifikt minskar den procentuella andelen korrekta svar vid enkäten hos grupp 4 i jämförelse med grupp 3 och därav skulle resultatet till och med kunna påvisa att kroppsspråk inte är fördelaktigt för elevernas förmåga att besvara frågor korrekt i enkäten. Detta samband kan dock vara slumpmässigt och har därför ingen statistisk signifikans på grund av vår studies bekvämligheturval.

De aspekter som påvisar likheter mellan elevernas förmåga att besvara samt elevernas uppfattningar är användningen av en röst med inlevelse samt illustrationer. En efterfrågan av användning av en röst med inlevelse har uttryckts från skola A, B och D i grupp 1, klass B från grupp 2, klass A och B i grupp 3 samt klass B i grupp 4. Detta innebär att samtliga grupper uttryckt en efterfrågan av användning av en röst med inlevelse vid högläsningen. Resultatet har likheter med resultatet från den kvantitativa enkätdata som påvisar att det är gynnsamt för elevernas förmåga att besvara frågor korrekt om en röst med inlevelse används. Ytterligare en efterfrågan är användning av illustrationer vid högläsningen. Detta har uttryckts från samtliga klasser i grupp 1, klass D i grupp 2, klass D i grupp 3 samt klass A och B i grupp 4. Detta innebär att samtliga grupper uttryckt en efterfrågan av användning av illustrationer vid högläsningen. Resultatet har likheter med resultatet från den kvantitativa enkätdata som påvisar att det är gynnsamt för elevernas förmåga att besvara frågor om illustrationer används. Slutsatsen är därför den att de likheter som finns mellan elevernas förmågor och upplevelser är användningen av en röst med inlevelse samt illustrationer.

8. Slutsats

Resultaten från vår studie påvisar att det är fördelaktigt att använda en röst med inlevelse samt illustrationer vid högläsningstillfällena för att skapa bättre förutsättningar för elevernas förmåga att besvara frågor. Detta stämmer även överens med elevernas uppfattningar av högläsningarna som genomförts då användningen av en röst med inlevelse samt illustrationer efterfrågas av samtliga grupper (grupp ett till grupp fyra). Resultatet påvisar även att det inte är lika fördelaktigt att använda kroppsspråket vid högläsningstillfällena för att skapa bättre förutsättningar för elevernas förmåga att besvara frågor. Detta stämmer dock inte överens med elevernas uppfattningar av högläsningarna som genomförts då användningen av kroppsspråk efterfrågas av samtliga grupper (grupp 1 och grupp 4).

Verhallen och Bus (2011) studies resultat stämmer överens med vår studies resultat. Likheterna mellan studierna visar att barn använder sig av illustrationer för att skapa förståelse kring narrativa berättelser. Vår studies resultat gällande röstens positiva inverkan på högläsningar stämmer överens med Marlar Lwin (2010) resultat där det påvisas att sång och visuella funktioner ibland kan ersätta den muntliga diskursen. Levande bilder av händelser så väl olika narrativa effekter, som kanske inte är lätta att uppnå endast av muntliga drag skapas av sånger. Detta visar att sånger och visuella aspekter spelar en stor roll i den narrativa utvecklingen, antingen genom interaktion (det muntliga) eller självständigt (endast sång och visuellt). Att inte kroppsspråket är lika fördelaktigt att använda vid högläsning invänder mot Fischer et al. (2004) studies resultat som påvisar att användningen av gester (kroppsspråk) påverkar elevernas möjligheter till att uppmärksamma viktiga detaljer i texten. En anledning till att kroppsspråket inte visade sig vara gynnsamt för elevernas resultat vid enkätundersökningarna kan vara att en överdriven dramatisering använts och som enligt (Sundmark 2014, ss. 140–142) tar fokus från textens innehåll.

9. Slutord

Förslag på utveckling av vår studie är att tillämpa en annan metod för att bestämma urvalsgruppen, det vill säga inte använda ett bekvämligheturval utan i stället ett slumpmässigt urval. Dessutom visar resultatet i vår undersökning att kroppsspråk inte är fördelaktigt för elevers förmåga att besvara frågor men detta talar dock emot de tidigare studierna exempelvis Breckinridge Church, Mahootian och Ayman-Nolley (2004) och Dargue och Sweller (2019) studier som påvisar att det är gynnsamt att använda kroppsspråk vid högläsning. Därför kan ett förslag på nya undersökningar vara att undersöka hur kroppsspråket kan vara och inte vara gynnsamt för elevers förståelse vid högläsning.

När vi i början av vår studie skulle planera samt bestämma arbetsområde ville vi egentligen genomföra en studie som undersökte hur olika sinnen påverkar elevers förståelse av en högläsningbok. Detta forskningsfält och den tidigare forskningen var dock inte tillräckligt utvecklad och därför valde vi att inte genomföra detta. På grund av denna anledning kan förslag på undersökningar som saknas inom forskningsfältet vara att undersöka hur de olika sinnen påverkar elevers förståelse av högläsning.

Referenser

- Adomat, D. (2010). Dramatic Interpretations: Performative Responses of Young Children to Picturebook Read-Alouds. *Children's Literature in Education*, 41(3). ss. 207–222. doi: 10.1007/s10583-010-9105-0.
- Allwood, J. (1991). Kroppskommunikation: uttrycks-och innehållsdimensioner. I G. Hemerén (Red), *Att tala utan ord: Människans icke-verbala uttrycksformer*. ss. 121–133. Stockholm: Kungliga Vitterhetsakademien.
- Barmark, M. & Djurfeldt, G. (2015). *Statistisk verktygslåda 0: att förstå och förändra världen med siffror*. Lund: Studentlitteratur.
- Batic, J. (2021). Reading Picture Books in Preschool and Lower Grades of Primary School *Center for Educational Policy Studies Journal*, 11(1). ss. 9–26. doi: 10.26529/cepsj.554.
- Breckinridge Church, R., Ayman-Nolley, S. & Mahootian, S. (2004). The Role Of Gesture in Bilingual Education: Does Gesture Enhance Learning?. *Bilingual Education and Bilingualism*, 7(4). ss. 303–319. doi: 10.1080/13670050408667815.
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Damber, U., Nilsson, J. & Ohlsson, C. (2013). *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Dargue, N. & Sweller, N. (2020). Learning Stories Through Gesture: Gesture's Effects on Child and Adult Narrative Comprehension. *Educational Psychology Review*, 32(3). ss. 249–276. doi:10.1007/s10648-019-09505-0.
- Dominković, K. Eriksson, Y & Fellenius, K. (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Elam, K. & Widhe, O. (2018). Högläsning som estetisk praktik. Att läsa tillsammans med äldre elever I Johansson, I M. Martinsson, B-G. & Parmenius-Swärd, S. (red.) (2020). *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*. Linköping: Linköpings universitet: ss. 81–93.
- Elizabeth, X. (2010). Alla sinnen öppna. *Hemma hos mig* [blogg], 3 januari. <http://www.nogg.se/blogg.asp?idHomepage=5813&m2=1&y2=2010&m=1&y=2022&intShowMenu=a1> [2022-06-17]

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Fisher, D., Flood, J., Frey, N. & Lapp, D. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices?. *International Reading Association*, 58(1). ss. 8–17. doi:10.1598/RT.58.1.1

Granberg, A. (1996). *Småbarns sagostund: kultur, språk och lek*. Stockholm: Liber utbildning

Guilbert, D. Sweller, N. & Van Bergen, P. (2021). Emotion and gesture effects on narrative recall in young children and adults. *Applied Cognitive Psychology*, 35(4). ss. 873–889. doi: 10.1002/acp.3815.

Heimer, M. (2016). *Högläsning: läsutveckling från teori till handledning*. Stockholm: Gothia fortbildning.

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

Körling, A-M. (2013). Hur läser man högt?. *Körlings ord* [blogg], 27 september. <http://korlingsord.se/archives/37187> [2022-05-03].

Körling, A-M. (2017). *Textsamtal & bildpromenader*. Stockholm: Lärarförlaget.

Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3*. Lund: Lunds universitet.

Larsen, A. (2009). *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.

Larsen, A. (2018). *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Malmö: Gleerups.

Lind, R. (2014). *Vidga vetandet: en introduktion till samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Lindenbaum, P. (2016). *Pudlar och Pommés*. Stockholm: Lilla Piratförlaget.

- Magnusson, A-K. (2003). *Blinda personers icke-verbala kommunikation, studier om kroppsspråk, icke-verbal samtalsreglering och icke-verbalt uttryck*. Stockholms universitet: Pedagogiska institutionen.
http://su.divaportal.org/smash/record.jsf?aq2=%5B%5B%5D%5D&c=333&af=%5B%5D&searchType=SIMPLE&query=&language=sv&pid=diva2%3A190440&aq=%5B%5B%7B%22organisationId%22%3A%22516%22%7D%5D%5D&sf=all&aqe=%5B%5D&sortOrder=author_sort_asc&onlyFullText=false&noOfRows=50&dswid=4227
- Marlar Lwin, S. (2010). Capturing the dynamics of narrative development in an oral storytelling performance: A multimodal perspective. *Language and Literature*, 19(4), ss. 357–377. doi: 10.1177/0963947010373029
- May, T. (2013). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nikolajeva, M. (2000). *Bilderbokens pusselbitar*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. & Waldemarson, A-K. (2016). *Kommunikation: samspel mellan människor*. Lund: Studentlitteratur.
- Pihlgren, A. (2017). *Samtala om texter*. Skolverket.
<https://lasochskrivportalen.skolverket.se>
- Pihlgren, A. (2019). *Högläsning*. Skolverket.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/021-Lasa-oberatta/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M21_fsk_01A_01_hoglasning.docx
- Pentimonti, J. & Justice, L. (2010). Teachers' Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom. *Early Childhood Educ J*, 37, ss. 241–248. doi: 10.1007/s10643-009-0348-6
- Persson, A. (2016). Svartalernativ. *Frågor och svar – om frågekonstruktion i enkät- och intervjuundersökningar*.
https://www.scb.se/contentassets/c6dd18d66ab240e89d674ce728e4145f/ov9999_2016a01_br_x08br1601.pdf?fbclid=IwAR12AI4CFHcFWnQqpX16DzewAQ6qtvCyz1DXjI_opcIjEGSkK653Y3G0ko
- Reichenberg, M. (2015). *Att läsa mellan och bortom raderna*. Skolverket: Göteborgs universitet.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundsarskola/008_strukturerad-las-overskrivundervisn/Del_04/material/flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M8_grs_04A_01_inferenstraning.docx

Rhedin, U (2013). Barnet, bilderboken och högläsaren. I Oscar K., Rhedin, U & Eriksson, L (red.) *En fanfar för bilderboken!* Stockholm: Alfabet, ss. 167–184.

Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerups.

SBU (2017). Värdering och syntes av studier utförda med kvalitativ analysmetodik. *Utvärdering av metoder i hälso – och sjukvården och insatser i socialtjänsten*.
<https://www.sbu.se/globalassets/ebm/metodbok/sbushandbok.pdf>

Skolverket (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>

Skolverket (2021). *Lgr 2022*.
<https://www.skolverket.se/publikationer?id=8687>

Skolverket (2022). *Restriktioner försvinner men den tillfälliga förordningen är kvar*.
<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/coronaviruset-och-covid-19---regler-for-skolor-och-forskolor/restriktioner-forsvinner-men-tillfalliga-forordningen-ar-kvar> [2022-02-20].

Socialstyrelsen. (2020). *Barns medverkan i Socialstyrelsens arbeten – Ett stödmaterial för att inhämta barns kunskaper och erfarenheter*.
<https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/ovrigt/2020-6-6858.pdf> [2022-02-29]

Sundmark, B. (2014). Det var en gång - om berättande och högläsning. I Bruce, B & Riddersporre, B. *Berättande i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur, ss. 134–151.

Svensson, A-K. (2005). *Språkgädje: språklekar i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2017). Den lärande människan – teoretiska traditioner. *Lärande, skola, bildning: Grundbok för lärande*.

Söderberg, E. (2018). *Samtala om bilderbokstexter – fördjupning*. Stockholms universitet: Skolverket.

Verhallen, M & Bus, A (2011). Young second language learners' visual attention to illustrations in storybooks. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4). ss. 480-500. doi: 10.1177/1468798411416785

Vygotsky, L. (1994). The problem of the cultural development of the child. I van der Veer, R. & Valsiner, J. (red.), *The Vygotsky Reader*. ss. 57–72. Oxford: Basil Blackwell.

Vygotskij, L. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Bokförlaget Daidalos AB: Göteborg.

Wedin, Å. (2016). *Att stötta och utveckla muntlighet i klassrummet*.
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/029-vardagssprak-amnessprak/del_03/Material/Flik/Del_03_MomentA/Artiklar/M29_Gr_03A_01_muntlighet.docx [2022-02-26]

Wolff, U. (2017). *Ordavkodning och läsflyt*. Göteborgs universitet: Skolverket.

Bilagor

Bilaga 1: Information om forskningsstudie



Information om forskningsstudie

Vi är två lärarstudenter som gör vårt examensarbete på grundlärarprogrammet vid Högskolan i Gävle under vårterminen 2022. Vi ska undersöka hur elevers förmåga att besvara frågor samt hur deras upplevelse påverkas av olika valda högläsningmetoder.

Vår undersökning kommer att innehålla ett högläsningstillfälle, en enkät och en intervju. Högläsningstillfället kommer att genomföras av oss lärarstudenter och därefter ska eleverna enskilt besvara enkäter där frågorna är baserade på högläsningstillfället. I anslutning till enkäterna genomförs intervjuer med eleverna, vilket kommer att dokumenteras med hjälp av ljudinspelning. Vår undersökning kommer inte att påverka den planerade undervisningen då vi lärarstudenter kommer att utföra undersökningen utanför klassrummet med de elever som fått godkännande att medverka.

Materialet kommer att behandlas i enlighet med de fyra forskningsetiska kraven (informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet). Deltagandet i undersökningen är anonymt och frivilligt men vi ser gärna att alla i klassen deltar. Vårdnadshavare till eleverna i klassen behöver ge samtycke för deltagande i studien. Det insamlade materialet kommer enbart att användas som underlag i vårt examensarbete och kommer efter publicering att förstöras på ett återkalleligt sätt.

Datainsamlingen beräknas påbörja under vecka 13. Vid frågor eller godkännande av medverkan i studien kontakta i första hand lärarstudenterna:

<i>Namn:</i>	<i>Mailadress:</i>	<i>Telefonnummer:</i>
Anna Makaroff (lärarstudent)	██████████@hotmail.com	070-██████████
Sofia Johansson (lärarstudent)	██████████@hotmail.com	076-██████████
Helena Wikstrand (handledare)	██████████@hig.se	-

Med vänliga hälsningar

Anna Makaroff och Sofia Johansson

Högskolan i Gävle sätter människan i centrum och utvecklar kunskapen om en hållbar framtid.

Högskolan i Gävle • 801 76 Gävle • Kungälvälsövägen 47, Gävle • 026-64 85 00 • www.hig.se

Högskolan i Gävle är miljöcertifierad enligt ISO 14001



Bilaga 2: Samtycke till deltagande i forskningsstudie



Samtycke till deltagande i forskningsstudie

Vi är två lärarstudenter som gör vårt examensarbete på grundlärarprogrammet vid Högskolan i Gävle under vårterminen 2022. Vi ska undersöka hur elevers förmåga att besvara frågor samt deras upplevelse påverkas av olika högläsningmetoder.

Vi kommer att genomföra ett högläsningstillfälle, enkäter samt kompletterande intervjuer i fokusgrupper (**ljudinspelning av eleverna genomförs**) i ert barns klass. Enkäten samt intervjun kommer att vara baserade på högläsningstillfället.

Deltagandet i undersökningen är anonymt och frivilligt men vi ser gärna att alla i klassen deltar. Ni som är vårdnadshavare behöver ge ert samtycke till att ert barn deltar i studien. Materialet kommer att användas som underlag i vårt examensarbete och kommer efter publicering att förstöras på ett oåterkalleligt sätt.

Vid frågor om studien kontakta i första hand lärarstudenterna:

<i>Namn:</i>	<i>Mailadress:</i>	<i>Telefonnummer:</i>
Anna Makaroff (lärarstudent)	██████████@hotmail.com	070-██████████
Sofia Johansson (lärarstudent)	██████████@hotmail.com	076-██████████
Helena Wikstrand (handledare)	██████████@hig.se	-

Underskrift av vårdnadshavare

Jag **ger samtycke** till att mitt barn deltar i studien.

Barnets namn

Vårdnadshavarens underskrift

Datum

Vårdnadshavarens underskrift

Datum

Med vänliga hälsningar

Anna Makaroff och Sofia Johansson

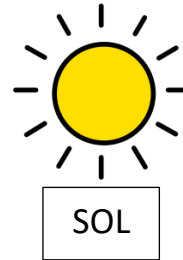
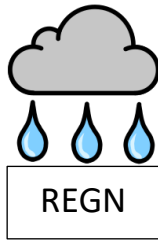
Högskolan i Gävle sätter människan i centrum och utvecklar kunskapen om en hållbar livsmiljö.

Bilaga 3: Intervjuguide

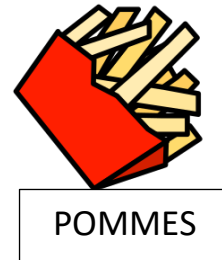
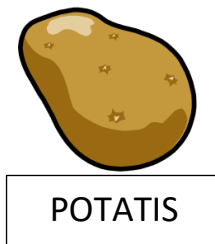
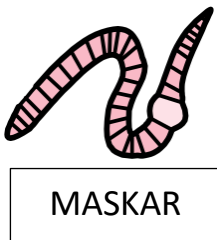
<i>Typ av fråga (ämne)</i>	<i>Fråga</i>
Inledande öppna frågor (om boken)	<p>Vet ni vilka Ullis, Ludde och Katta är?</p> <p>Vovve är Ullis, Luddes och Kattas husdjur. Har ni husdjur?</p> <p>Ullis, Ludde och Katta har en pool. Har ni en pool hemma? Brukar ni bada i den? Vad skulle ni känna om den förstördes?</p> <p>Ullis, Ludde och Katta hade bara en potatis kvar att dela på. Äter ni potatis hemma? Eller äter ni pommies som Pudlarna gör?</p> <p>Ville Pudlarna att Ullis, Ludde och Katta skulle flytta till deras land?</p> <p>Vad hände mer i boken?</p>
Mellanliggande direkta frågor (om upplevelsen)	<p>Var det någon fråga som var svår i enkäten?</p> <p>Var det någon jag, som högläsare, kunde ha gjort annorlunda för att ni skulle ha kommit ihåg den delen av berättelsen?</p> <p>Vad tyckte ni om högläsningen? Var den intressant/tråkig/bra/dålig/spännande m.m.</p> <p>Vad var det som gjorde högläsningen ...?</p> <p>Är det något som vi/jag gjorde som gjorde att det blev mer spännande?</p> <p>Kan ni förklara hur jag läste boken? Kunde jag läst på ett annat sätt?</p> <p>Är det något som vi/jag gjorde som gjorde att det blev mindre spännande?</p>
Avslutande frågor (utvärdering)	<p>Vad gjorde vi/jag som du tyckte var bra/dåligt under högläsningen?</p> <p><input type="checkbox"/> Positivt/bra med högläsningen?</p> <p><input type="checkbox"/> Negativt/dåligt med högläsningen?</p> <p>Nu när du hört de andras upplevelse av deras högläsning, skulle du vilja att din högläsning var annorlunda? På vilket sätt?</p> <p>Vill ni säga någonting mer?</p>

Pudlar och Pommis

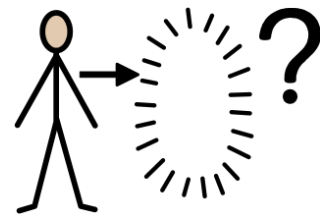
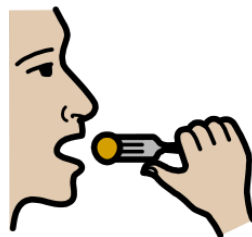
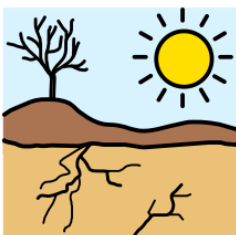
1. Vilket väder har Ullis, Ludde och Katta i sitt land?



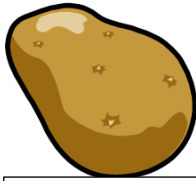
2. Vad äter Ullis, Ludde och Katta?



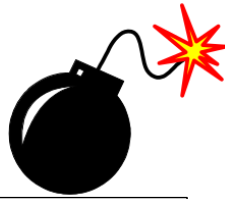
3. Vad händer med maskarna?



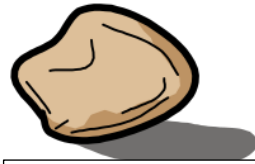
4. Vad har någon slängt i poolen?



EN POTATIS



EN BOMB

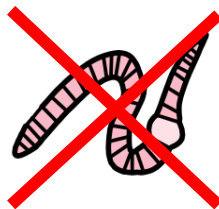


EN BUMLING

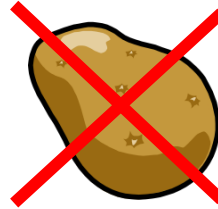
5. Varför flyttar Ullis, Ludde och Katta?



FINNS INGA
FOTBOLLAR



FINNS INGA
MASKAR

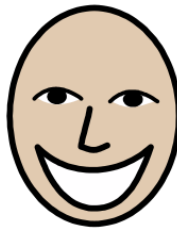


FINNS INGEN
POTATIS

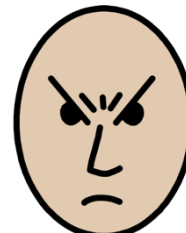
6. Hur känner sig Ullis, Ludde och Katta när de måste flytta?



LEDSNA

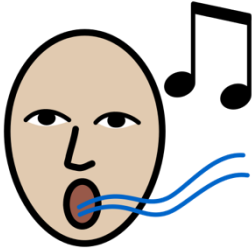


GLADA



ARGA

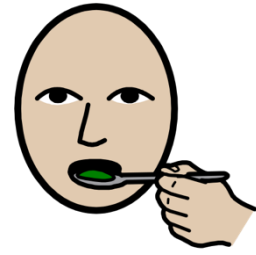
7. Vad gör Ullis, Ludde och Katta när de får soppatorsk med båten?



SJUNGER

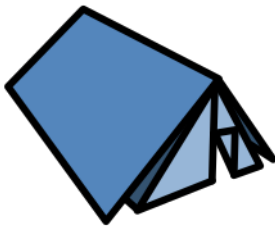


ROR



ÄTER

8. Vad bor Pudlarna i?



ETT TÄLT



ETT HUS

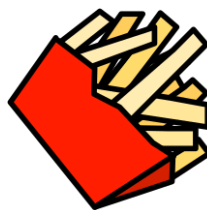


EN BÅT

9. Vad luktar det i det nya landet?



SMÅGODIS

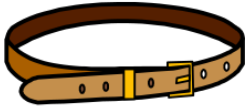


POMMES



SOPOR

10. Vad har Ullis, Ludde och Katta på sig som den dumma Pudeln tycker är löjligt?



SKÄRP

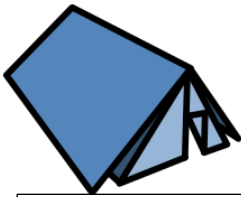


PYJAMAS



KOPPEL

11. Var får Ullis, Ludde och Katta sova första natten i det nya landet?



I ETT TÄLT

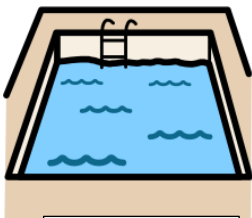


I ETT HUS

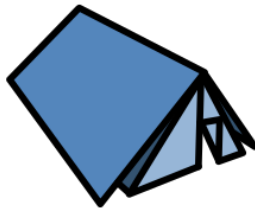


I EN BÅT

12. Vad bygger Ullis, Ludde, Katta och Pudlarna tillsammans?



EN POOL



ETT TÄLT



ETT HUS

Bilaga 5: Bildstöd till intervju



Rädsla



Mysigt



Sorgligt



Spännande



Glädje



Orolig

