



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad

291 88 Kristianstad

044 250 30 00

www.hkr.se

**Examensarbete på avancerad nivå, 15 hp, för Grundlärarexamen med
inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3
HT 2020
Fakulteten för Lärarutbildning**

Lärares högläsning

Lärares strategiska val före, under och efter
högläsning

Cecilia Johansson och Tove Eriksson

Författare

Cecilia Johansson och Tove Eriksson

Titel

Lärares högläsning

Engelsk titel

Teachers' reading aloud practice

Handledare

Mary Ingemansson

Examinator

Christoffer Dahl

Abstract

Syftet med detta examensarbete har varit att undersöka vilka strategiska högläsningssval lärare i årskurs 1–3 gör före, under och efter högläsning. Vi har utgått från ett sociokulturellt perspektiv. Genom en kvalitativ undersökning där vi använt oss av semistrukturerade intervjuer har vi fått insikter i hur sju olika lärare planerar och genomför högläsningssundervisning. Vårt resultat visar att lärarna gör flera strategiska val före och under lästillfället. Valen kretsar kring hur högläsningssboken väljs ut och i hur samtal kring boken används som en språkutvecklande aktivitet. Resultaten visar emellertid att lärare prioriterar olika aktiviteter i samband med högläsningen och att tidsbrist kan påverka planeringen. Av de lärare vi har intervjuat använder få strukturerat efterarbete.

Ämnesord

Högläsning, literacy, planering, lärarperspektiv, didaktiska val, boksamtal, undervisning

Förord

Vi har i vårt gemensamma intresse för litteratur kommit fram till fokus för vårt arbete. Vi vill tacka varandra för ett gott samarbete som har resulterat i detta examensarbete. Vi vill även rikta ett stort tack till de sju lärare som tog tid ur sina hektiska scheman för att delta i vår studie. Vi vill också tacka vår handledare Mary Ingemansson för hennes goda råd och engagemang.

Innehåll

Förord	3
1. Inledning.....	6
1.1 Syfte.....	8
1.2 Frågeställningar	8
2. Forskningsbakgrund	9
2.1 Centrala begrepp.....	9
2.2 Tidigare forskning	11
2.2.1 Överväganden inför högläsning i skolan.....	11
2.2.2 Litteraturval	13
2.2.3 Högläsningstillfället	14
2.2.4 Efter högläsningstillfället	16
3. Teoretisk utgångspunkt	18
4. Metod och material.....	19
4.1 Metod för datainsamling	19
4.2 Metod för analys.....	21
4.3 Urval.....	22
4.4 Validitet och reliabilitet.....	23
4.5 Etiska överväganden.....	23
5. Resultat och analys	24
5.1 Våra respondenter.....	24
5.2 Lärares strategiska överväganden före högläsning	25
5.2.1 Val av högläsningbok	25
5.2.2 Introducera en ny högläsningbok.....	27
5.2.3 Utökade förberedande strategier inför högläsning	28
5.2.4 Elevernas placering vid högläsning.....	28

5.2.5 Tidsåtgång	29
5.3 Lärares strategiska överväganden under högläsning	29
5.3.1 Förtydligande av högläsningens innehåll	29
5.3.2 Bildanvändning för ökad förståelse.....	31
5.3.3 Alternativ högläsning	32
5.3.4 Andra strategiska val läraren gör under högläsningstillfället.....	33
5.3.5 Lärares agerande under högläsningstillfället.....	33
5.4 Lärares strategiska överväganden efter högläsning.....	34
5.4.1 Utvärdering av högläsningens boken	34
5.4.2 Bearbetning av högläsningens boken.....	35
5.5 Analys och sammanfattning	36
6. Diskussion och slutsats.....	39
6.1 Lärares strategiska val	39
6.1.1 Strukturerade boksamtal.....	42
6.2 Begränsningar vid högläsning	42
6.3 Sammanfattande kommentarer och slutsats	43
6.4 Metoddiskussion.....	44
Referenser.....	45
Bilagor	51
Bilaga 1.....	51
Bilaga 2.....	52

1. Inledning

Högläsning är inte explicit framskrivet i kursplanen för svenska årskurs 1–3. Med högläsning menar vi tillfället när en lärare läser högt för sina elever i helklass. I syftestexten från läroplanen står det att “I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen.” (Skolverket 2011, s.257). I det centrala innehållet för svenska årskurs 1–3 står det att eleverna ska få möta olika texter och böcker. Men det framgår inte att det är en lärare eller vuxen som ska läsa högt.

Berättande texter och poetiska texter för barn från olika tider och skilda delar av världen. Texter i form av rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter. Berättande och poetiska texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter.

(Skolverket 2011, s.258)

Eftersom läroplanen lämnar stor frihet för hur lärare i årskurs 1–3 kan använda högläsning vill vi undersöka vilka strategiska val läraren gör i arbetet med denna undervisningsform. Med strategiska val menar vi de val läraren väljer att göra i sin planering av genomförandet men också under och efter högläsningen. Ett exempel kan vara att en lärare gör det strategiska valet att schemalägga högläsningen direkt på morgonen för att skapa ett lugn i klassrummet.

I Sverige finns en diskussion kring skolpolitiska frågor och elevers läsförståelseutveckling (Barn och ungas läsning 2018). Sveriges statsminister Stefan Löfven visade sitt engagemang för ämnet genom att högläsa för en barngrupp i samband med höstens Läslov och videoklippen blev viralt. På sina sociala medier uppmärksammar Löfven händelsen och i samband med det publicerade han en text om vikten av att utveckla barns läsförmåga.

Även om de svenska kunskapsresultaten ökat de senaste åren och fler elever klarar skolan så har vi en alldeles för ojämlig skola. Det finns stora skillnader främst relaterade till kön och socioekonomisk bakgrund vad gäller såväl läsförståelse som läsinträsse. Vi måste därför fortsätta satsa på att alla elever ska få en grundläggande läsförmåga oavsett om de är pojkar eller flickor, vilka föräldrar de har, i vilken skola de går eller var i landet de bor.

Regeringen arbetar för att ge alla barn likvärdiga förutsättningar för en god läsförmåga och 2016 bildades en kommitté för ändamålet. Läsrörelsens initiativ Läslov är ett av de läsfrämjande arbeten regeringen satsar på (Barn och ungas läsning 2018). Temat för läslovet 2020 var just högläsning (Skolverket 2020c).

Enligt forskaren och skolutvecklaren Pihlgren (2019) kan högläsning användas som stöd i språkutveckling och verktyg för social samvaro samt till gemensamma upplevelser som stärker gruppen. Vidare beskriver hon att om högläsningen ska kunna användas för att gynna den sociala samvaron behöver texten bearbetas. Exempel på hur detta kan ta form är genom boksamtal där eleverna får samtala och utbyta tankar och idéer med varandra. Genom samtalen kan eleverna knyta sociala relationer även i en undervisningssituation och hjälpa varandra till förståelse genom sina olika erfarenheter och kunskaper. Planerad högläsning kan leda till social samverkan och att elevers kommunikativa förmåga förbättras (Pihlgren 2019).

I de studier vi tagit del av under vårt arbete med denna uppsats betonas fördelarna med högläsning i skolan. Forskarna är eniga om att högläsning är viktig för barns språkutveckling. Chambers (2014) och Jönsson (2007) förespråkar att högläsning som undervisningsform bör ske varje dag. Genom att lyssna till högläsning utökas elevernas ordförråd påpekar Kindle (2009). Acosta-Tello (2019) och Jönsson (2007) beskriver högläsningen som ett intresseväckande verktyg. Forte (1995) beskriver att det är en stor fördel att högläsning kan genomföras i de flesta miljöer, varken mycket tid, pengar eller övriga resurser behövs så länge det finns tillgång till litteratur.

Lågstadieläraren tillika forskaren Jönsson (2007) gör det strategiska valet att läsa för sina elever varje skoldag. Hon beskriver att de flesta elever uppskattar högläsning. Därav kan man uppnå givande undervisningstid utan att det är arbetsamt för eleverna. Läsforskaren Chambers (2014) beskriver i citatet nedan att högläsning bör prioriteras dagligen.

Idealet är att varje barn varje dag ska få lyssna till ett stycke litteratur som läses högt. Den lärare som inte ser till att detta sker för de barn hon eller han har ansvar för kan inte anses vara kompetent.

(Chambers 2014 s. 64).

Chambers (2014) poängterar att högläsning är viktig för elevens utveckling. Han beskriver högläsningsundervisningen som kravlös undervisning som låter eleven upptäcka den skrivna textens funktion. Lyssnaren lär sig skapa bilder i huvudet och på så vis upptäcks nya platser, känslor och tankegångar som eleven inte haft tillgång till innan. Texter som egentligen är för avancerade blir tillgängliga för eleverna genom högläsning. Han skriver fram att all mänsklig utveckling sker när vi sträcker oss efter något vi ännu inte når (Chambers 2014).

Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi upplevt att högläsningens rutiner ser olika ut i varje klassrum. Det är exempelvis skillnad mellan hur lärare planerar denna undervisningsform, vilket syfte lärare har med högläsning samt hur mycket lektionstid som avsätts för högläsning. Enligt vår erfarenhet är högläsning en vanlig undervisningsform i skolans lägre årskurser som dessutom kan genomföras på många olika sätt. Med detta som bakgrund vill vi undersöka hur lärare använder högläsning som undervisningsform och vilka strategiska val olika lärare gör.

1.1 Syfte

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur lärare didaktiskt använder sig av högläsning. Vilka strategiska val görs och vad är lärarens intentioner med högläsning? Vi fokuserar på valen bakom högläsningen, lärarens roll i att planera och utföra högläsning i helklass samt eventuellt efterarbete som följer efter högläsning. Vi vill se om vi kan hitta underlag för om högläsningen som genomförs är ett planerat undervisningsinslag. Vi vill studera de olikheter och likheter i högläsningsundervisning som bedrivs och synliggöra de didaktiska val lärare gör före, under och efter högläsning.

1.2 Frågeställningar

- Vilka strategiska val gör läraren före högläsning?
- Vilka strategiska val gör läraren under högläsning?

- Vilka strategiska val gör läraren efter högläsning?

2. Forskningsbakgrund

I detta avsnitt förtydligar vi begrepp som är väsentliga för vår uppsats. Därefter följer en kunskapsöversikt om vad forskare säger om vårt valda undersökningsområde.

2.1 Centrala begrepp

Literacy

Literacy är ett brett begrepp som innefattar läs- och skrivförståelse på ett djupare plan än färdighetskunskap. Förmågan att analysera och engagera sig i texter men också att kunna jämföra och röra sig mellan olika texter. Individens tidigare erfarenheter och värderingar påverkar hur en text uppfattas (Skolverket 2016).

Föreställningsvärld

Föreställningsvärld är den förståelse en person besitter vid en viss tidpunkt. Varje enskild individ besitter en egen föreställningsvärld eller textvärld i sitt inre som speglas av ens personliga och kulturella erfarenheter. Bygget av föreställningsvärldar är inte enbart en litterär aktivitet utan vi bygger hela tiden när vi lär oss om oss själva, andra och om världen. Föreställningsvärlden är inte bestående utan i ständig utveckling (Langer 2017).

Högläsning

I svensk ordbok SO (2009a) beskrivs att högläsning är att läsa en text högt för åhörare. Som exempel i ett sammanhang har de skrivit, *“det var högläsning på schemat den lektionen”* (SO 2009). I denna kunskapsöversikt syftar vi på att högläsning i klassrummet beskriver att läraren läser högt för elever.

Skönlitteratur

Enligt SO (2009e) är skönlitteratur litteratur som inte är skriven för att vara faktabaserad eller baserad på verkligheten, den har en mer konstnärlig ton. Svenska Akademiens ordbok

SAOB (1976) skriver att skönlitteratur är litteratur som uppfyller vissa estetiska krav samt har ett konstnärligt uttryck och främst är avsedd som underhållning.

Ordförråd

Ordförråd beskrivs enligt SO (2009c) som sammanfattningen av alla ord som behärskas av en viss person. I kontext ger de exemplet "*hans ordförråd är ganska begränsat*".

Boksamtal

En bok beskrivs av Svenska Akademiens ordlista SAOL (2015) som en tryckt skrift i längre format. Samtal beskrivs av SO (2009d) som ett utbytande av synpunkter och åsikter på ett vanligtvis informellt sätt. Med boksamtal menar vi i denna kunskapsöversikt ett samtal mellan minst två personer där innehållet i det lästa materialet står i fokus för samtalet. I skolan är detta ofta en lärarledd aktivitet och en samtalsmall kan användas vid genomförandet (Chambers 2014).

Didaktiska val

Begreppet didaktik betyder lära ut och de frågor inom didaktik som undervisningen ska byggas kring är vad, hur och varför (Skolverket 2020a). Ordet val beskrivs enligt SO (2009f) som "handling som inne-bär att man bestämmer sig för en möjlighet bland flera".

Läroplan

I SO (2009b) beskrivs läroplan som "över-gripande an-visningar om skol-undervisningens inne-håll, mål och metoder". Enligt Skolverket ska grundskolans undervisning styras av läroplanen Skolverket (2020b).

Den proximala utvecklingszonen

Begreppet Proximala utvecklingszonen är en grund i Vygotskijs idéer om lärande. Vygotskijs teorier tillhör det sociokulturella perspektivet på lärande. Säljö (2017) beskriver fenomenet proximal utvecklingszon som att en elev har en viss kunskap i sig

själv men med hjälp av instruktioner och stöd från läraren eller en mer kunnig kamrat kan eleven uppnå nästa utvecklingszon.

2.2 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenterar vi vad tidigare forskning säger om våra forskningsfrågor. Texten är strukturerad så att forskningsfrågorna redogörs för i kronologisk ordning.

2.2.1 Överväganden inför högläsning i skolan

Hultgren (2017) menar att alla som läser högt för ett barn har en avsikt med handlingen. Det kan vara att man vill påverka, upplysa, underhålla eller lugna barnet. Hon menar att det finns skillnader i syftet med läsningen. I citatet nedan beskriver Hultgren (2017) att en lärare som är den aktuella professionen för vår undersökning bör ha ett tydligt syfte med sin läsning för eleverna. Syftet avgör därefter vilken text som ska förmedlas samt hur texten förmedlas. Det är också syftet som styr hur läraren planerar högläsningstillfället.

Skillnaden mellan professionell och privat förmedling ligger i att den professionella brukar vara mer medveten om sitt syfte, eller åtminstone kan förväntas vara det, och därmed reflekterar mer kring hur och varför texter förmedlas.

(Hultgren 2017, s.3)

Kindle (2009) lyfter precis som Hultgren (2017) att läraren behöver ha en målbild med högläsningen och att aktiviteten behöver vara planerad utefter detta. Hon beskriver ett arbetssätt som är planerat, där syftet är att utöka elevernas ordförråd. Hon menar att det optimala är att läraren innan högläsningstillfället har läst texten och valt ut några ord hen vill att eleverna ska fylla på sitt ordförråd med.

Redan innan högläsningen ska börja presenterar och förklarar läraren de utvalda orden för klassen. Detta menar Kindle (2009) får eleverna att observera de nya orden när de sedan får lyssna till texten. Under högläsningstillfället får eleverna höra orden uttalas och sättas i ett sammanhang. Hon uttrycker dock att det krävs mer arbete för att eleven ska vara redo att använda de nya orden självständigt, men att detta är en god metod för att

utveckla elevernas ordförråd. Ordet går från att vara okänt till bekant till att så småningom vara en del av elevens språk (Kindle 2009).

Även Acosta-Tello (2019) och Chambers (2014) beskriver vikten av att läraren har läst boken innan den läses högt för barnen. Acosta-Tello (2019) menar att läraren bör göra detta dels för att vara förberedd på spännande ord och att understryka rätt ord med inlevelse. Det är också en viktig förberedelse för att kunna läsa med flyt och uttala ovanliga ord korrekt (Acosta-Tello 2019). Chambers (2014) påpekar som Acosta-Tello vikten av att kunna framföra en text på ett föredömligt sätt. Han förespråkar att läraren inte bara ska ha läst texten före undervisningstillfället utan att läraren ska ha läst den högt för sig själv. Han menar att om läraren läst texten före kan genomförandet av undervisningen ske på ett tryggare sätt. Läraren vet ju då vad som komma skall i texten och är beredd på när det kan finnas behov och utrymme för kommentarer samt när det är lämpligt att avsluta högläsningstillfället.

Inom beprövad forskning finns flera strategier som underlättar att komma igång med läsningen av en ny bok. Forskarna Brown och Palincsar har arbetat fram en lässtrategi som på engelska benämns "reciprocal teaching". Lässtrategin går ut på att eleverna först läser högt för varandra i par och därefter analyserar innehållet av den lästa texten med olika frågor som vem, vad, när och var. Ytterligare fördjupande frågor som hur och varför finns även att använda. Arbetssättet beskrivs ge eleven möjligheten att samtala om texter och dela med sig av sina insikter (Adler och Rougle 2005). Ingemansson (2020) beskriver att det svenska projektet med Martin Widmarks idé om "En läsande klass" och Läsfixarna är inspirerad av "reciprocal teaching". Läsfixarna är en lässtrategi som används av lärare för att utöka elevernas läsförmåga. Materialet består av fem olika karaktärer som på olika sätt guidar eleverna att analysera och bearbeta texten. En av karaktärerna "Spågumman" guidar läraren att få igång samtal mellan eleverna om bokens omslag, vad boken kan handla om eller om vad som kan hända närmast. Även Acosta-Tello (2019) beskriver att den läsande läraren redan innan högläsningen påbörjas har inflytande över barnen och kan väcka deras uppmärksamhet och nyfikenhet för boken. Exempelvis med frågor om vad som komma skall eller genom att diskutera bokens omslag kan barnens egen kreativitet och fantasi väckas (Acosta-Tello 2019).

Hur eleverna placeras i klassrummet under högläsningstillfället behöver planeras i förväg påpekar Jönsson (2007). Under högläsningen har hon valt att de alla sitter i en cirkel på golvet. Barnen med mest oro i kroppen placeras nära läraren och någon beskrivs också sitta i lärarens knä, hon beskriver att detta lugnar gruppen. Chambers (2014) beskriver också en nära placering som det optimala vid högläsning som han kallar en gemenskapande aktivitet. Han beskriver att högläsningen både är en gemensam upplevelse men också en fysisk gemenskap. Han menar att det är bra att rutinmässigt placera eleverna på en viss plats när det ska ha högläsningsundervisning. Eleverna vet då vad som förväntas av dem på denna plats eftersom det är en rutinmässig undervisning som sker dagligen (Chambers 2014).

2.2.2 Litteraturval

“All läsning börjar med ett val” (Chambers 2014, s. 16). Så inleder Aidan Chambers sin bok *Böcker inom och omkring oss*. Han beskriver bokvalet som det första och mest avgörande valet i en läsupplevelse. Valet av litteratur läraren väljer att förmedla till eleverna beror på dennes motiv, erfarenheter och värderingar och dessutom har syftet läraren har med läsningen en stor påverkan (Hultgren 2017). Vidare påpekar Hultgren att läraren behöver ta hänsyn till omgivningen och vara uppmärksam på vad som intresserar eleverna. Kraemer, Sinatra och Mc Cabe (2012) påpekar att högläsning är motiverande för eleverna. De menar att undervisningen blir ännu mer motiverande särskilt för de svagare eleverna om de får lyssna till en bok de verkligen vill ta del av. Hultgren (2017) påpekar att läraren kan behöva motivera eleverna att ta till sig olika texter. Att välja litteratur med elevernas erfarenhet i åtanke är något som även Jönsson (2007) och Chambers (2014) beskriver som relevant. Chambers (2014) beskriver att lärare behöver fundera på elevgruppens behov samt vilken litteratur de kan vara mogna för. Han menar också att läraren behöver vara väl införstådd i textens handling och budskap innan förmedlandet så att ingen elev ska hamna i en obekvämlig situation på grund av innehållet.

Högläsning böckerna kan användas i intresseväckande syfte inför en kommande aktivitet. Dessutom kan högläsning boken användas ämnesövergripande genom att exempelvis läsa böcker som rör speciella högtider vid aktuell tid på året (Acosta-Tello 2019). Även Jönsson (2007) uppger att hon väljer högläsning boken med utgångspunkt i aktuella teman för att introducera eleverna eller för att förmedla fakta.

Kindle (2009) beskriver att det finns ytterligare aspekter att fundera kring i bokvalet. Hon skriver att det finns en skillnad mellan att läsa en kapitelbok och en kortare bilderbok. Läraren ger sig mer tid att förklara ord och diskutera handlingen i en kortare bilderbok. En kapitelbok menar hon kan stressa läraren då hen planerat att läsa klart till och med ett visst kapitel och på så vis inte lägger lika mycket tid till diskussioner. Med bilderboken som har mindre text blir det mer tid över till exempelvis diskussioner om vad som lästs (Kindle 2009). Även Simonsson (2004) poängterar att en bilderbok är ett kunskapsgivande alternativ. Bilderna kan tolkas på många olika sätt beroende på barnets tidigare livs och literacyerfarenheter vilken i sin tur kan leda till kunskapsingjutande samtal. Kraemer, Sinatra och Mc Cabe (2012) beskriver att den vanligaste högläsningensboken i ett klassrum på grundskolan är en skönlitterär bok med typisk uppbyggnad för en berättande text.

Kindle (2009) beskriver att det är viktigt att välja en bok som är på lämplig nivå för elevgruppen. Det ska finnas några ord i texten som eleverna inte känner till sedan innan. Hon menar att eleverna då kan utveckla sitt ordförråd med hjälp av högläsning. Texten ska inte heller vara för svår, utan med korta förklaringar på enstaka ord ska eleverna kunna förstå innehållet och kunna hänga med i berättelsen. Chambers (2014) uttrycker att man som lärare kan välja en högläsningensbok som är lite svår för eleverna. Han menar att man som lyssnare av en text kan förstå och ta till sig av svårare texter som man inte genom enskild läsning kan behärska. Han menar också att läraren kan välja en bok med mer avancerad handling som eleven kan ta till sig med hjälp av efterföljande samtal och förtydliganden både under och efter lästillfället. Chambers påpekar att högläsning är en undervisningsform som matchar med det som Vygotskij beskriver som "potentiell utvecklingszon".

2.2.3 Högläsningstillfället

Att läraren behöver fundera kring hur hen förmedlar en text till eleverna är något som Hultgren (2017) poängterar. Hon beskriver att högläsning inte endast handlar om att förmedla innehållet utan att läraren också behöver vara en läsande förebild. Det uppnås genom att texten framförs på ett inspirerande sätt, genom att samtala om böcker och visa sig som en läsande person inför eleverna. Läraren kan förmedla texten på olika sätt genom att använda kroppsspråk och röstläge (Hultgren 2017). En engagerad läsare väcker

intresse och förmedlar spänning samt litteraturens stämning till åhörarna. Att läsa i rätt hastighet är en betydelsefull faktor för att förmedla en text på bästa sätt (Hultgren 2017). Omar och Saufi (2015) tydliggör att lärarens roll kring läsning är avgörande för barnens lärande. De beskriver med Vygotskijs proximala utvecklingszon hur läraren kan stötta barnet genom att vara en god läsare och en kompetent hjälpare (Omar och Saufi 2015). Hultgren (2017) förespråkar att man kollegialt arbetar med högläsning genom att lyssna till varandra och samtalar om tekniker och övar på att läsa högt. Merga och Ledger (2018) beskriver vikten av att ha en läsande förebild, en modell som läser korrekt som lyssnaren kan ta efter. Lärarens roll i högläsningen som läsande förebild är därför vital.

Även Kindle (2009) påpekar att det spelar roll hur läraren agerar under högläsningen. Läsaren har stor inverkan på hur effektivt lärtillfälle högläsningen faktiskt blir. En effektiv lärare skapar en konversation mellan texten, eleverna och läraren genom frågor och förtydliganden (Kindle 2009). Bara genom att läraren stöttar eleverna med en eller två synonymer på okända ord och att eleven får ordet i en kontext ökar elevens förståelse för det nya ordet. Kindle (2009) problematiserar det faktum att hålla tydliggöranden om texten tillräckligt korta. Gränsen när ett förtydligande av ett ord är nyttigt till att eleverna tappar fokus och kommer ifrån det egentliga textberättandet är hårfin, korta små förklaringar gynnar lyssnarna mest.

Merga och Ledger (2018) beskriver att flera lärare som har intervjuats i deras undersökning känner tidspress för att hinna med högläsning. De påpekar att det finns höga krav från läroplanen som gör att högläsning inte alltid prioriteras utan annan undervisning går före. Jönsson (2007) beskriver däremot att hon använder ett planerat och rutinmässigt arbetssätt kring högläsning som gör att den kan genomföras varje dag.

I följande citat påvisar Jönsson (2007) flera utmaningar för läraren under högläsningstillfället.

Under den gemensamma läsningen måste jag som lärare ha många bollar i luften. Samtidigt som jag läser texten och försöker göra den rättvisa, behöver jag vara lyhörd för de signaler som elevernas mimik och gester ger. Ser det ut som om eleverna lyssnar aktivt? Signalerar

de att det är något de inte förstår? Jag måste också reflektera över textens innehåll för att vara beredd på att det finns händelser som eleverna vill och behöver diskutera. Allt detta sker under korta, snabba ögonblick och det händer troligen saker runt läsningen som inte upptäcks.

(Jönsson 2007, s.10)

Denna omedelbara undervisning som Jönsson (2009) beskriver synliggör också Kindle (2009). Hon beskriver det som en komplicerad serie av interaktioner mellan lärare, elever och text under läsningen där läraren hela tiden får ta pedagogiska beslut samtidigt som hen läser (Kindle 2009). Kindle tydliggör också att högläsningstillfället inte går att planera in i minsta detalj om det ska vara så givande som möjligt för eleverna. Läraren måste var lyhörd för elevernas reaktioner och frågor och anpassa sin undervisning därefter för att optimera undervisningen.

2.2.4 Efter högläsningstillfället

Chambers (2014) beskriver att läraren behöver känna av stämningen i klassen efter högläsningstillfället, ibland kan en text behöva sjunka in innan den kan bearbetas. Är barnen däremot fulla av undringar kan upplevelsen behöva diskuteras direkt med ett spontant samtal. Ett organiserat boksamtal är ett annat sätt att bearbeta text som Chambers (2014) förespråkar. Chambers (2014) har grundat en modell av boksamtal som på svenska kallas "Jag-undrar"-samtal. Samtalet utgår ifrån fyra grundfrågor som behandlar vad eleven gillat samt ogillat med texten, om det är något eleven inte har förstått samt vilka mönster som eleven sett i texten.

Jönsson (2007) beskriver att hon använt Chambers boksamtalsmodell. Hon har använt de fyra grundfrågorna men säger att eleverna ofta formar samtalet utefter frågor de har om texten. Hon menar att eleverna tillsammans genom ett boksamtal kan bygga upp en förståelse som inte en enskild elev kan nå på egen hand. Ett organiserat boksamtal styrs av läraren som behöver vara insatt i boken. Boksamtal är ett kooperativt arbetssätt, deltagarna lyssnar till varandra och ökar sin förståelse för litteraturen (Jönsson 2007). Att som lärare arbeta medvetet med strukturerade boksamtal som till exempel Chambers modell förespråkar även Langer (2017) och Ingemansson (2020). Ingemansson (2020) beskriver med Langers teori som bakgrund hur elevers litterära föreställningsvärldar kan byggas ut genom att eleverna deltar i samtal om den lästa texten vid all sorts

litteraturläsning. Samtalen behöver genomföras med stöd av läraren och det är viktigt att frågorna är väl anpassade till texten. Hon beskriver ett arbete där läsning, diskussioner och skrivuppgifter samspelar för att vidga elevernas föreställningsvärld (Ingemansson 2020). Simonsson (2004) beskriver att bilderböcker är ett bra verktyg för att eleverna ska skapa nya föreställningsvärldar. Hon menar att bilder ofta bjuder in till egna tolkningar beroende på elevernas tidigare erfarenheter. Barnets tolkningar delges sedan till resten av gruppen med stöd av läraren. Samtalen leder till att varje elev får ta del av andras föreställningsvärldar som i sin tur ökar elevens enskilda förståelse (Simonsson 2004).

Ett arbetssätt som både Jönsson (2007) och Fisher et al. (2004) beskriver som användbart är att eleverna skriver läsloggar. Fisher et al. (2004) beskriver att eleverna får skriva om vad de lyssnat till, samt sina tankar och funderingar om aktuell högläsningbok. Jönsson (2007) beskriver att arbetet med läsloggen genomförs enskilt på elevernas vanliga bänkplatser. Hon beskriver att de utöver att skriva gärna får rita något som de fastnat för i boken. Tanken är att varje elev ska få chansen att reflektera över vad de lyssnat till och därefter dela med sig av sina tankar vid en återsamling på mattan. Arbetssättet skapar samtal där eleverna kan få syn på varandras uppfattningar och hypoteser om bokens fortsättning (Jönsson 2007). Även Chambers (2014) beskriver praktiska uppgifter att genomföra efter läsningen. Han beskriver olika materiella ting eleverna kan skapa för att bearbeta och dela med sig av den lästa boken.

Högläsningen skapar en gemensam kontext och är något alla barnen kan relatera till. Den gemensamma litteraturen inspirerar till att övrig undervisning kopplas till boken. Jönsson (2007) beskriver exempel som musik och drama samt att lekmiljöer kopplade till litteraturen skapas efter högläsningstillfällena (Jönsson 2007). Fisher et al. (2004) beskriver att lärare efter högläsningstillfället fortsätter arbeta med bokens tema. Högläsningen och texten som bearbetades är inte en isolerad händelse utan något man fortsatte jobba med under dagen.

3. Teoretisk utgångspunkt

I denna del redogör vi för våra teoretiska val. Den övergripande teorin i vår undersökning är den sociokulturella teorin. Vi använder oss också av begreppen literacy och föreställningsvärldar.

I forskningen vi tagit del av ligger fokus kring högläsningsundervisning på det lärande samtalet innan, under och efter läsningen. Det kopplar vi till det sociokulturella perspektivet. Säljö (2017) beskriver att kommunikation är grunden för kunskapsutveckling inom det sociokulturella perspektivet. Språket ses som ett viktigt verktyg för att förstå världen, det är i kommunikation med andra som individen kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och agera. Inom det sociokulturella perspektivet beskrivs kommunikation på två plan, dels mellan oss men även inom oss. Barn erövrar språket i samspel med andra barn och människor i sin närhet (Säljö 2017). Inom den sociokulturella teorin har vi valt att fokusera på begreppet den proximala utvecklingszonen. Begreppet innebär att människan kan nå nästa utvecklingszon genom vägledning och stöd av någon som är mer kompetent. En text är en god utgångspunkt för att utveckla sin förmåga att tänka och resonera. Vid ett boksamtal kan eleven nå en större förståelse. En klasskompis eller lärare kan vägleda en elev till att ta klivet till närliggande kunskap, som kanske inte lossnat riktigt än (Säljö 2017). Samspelet mellan individer för att uppnå kompetensutveckling lyfts som en viktig del av den sociokulturella teorin (Säljö 2017). Högläsning som aktivitet sker i samspel mellan lärare och elev, läraren kan hjälpa den lärande till större ordförståelse och större ordförråd. I valet av litteratur kan läraren hjälpa den lärande eleven att uppnå nästa utvecklingszon genom att introducera eleven till mer avancerad litteratur (Chambers 2014).

I tidigare forskning förekommer begreppen literacy och föreställningsvärldar. Det föll sig naturligt för oss att använda samma begrepp i analysen av vår empiri. Literacy är ett brett begrepp som traditionellt handlar om läs och skrivinlärning, att ha färdigheten att skriva och läsa (Fast 2019). I dagsläget räknas mycket mer än färdighetskunskaper in i literacy. Människas förmåga att kunna se samband, analysera och röra sig mellan texter är mer utvecklade läs och skrivförmågor som beskrivs. Literacy är vad var och en genom

upplevelser i olika sammanhang för med sig till en djupare förståelse. Genom att slutsatser dras och erfarenheter kopplas med nya insikter (Fast 2019). Enligt Fast (2019) är literacy en social aktivitet som sker hela tiden i barnets liv, hemma med familjen, på kalas, på rasten, semestern och i klassrumsmiljön. Samma text kan uppfattas olika beroende på vem som får den till sig, eftersom varje elev har olika erfarenheter med sig in i texten.

En teori som kan användas i högläsningssammanhang är Langers samlade teori om litterära föreställningsvärldar, på engelska "envisionment building" (Langer 2017). Ingemansson (2020) beskriver att skapa en föreställningsvärld är en process som hela tiden pågår. Människan med sina erfarenheter går in i en text och tolkar den. Tolkningen av texten är inte bestående utan är förändringsbar utefter att människan utvecklar sin förståelse. Föreställningsvärld är ett begrepp som kan relateras till literacy och högläsning och lärare kan främja utvecklingen av elevernas litterära föreställningsvärldar genom att skapa ett dialogiskt klassrum. Läraren stöttar eleverna i att samtala om en text genom stöd och bestämda frågor. Ett exempel som beskrivs är att använda boksamtal enligt Chambers modell. Ett annat exempel är att använda och följa Langers och Ingemansson upplägg med hjälp av att iakttaga de faser en läsare går igenom (Ingemansson 2020).

I analysen utgår vi ifrån vår teoretiska utgångspunkt med begrepp inom den sociokulturella teorin så som den proximala utvecklingszonen, samtal, samspel och interaktion. Vi använder också begreppen literacy, föreställningsvärldar och boksamtal.

4. Metod och material

I metodavsnittet beskriver vi vilken data vi inhämtat samt vårt tillvägagångsätt. Vidare tydliggörs hur vi analyserat vårt empiriska material samt hur urvalet av respondenter genomfördes. Vi redogör även för vilka etiska överväganden vi utgått ifrån under processen.

4.1 Metod för datainsamling

I vår studie utgår vi ifrån ett kvalitativt förhållningssätt för att förstå lärarens intentioner och didaktiska val kring högläsning. Vi använder semistrukturerade djupintervjuer som

enligt Denscombe (2018) kännetecknas av att man utgår ifrån förutbestämda frågor som ska besvaras. Intervjuaren är flexibel angående ordningsföljden och låter respondenterna utveckla sina tankar. Data som framkommer från en kvalitativ intervju bygger på lärarnas personliga erfarenheter, tankar och upplevelser (Denscombe 2018).

Vi intervjuade sju legitimerade lärare i årskurs 1–3 som undervisar i svenska och arbetar med högläsning. Intervjuerna genomfördes med en lärare åt gången. Genom det tillvägagångssättet är det lättare att kontrollera intervjun, samt att få en tydlig bild av den intervjuades synsätt eftersom vi bara har en persons tankar att sätta oss in i (Denscombe 2018). Vi kontaktade lärare från olika grundskolor i södra Sverige som matchade våra kriterier för respondenter, samtliga ville medverka. Lärarna hade vi tidigare under vår utbildning haft kontakt med. Vi skickade vi ut en inbjudan och våra intervjufrågor (se bilaga 1,2). Därefter bestämdes en intervjutid och i vilket format läraren ville bli intervjuad. Fyra av intervjuerna genomfördes via den digitala mötestjänsten Zoom och resterande tre vid fysiska möten.

Vi spelade in intervjuerna med hjälp av dator och mobiltelefon. Vi valde att ha dubbla ljudinspelningar för att minimera eventuella tekniska problem. Innan genomförandet av intervjuerna testade vi att bjuda in till Zoom-möte samt inspelningstjänsterna för att kunna genomföra intervjuerna utan onödiga tekniska problem. Vi provade våra intervjufrågor genom att intervjua varandra. Detta för att öva på intervjumomentet och för att säkerställa frågornas relevans samt beräkna ungefärlig tidsåtgång. Våra intervjuer består av tio stycken huvudfrågor (se bilaga 2). Utöver dem använde vi oss av nedskrivna samt spontana följdfrågor, beroende på hur utförliga svar vi fick. För att starta intervjuerna på ett kravlöst sätt valde vi att använda oss av allmänna frågor om respondenten som var användbara i vår analys. Frågorna (se bilaga 2) handlade om lärarens ålder, behörighet och nuvarande klass. Enligt Alvehus (2019) kan det vara bra att i början av en intervju ställa allmänna frågor för att få igång konversationen.

Vi valde att båda medverka vid första intervjun men upplevde att det var överflödigt och vår förhoppning var i stället att enskilda intervjuer skulle ge oss ett mer bekvämt samtal mellan två parter. Tidsåtgången var 20–30 minuter per intervju. Våra intervjuer byggde

på grundfrågor men utvecklade sig olika beroende på lärarnas erfarenheter. Vi har varit måna om att ge respondenterna tid att svara utförligt genom att inte avbryta utan låta dem utveckla sina svar och tala till punkt. Vi la inte några värderingar i svaren utan följde eventuellt upp med öppna följdfrågor om vi upplevde svaret otillräckligt.

Vi valde att transkribera de inspelade intervjuerna. För att synliggöra underliggande strukturer och underförstådda innebörder behövdes intervjun transkriberas i helhet enligt (Denscombe 2018).

4.2 Metod för analys

Vi utgår ifrån ett kvalitativt förhållningssätt i vår studie, för att förstå lärarens intentioner och didaktiska val kring högläsning. Inom den kvalitativa metoden för insamlande av data har vi utgått från innehållsanalys för att kunna jämföra och mäta vårt underlag. Enligt Denscombe passar innehållsanalys för att tillkännage prioriteringar och värderingar som skildras i text. Vidare kan man med en innehållsanalys hitta dolda budskap som kommuniceras (Denscombe 2018).

Det vi letar efter i det transkriberade materialet i förhållande till det sociokulturella perspektivet är om lärarna beskriver att lärande sker i samspel. Samspel i form av samtal och interaktion. Vi kommer beakta om det beskrivs att eleven når utveckling med hjälp och stöd av en mer erfaren person för att koppla detta till den proximala utvecklingszonen. Inom literacy kommer vi uppmärksamma begreppet föreställningsvärldar och beakta om lärarna beskriver att de använder samtal och texter för att bredda elevernas förståelse för den lästa texten. Även lärarens bildhantering kommer uppmärksammas då det framkommer i den tidigare forskningen att inte bara text utan också bilder tolkas olika beroende på elevens literacyerfarenheter.

Enligt Alvehus börjar analysprocessen redan i transkriberingsarbetet när tal blir till text (Alvehus 2019). Efter att vi transkriberat och grundligt läst materialet analyserade vi det genom att urskilja relevant data. Denna process beskriver Denscombe (2018) som öppen

kodning. Vi valde att använda färgkodning och delade in det transkriberade materialet i olika färger beroende på vilken forskningsfråga datan besvarade. Utöver att färgmarkera utifrån de olika forskningsfrågorna markerade vi empiri som kopplas till vår teoretiska utgångspunkt. Vi uppmärksammade även citat som eventuellt kunde vara användbara.

I vår metod genomför vi ett kontinuerligt jämförande av intervjuerna som ett sätt att analysera vår data. Jämförelserna av intervjuerna synliggör likheter och skillnader mellan svaren vi fått in. Genom att använda oss av innehållsanalys får vi fram en mätning trots att vi använder oss av en kvalitativ metod för att få fram data (Denscombe 2018). Vi kan kvantifiera vår data och urskilja vad som skiljer sig samt vad som är genomgående när lärare nyttjar högläsning didaktiskt i klassrummet.

4.3 Urval

Vårt forskningsobjekt är högläsning i helklass och vårt studieobjekt är behöriga undervisande lärare i grundskolans årskurs 1–3. Med högläsning menar vi när lärare läser högt för sina elever i helklass.

Vi har utgått ifrån ett strategiskt urval som enligt Alvehus (2019) kännetecknas av att respondenturvalet baseras på specifika kriterier som måste uppnås. Innan vårt urval av respondenter genomfördes satte vi upp urvalskriterier att utgå ifrån. Kriterierna var att lärarna skulle undervisa i årskurs 1–3 samt vara legitimerade lärare med behörighet i svenska. Dessutom skulle lärarna kontinuerligt använda sig av högläsning i form av att läraren själv läser högt i helklass. Vi valde kriterierna för att respondenterna skulle kunna förhålla sig till våra forskningsfrågor med sina specifika erfarenheter. Vi kontaktade lärare som vi har träffat under vår utbildning vilket möjliggjorde att vi fick tillräckligt många behöriga lärare som var villiga att ställa upp på intervju. Vi ville samla in underlag från sex intervjuer för att säkerställa tillräckligt empiriskt underlag. Vi kontaktade sju lärare för att gardera oss för eventuellt bortfall. Eftersom alla sju intervjuer kunde genomföras och hade ett brukbart innehåll valde vi att använda all data.

4.4 Validitet och reliabilitet

Denscombe (2018) menar att en kvalitativ studie som intervjuer är en social inramning som är omöjlig att kopiera. En kvalitativ studies validitet avgörs på andra sätt. Alvehus (2019) beskriver också denna problematik och menar att validitet underbyggs genom den praktiska användbarheten av forskningsresultaten. Vi har kontinuerligt ifrågasatt och byggt upp argument för hur vår analysinsamling samt behandling av datan gått till. Vi har problematiserat vårt undersökningsområde och belyst det ur olika vinklar genom våra respondenter. Vi är helt transparanta med hur vårt empiriska material kommit till och hur vårt resonemang byggts upp inspirerade av Alvehus beskrivning av hantverksvaliditet (Alvehus 2019).

Att vi intervjuat lärare vi tidigare varit i kontakt med kan påverka tillförlitligheten. Denscombe (2018) menar att intervju svaren kan bli olika beroende på hur de uppfattar personen sedan tidigare. I intervjuerna utgick vi ifrån öppna frågor så att respondenten gavs möjlighet att utveckla sina svar. Vi intog en neutral roll för att inte påverka undersökningens resultat. Ovanstående avvägningar gjordes för att minimera intervju påverkan (Denscombe 2018). Att intervjun spelas in och transkriberas kan vara en trygghet för den som intervjuas då allt som sägs kommer uppfattas och dokumenteras ord för ord (Alvehus 2019).

4.5 Etiska överväganden

Vi har utgått ifrån Vetenskapsrådets etiska överväganden som beskrivs som forskningsetiska principer. Vi har haft de fyra huvudkraven informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet i åtanke under arbetets gång (Vetenskapsrådet 2019).

För att uppnå informationskravet fick de deltagande lärarna information om vad syftet med intervjun var samt information om att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. För att försäkra oss om respondenternas samtycke fick de information om vårt arbete samt tillgång till intervjufrågorna på förhand. I början av intervjun fick de ge ett muntligt samtycke för medverkan. För att uppnå konfidentialitetskravet har vi aidentifierat de medverkande genom att använda fiktiva namn i analysen. Eftersom vi behandlar

personuppgifter i form av ljudupptagning har vi lämnat en anmälan om detta till Högskolan Kristianstad enligt dess riktlinjer. Efter att transkriberingsarbetet har genomförts har vi raderat ljudfilerna. Nyttjandekravet innebär att vi endast använder det insamlade materialet till denna studie vilket vi har informerat respondenterna om.

5. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultatet som vi har sammanställt efter bearbetningen av vårt intervjumaterial. Först presenterar vi våra respondenter och därefter används våra tre frågeställningar som rubriker för att redovisa resultatet. En analysdel där vi relaterar empirin till uppsatsens teoretiska utgångspunkt avslutar detta avsnitt.

5.1 Våra respondenter

För att våra respondenter ska vara anonyma i vårt arbete har vi valt att benämna dem med fiktiva namn. I forskningsbakgrunden framgår att lärarens syfte med högläsningen påverkar de val som görs i undervisningen kring högläsningens boken. Därför presenterar vi vad respondenterna vill åstadkomma med sin högläsning.

Julia: Julia är en lärare som varit verksam i 2,5 år. Julia arbetar på en skola där majoriteten av eleverna har svenska som andraspråk. Julias syfte med högläsning är att intressera eleverna för böcker och att få barnen att själva vilja läsa. Utöver detta läser Julia högt för att utveckla barnens ordförråd.

Maja: Maja har varit verksam lärare i nitton år och beskriver att hon använder högläsning som avkoppling för eleverna. Maja nyttjar även högläsning för att skapa en gemensam erfarenhet för gruppen att bygga vidare språkundervisning kring.

Hulda: Hulda har varit verksam lärare i 6,5 år. På frågan om vad hon vill uppnå med sin högläsning svarar Hulda att hon använder högläsning för att eleverna ska få koppla av samt lyssna till något spännande.

Elinor: Elinor har varit verksam lärare i fem och ett halvt år. Elinor högläser främst för att väcka barnens läsintrasse och skapa lust för böcker och läsning. Hon beskriver att hon med högläsning vill uppnå att barnen skapar bilder i huvudet och att de går in i föreställningsvärldar.

Josefin: Josefin är en nyexaminerad lärare som denna termin börjat sitt yrkesliv. Josefin beskriver att hennes syfte med högläsning är att skapa en kravlös lugn undervisningssituation. Hon beskriver att hon vill att högläsningen ska bidra till ökad ordförståelse samt att låta eleverna höra uttal av olika ord.

Annie: Annie har varit verksam lärare i 35 år och arbetar på en skola där övervägande del av eleverna har svenska som andraspråk. Annie vill med högläsning uppnå att eleverna kan se bilder framför sig när de lyssnar till en bok. Hon vill att bilderna ska leda till att barnets lust och nyfikenhet för litteratur väcks. Dessutom vill hon att eleven ska uppleva igenkänning.

Alma: Alma har varit verksam lärare i 34 år och arbetar på en skola med många elever som har svenska som andraspråk. Alma beskriver att hon med högläsning vill att eleverna ska lära sig lyssna och få egna bilder i huvudet. Hon vill också att de ska förstå innehållet av boken.

5.2 Lärares strategiska överväganden före högläsning

5.2.1 Val av högläsningssbok

Hulda, Maja och Josefin beskriver att de värdesätter bibliotekariens expertis och att de ofta tar hjälp av bibliotekarien för att hitta en lämplig bok för högläsning. Hulda som undervisar i en årskurs 1 poängterar att hon upplevt att det är viktigt att bibliotekarien känner till eleverna och läraren för att bibliotekariens hjälp ska vara användbar. En annan samverkan som Hulda, Josefin och Maja använder för att välja högläsningssbok är kollegors rekommendationer. Josefin säger: "Den boken vi läser just nu valde jag efter att en kollega säger den är populär av barnen och fungerar jättebra". Hulda beskriver att

eleverna har inflytande i valet av bok. Hon brukar välja ut några böcker och sedan får eleverna rösta om vilken de vill höra. Även Elinor och Maja beskriver att de är öppna för elevers önskemål. Maja säger att hon gärna läser korta bilderböcker som eleverna lånat på biblioteket, ibland enskilt eller för ett par elever men också för hela klassen.

Elinor: Jag har varit väldigt noga med om det kommer en elev med en bok en egen bok som de äger själva så brukar jag vara väldigt noga med att den ska vi läsa. Då blir det ju lite tager ur tomma intet men då är det ju ändå sådär att barnen kan få presentera den här boken. Det visar ju också att jag är intresserad av vad de tycker om.

Julia och Alma beskriver att deras bokval ofta grundas i att boken ska vara på lämplig nivå för gruppen.

Julia: [...] Rent språkmässigt så får det ju inte vara för svårt, eller för lätt. så man får lägga sig på rätt nivå. [...] så att det inte är för krångliga ord eller för krångliga meningar. Både det och vad heter det, språket och vad det handlar om, att det ändå kanske liksom kan passa [...]

Alma beskriver komplexiteten med att hon på sin tidigare arbetsplats läste en annan typ av böcker. När hon bytte arbetsplats var böckerna för svåra och innehöll för komplicerade ord för hennes nya elever, trots att hon undervisar i samma årskurs. “[...] det funkade ju inte, dels orkade de inte lyssna, sitta och lyssna. Och sen så var det för svårt”.

Annie besvarar hur hon väljer högläsningsbok med att hon brukar välja böcker som hon själv tycker om. Valet baseras även på tidigare erfarenheter samt vilka böcker som har fungerat i tidigare klasser. Hon funderar också kring gruppen: “Finns det något speciellt intresse som man kan ta upp eller kan det handla om kanske några sociala bitar i klassen man vill arbeta med. då kan det vara bra att använda sig av skönlitteratur”. Även Julia berättar att hon anpassar valet av högläsningsbok efter elevernas intresse.

Maja, Annie och Julia beskriver att de ibland väljer bok som passar ett övergripande undervisningstema. Maja uttrycker: “Något år hade vi Astrid Lindgren då blev det väldigt mycket Astrid Lindgren böcker.” Elinor beskriver att hon också anpassar bokvalet efter vad klassen arbetar med just nu i övriga ämnen, “Jobbar vi med deckare just då så läser vi givetvis någon form av deckare. Och jobbar vi med som nu i våras tillexempel när vi

jobbade med geografi läste vi Nils Holgerssons resa”. Vidare beskriver Elinor att hon för att effektivisera ibland väljer en bok hon tidigare arbetat med.

Elinor: “Jag har ett bibliotek som man säger som jag kan välja av. Och har jag då gjort material till en bok så sparar jag ju det. Så alla de här böckerna jag fotat av bilderböckerna har jag ju sparat i min dator så jag kan plocka fram dem. Vi läste Askungen tillexempel och då har jag den Powerpointen färdig liksom.”

På frågan om lärarna själva läser högläsningboken innan framförandet svarar Julia att hon alltid gör det. Övriga respondenter besvarar frågan med att de gör det ibland. Elinor menar att hon gärna vill göra det men att i rollen som klassföreståndare har hon så mycket att göra så att hon inte alltid har möjlighet till detta. Alma säger att hon bläddrar igenom boken de gånger hon inte läst den.

5.2.2 Introducera en ny högläsningbok

På frågan hur lärarna förbereder barnen inför arbete med en ny bok svarar Julia att hon använder arbetsmetoden “Läsfixarna”: “[...] Och då jobbar vi mycket med spågumman innan vi ska börja läsa boken.” Vidare beskriver hon hur olika karaktärer hjälper eleverna att arbeta kring boken. Innan läsningen påbörjas en analys av spågumman kring bokens omslag och titel. Även Josefin, Elinor, Maja och Annie brukar visa och säga något om bokens omslag för eleverna.

Annie: “Om vi tittar på framsidan här..” “Då ser det ju ut som att det är någon som gömmer sig bakom den där dörren”. “Alltså jag vet inte, men vad tycker ni, vad ser det ut som?” Och sen så pratar man om det. Vad kan ha hänt då, vad kan ha hänt innan varför står den där? “Och titta där! ser ni den där vasen? Den är helt omkullvält och sen ligger det något i där, titta, vad tror ni? Vad kommer att hända här? Ja, vi får se.” Vi kollar här, vi tar nu första kapitlet så får vi se om vi förstår någonting av det. Så jag liksom försöker väcka nyfikenhet och inte bara att nu ska ni få, utan nu ska vi få reda på vad det är. Att jag liksom också är nyfiken och förväntansfull.

Alma använder baksidan av boken: “Sen tycker jag det är viktigt att man visar dem att du får reda på en hel del om boken om du läser baksidan och få därigenom förförståelse, att få in dem på det.” Att berätta om författaren är något som Maja, Julia, Hulda och Elinor säger de gör för att förbereda barnen för en ny bok. Elinor beskriver “Vi brukar också

kolla vilken som är författare och se om vi har läst något av den författaren innan”. Elinor använder sig även av filmtrailer och läslogg.

Elinor: Då blir det en liten snabbversion om vad boken kommer handla om. [...] Det va nog mer i årskurs ett tror jag som jag försökte fånga dem mer med att kolla på en liten snutt sådär fast enstaka gånger har vi gjort det även i tvåan och trean. Sen ibland får de skriva en sån här liten. Ja skriver vi tillexempel i läslogg [...] så då startar jag upp att de får skriva lite vad de tror att boken ska handla om tillexempel.

5.2.3 Utökade förberedande strategier inför högläsning

På frågan om hur ett högläsningsspass kan påbörjas svarar Hulda att de brukar plocka undan alla saker på borden. Efter det brukar de samtala lite om vad som skedde i boken vid förra lästillfället. “Vi brukar försöka komma ihåg tillsammans med sin axelkompis, att de pratar lite tillsammans”. Även Maja låter eleverna återberätta vad som hände förra läspasset.

Maja: Oftast gör jag så att jag frågar rakt ut i klassen. “Okej vad va det vi läste igår?, är det någon som kommer ihåg?” Ibland backar jag och läser något avsnitt av det de läste förra gången för att de ska komma in i det igen. Jag tror det är bra att man frågar lite grann om vad som hänt innan. På så vis ser man också om barnen varit med.

Elinor och Josefin beskriver att de brukar be om barnens uppmärksamhet och påminna dem om att vara tysta under högläsningen. De beskriver också att de förbereder bildhanteringen innan högläsningstillfället kan påbörjas. Elinor fotograferar bilderna i böckerna och lägger in dem i Powerpoint innan lästillfället. Elinor talar också om att skapa förförståelse hos eleverna innan läspasset kan påbörjas: “Är det en bok med många svåra ord kanske man behöver jobba lite med det. Alltså att man går igenom några ord innan läsningen.” Även Alma arbetar proaktivt genom att innan läspasset förtydliga ord hon tror kan vara svåra för eleverna.

5.2.4 Elevernas placering vid högläsning

Josefin, Elinor, Hulda och Annie placerar eleverna på sina platser under högläsningen.

Hulda: [...] Sen var de sitter i klassrummet det spelar inte mig så jättestor roll. Har man någon som lyssnar bättre genom att ligga på golvet så får den göra det men hellre det än att de springer rundor. Det vanligaste är att de sitter på sina platser. Men om behovet finns får man liksom då får de hellre ligga still än att dem springer runt.

Annie beskriver att det ska vara “undanplockade bänkar för att ha fokus på läsningen.” Detta är något som även Hulda och Elinor tydliggör i sina svar. Elinor och Julia beskriver att de gärna haft en mysigare plats för just högläsning men att det inte går på grund av platsbrist i klassrummet. Alma och Maja sitter ibland i en ring när de högläser. Båda två beskriver att de gärna gör det med de yngre barnen. Även Annie som nu undervisar i en trea och då låter barnen sitta på sina platser svarar: “I ettan så sitter jag gärna i ring, och då håller jag upp boken samtidigt som jag läser den så att alla ser den samtidigt. så att det inte bara är dem som sitter precis bredvid.”

5.2.5 Tidsåtgång

Julia har som mål att läsa högt för klassen 5–10 minuter varje dag men beskriver att det är svårt att lyckas med det. Hon beskriver att läsningen brukar ske i anknytning till en rast men att det är olika. Josefin, Maja, Elinor och Hulda högläser ungefär 1,5 timme i veckan, 15–20 minuter varje dag. På frågan hur mycket tid läraren planerar för högläsning varje vecka svarar Annie: “Ehm, tyvärr har det blivit så att jag inte liksom planerar liksom ett visst antal minuter eller så. Det gör jag inte”. Vidare beskriver hon [...] det är ju dem där små stunderna då, som man tar boken och läser eller så berättar jag historier. Och de är liksom i huvudet. Om jag ser då, nej det är 10 minuter kvar det är ingen idé att ta fram det där.”

Hulda beskriver att hon högläser antingen innan eller efter förmiddagsrasten. Josefin läser oftast på förmiddagen men ibland sist på skoldagen. Det är inte alltid Josefin själv som läser på eftermiddagspassen utan då använder hon sig av media. Maja säger att hon föredrar att högläsa i början eller i slutet av skoldagen men att hon får vara flexibel. Även Elinor brukar börja eller avsluta dagen med högläsning men beskriver att det kan ske under något av dagens lektionspass också.

5.3 Lärares strategiska överväganden under högläsning

5.3.1 Förtydligande av högläsningens innehåll

På frågan hur de förtydligar innehållet i boken svarar Julia, Annie och Alma att de tar hjälp av sitt kroppsspråk med att förklara innehåll och ord för eleverna. Julia och Maja

beskriver även rösten som ett instrument för att skapa förståelse. Vidare beskriver Julia att hennes elever får pausa henne om det är ord de inte förstår, så att hon kan förklara. Även Hulda använder arbetssättet att lyfta svåra ord när hon läser ur läsläxan men när hon läser skönlitterära böcker brukar hon inte stanna och förklara ord under läsningens gång. Hulda och Julia beskriver att de vill undvika att bryta den röda tråden. Julia beskriver att hon tidigare använt sig av "Läsfixarna" men att hon nu separerat högläsningen och arbetet med läsfixarna då hon upplevde att högläsningssupplevelsen blev störd av att stanna upp ofta i texten. Josefin berättar att hon frågar sin klass om det kommer svåra ord "vad betyder det här?" om ingen kan svara förklarar hon själv. Utöver det beskriver hon att hon mest bara högläst utan att bryta. Även Alma beskriver att hon vill undvika att stanna upp för ofta i texten.

Alma: [...] Ibland tycker jag det blir alldeles för avhugget om du stannar för mycket. Sen kan du ju i ett kapitel vad var det nu, om du då har läst det kan du gå tillbaka och vad var det nu som hände här var något svårt ord och så kan man i så fall prata om det när man går igenom efteråt. men att man kanske läser helheten först och sen så.

Alma samtalar ofta om det lästa innehållet efter lästillfället men hon stannar ibland upp: "Sen kan du ju stanna och bryta och säga "Oj, vad tror du händer? Rita vad du tror" så kan man se vad som händer.". Även Elinor uppmärksammar och samtalar om ord med sina elever. Hon anser att det är viktigt att barnen vågar fråga när de inte förstår, så de inte hänger upp sig på ett ordval och därför missar vad som händer i boken. Annie berättar att hon väljer ord som hon byter ut, en avvägning av ord som inte behövs för att de komplicerar texten.

Annie: Alltså det är ju, just när man då arbetar på en skola där 95% har ett annat modersmål än svenska så, då tänker jag ju, under tiden jag läser eller berättar så väljer jag ord. Som jag vet att dem förstår. Om jag då tänker det här ordet kan nog vara lite knepigt så brukar jag med min kropp, visa. Ibland så gör jag bara en liten snabb skiss. eller jag ber någon annan elev, vad menas med det där? vad tror ni? och sådär, men. Det går inte heller och stanna, stanna och rita. För då blir ju berättelsen väldigt hackig. så att det är ju en del ord som finns i böcker som ska finnas, men jag kanske inte säger "dom gingo ut i skogen" utan jag säger dom gick ut i skogen.

Maja beskriver problematiken och utmaningen med att inte alltid kunna uppnå att hela klassen förstår innehållet. Hon förespråkar att fråga eleverna, för att på så sätt veta om hon behöver förtydliga något.

Maja: Ja det där vet man att alla hänger ju inte med på de här böckerna. Jag ser det väldigt tydligt bland invandrarelevorna att de ja drömmer sig bort väldigt snabbt. De förstår inte texten, de förstår inte orden. Men jag tänker att ska man då ha en gemensam bok så får det va på en nivå som även ger något för de andra som kan lite mer. Men så får man förklara med lite enklare ord om det är så att alla inte hänger med. De där är jättesvårt, jag har den erfarenheten att det alltid finns någon eller några som inte hänger med och det kan vi inte ta hänsyn till tänker jag. Utan man får försöka ta lite extra enskilt med de barnen.

5.3.2 Bildanvändning för ökad förståelse

Alla utom en av respondenterna använder bokens bilder för att öka elevernas förståelse. Respondenten som inte gör det beskriver att hon gärna visar bilder men har inte medvetet använt dem som ett verktyg för elevernas förståelse. Julia, Hulda, Elinor och Maja beskriver att de gärna visar bilderna på storbild. Elinor visar bilder genom att själv fotografera i boken och skapa PowerPoints. Maja använder sig av dokumentavläsare för att kunna visa bilderna för eleverna. Julia beskriver att hon ibland väljer att visa bilderna efter lästillfället.

Julia: ja, och ibland när man inte känner att man hinner med bilderna, ibland kanske också man vill träna dem i att bara lyssna och inte fokusera, alltså försöka skapa en egen bild av hur det ser ut. Så ibland väljer jag att inte plocka upp på kanonen. Utan då visar jag bilderna efteråt för att de ska träna på det. Men annars är det väl inte, det är kanske någon bild man stannar upp och pratar om såhär vad, vad som finns på bilden och hur man kan tolka dem. Men oftast blir det bara som ett stöd i själva läsningen.

Annie beskriver att hon använder bilder för att poängtera vad hon läst.

Annie: [...] eller så om vi då sitter på sina platser vid bänkarna så visar, går jag runt och visar bilden. Och då talar jag gärna om lite såhär, kolla nu in den där, ser ni den där lilla fågeln hur den gör där eller där, det va precis det jag läste om. så att dem ska bli lite uppmärksamma på vad som kan finnas med i bilden. [...]

Hulda använder smartboard för att visa bilderna och beskriver att hon brukar ha det mörkt i klassrummet när hon läser för att bilderna ska synas bättre. Alma beskriver att hon ibland väljer bort att visa bokens bilder för sina äldre elever för att eleverna själva ska få skapa inre bilder till vad de hör.

Alma: Sen tycker jag ju äldre de blir kan dem få ha sina egna bilder. Vi som är lite äldre kan ju själva tänka oss man har läst en bok och föreställt sig, sen kommer den på film och man blir jättebesviken för då har du dina egna bilder. Och det vill jag gärna att barnen ska få när de läser.

Vikten av att eleverna får möjlighet att skapa inre bilder beskriver Elinor som en viktig del av högläsningen.

Elinor: Men också för att skapa sånna här vad heter det litterära föreställningsvärldar heter det väl med finare ord. Men alltså att barnen får upp bilder i huvudet så som jag själv hade när jag var när jag läste. Att jag liksom kunde gå in i den världen och se framför sig dessa personerna och platserna. Att bygga upp de liksom.

Till Julias nuvarande högläsningbok finns ett tillhörande bildspel som hon visar på storbild. Men precis som Alma gör hon ibland valet att inte visa bilderna för att eleverna själva ska få träna på att fokusera på att lyssna och skapa egna bilder. Då kan hon istället välja att visa bilderna efteråt. Hon beskriver bilderna som ett komplement till läsningen och kan peka ut saker i bilden för att öka förståelsen hos eleverna. Även Annie använder ibland storbild men går oftast runt och visar bilderna ur boken. Hon pekar precis som Julia ut saker i bilden hon vill att barnen ska uppmärksamma. Maja beskriver problematiken med att bara ha bilderna i boken hon läser ur. Hon anser att det är bättre att läsa klart innan man visar för att alla ska kunna se.

Maja: Jag vill ju helst inte visa bilder om inte även eleverna längst ner kan se det. Så då läser jag boken utan att visa bild. Ibland kan de få se bilderna sen. En sak som är bra är ju om man kan visa på smartboarden. Det är ju det bästa.

5.3.3 Alternativ högläsning

Elinor, Josefin och Maja använder alla uppspelningstjänster som alternativ till att alltid läsa högt själva. Elinor använder tjänsten Pollyglutt där eleverna får höra en annan röst samt se bilder. Hon beskriver att det fångar eleverna. Josefin använder sig av UR-serien *Lässugen* där det är en kändis som läser upp en bok. Maja använder både ljudböcker och film, hon beskriver att det är bra med variation och att det är bra att kunna pausa och samtala om det man hört. Annie beskriver att hon ibland väljer att inte läsa ur klassens högläsningbok utan istället berättar en berättelse högt för eleverna.

Annie: Sen tycker jag ju, jag tycker väldigt mycket om att berätta, så många gånger kan jag ju liksom ha läst en saga hemma, och det räcker oftast för mig att ha läst det en gång. Sen använder jag mina ord för att berätta den sagan. Så det är inte alltid att jag läser bara rakt ur en bok, utan.. för jag tycker om att ha ögonkontakt med eleverna. Så många gånger har jag läst en berättelse hemma och sen så berättar jag den för eleverna. Och sen vissa böcker känns av vikt att det är liksom högläsning.

5.3.4 Andra strategiska val läraren gör under högläsningstillfället

Under högläsningstillfället låter Hulda de elever som behöver använda uppblåsbara kuddar, twistband runt stolen och klämsaker för att hålla fokus. Hulda beskriver att till elever som har svårt att ta till sig högläsning eller har svårt att sitta still använder hon sig av handpåläggning genom att massera eleven. Även Elinor använder sig av massage i form av massagetåg där eleverna sitter på golvet och masserar varandra. Maja låter eleverna sitta nära för att skapa delaktighet och inge trygghet.

Julia beskriver att hon låtit sina elever äta frukt under läsning i lägre årskurser men att hon tycker hennes treor är för stora för att äta frukt inne på lektionstid. Hulda, Josefin och Annie låter sina elever ha fruktstund och äta samtidigt som de högläser. Hulda anser att det är en kluven fråga men beskriver sitt val nedan.

Hulda: [...] Sen tänker jag många av eleverna äter frukt samtidigt det vet jag är en tudelad fråga, alla kanske inte kan äta frukt och lyssna samtidigt. Men vi har det just nu så och det fungerar [...]

5.3.5 Lärarens agerande under högläsningstillfället

Alma beskriver att hon använder olika tekniker för att fånga och hålla kvar elevernas uppmärksamhet under högläsningen. Hon använder hela klassrummet, sitt kroppsspråk och tonläge i rösten.

Alma: Ja. få dem att sitta och lyssna, vara uppmärksamma. inte hålla på med annat. eh, jag står gärna upp och går där fram, ändra rösten och sådär. När det är bilder att man går och visar. Det är nog det som är det svåra i vissa grupper här att få dem att fokusera på läsningen, att inte hålla på med det som är på deras bord.

Josefin beskriver att när hon har bilder att visa håller hon sig nära sitt skrivbord för att inte vara i vägen. Behöver hon inte vara vid datorn rör hon sig gärna runt så att även eleverna längst bak får höra högt när hon kommer närmare dem. Även Hulda beskriver att hon går runt lite, men måste hålla sig i närheten av sin dator för att kunna trycka fram bilder. Julia börjar alltid längst fram i klassrummet när hon läser men rör sig sedan runt, hon beskriver att hon vill komma nära alla elever, inte bara de längst fram. Maja beskriver att hon oftast står längst fram i klassrummet för att få en överblick. Hon beskriver också att hon använder drama för att fånga elevernas intresse, genom att använda sin röst mycket. Annie beskriver att hon använder elevernas erfarenheter, sin röst samt sitt kroppsspråk som verktyg.

Annie: ja. mycket att använda röster på olika sätt för att markera olika personer i berättelsen [...] och sen tycker jag också om att kunna använda eleverna. Te.x att det började "man hörde hundarna som skällde" jag får höra, sen så skäller dem då. Eller "det blåste" får vi höra" ja, ja, precis så är det. Nu fortsätter vi. Och sen lika så brukar jag få eleverna att om det står såhär att "pojken var så rädd så att han skakade" är det någon av er som varit med om att man blir sådär dödsrädd så att man nästan skakar? eller liksom ni förstår hur man menar va, så att man nästan skakar man är så rädd? Så att man liksom får med dem in i berättelsen genom att, att dom ska känna igen sig i att ja, så kan man känna ibland det har jag varit med om.

Julia använder kroppsspråk och sin röst för att visa innebörden i ord. Vidare beskriver hon att vid enstaka tillfälle har en elev fått sitta och rita för att högläsningen ska gå att genomföra men det är inget som sker kontinuerligt. Josefin har vid något tillfälle låtit hennes elever rita samtidigt som hon läser, i hennes fall på grund av brist på bilder.

5.4 Lärares strategiska överväganden efter högläsning

5.4.1 Utvärdering av högläsningens boken

Efter högläsningens boken är avslutad har alla de tillfrågade lärarna beskrivit att de utvärderar högläsningens boken. Annie beskriver att hon funderar kring om boken var på lämplig nivå för eleverna.

Annie: [...] att jag tänkt, nej den här boken var nog lite för svår, här känner jag att jag fick göra om liksom i huvudet väldigt mycket, eller det här kanske liksom var lite fel åldersnivå. Det är nog mer den reflektionen som jag gör eller så kan jag ju känna det här var liksom, det här gick rätt in, undrar om det finns någon mer i den serien eller av den författaren. Ja, och sen så ser man ju om eleverna är med eller inte, ja.

Julia och Elinor reflekterar likt Annie kring boken. Upplevs boken ha varit för svår eller för lätt rent språkmässigt anpassas svårighetsgraden till nästa bok. Elinor beskriver också att hon tar del av vad barnen tyckte om boken. Hon påpekar att även om barnen uttrycker att de inte var förtjusta i boken kan hon välja att använda den igen till en annan barngrupp om hon tyckte den var givande. Även Julia beskriver att hon tar hänsyn till barnens åsikter. Nedan beskriver hon hur eleverna har fastnat för böckerna *Musse och Helium*.

Julia: Då har man liksom fått en känsla av "jaha tycker de om den här" då har man pratat med eleverna efteråt och såhär, och då har man märkt att dem vill ju jättegärna läsa vidare, eller höra vidare på nästa. så då har det nästan blivit naturligt att man sen har fortsatt med bok två tre och fyra. Och nu till våren blir det femman då. ja, så det, lite så, man känner av hur eleverna tyckt om boken och sen så ser man om man, kan hitta något liknande.

Annie beskriver att hennes klass ibland gör en muntlig bokrecension. Julia beskriver kort: "Ja jag har tänkt lite så att ja, denna bok tyckte de var intressant då fortsätter vi med något liknande." Hulda beskriver att en del i hennes efterarbete är att dela med sig av sin och barnens utvärdering av den lästa boken till sina kollegor.

5.4.2 Bearbetning av högläsningensboken

Josefin säger att hon aldrig testat att arbeta med högläsningensboken efter att den är utläst. Maja svarar att hon väldigt sällan arbetar något med högläsningensboken efter den är slutläst. Det har hänt att hon använt sig av boksamtal men det är inte något hon arbetar med i dagsläget. Maja beskriver att hon under ett temaarbete med Astrid Lindgren för några år sedan lät eleverna göra egna berättelser med Astrid Lindgren karaktärer som de sedan skapat bildspel till. Elinor svarar att hon brukar arbeta med bokrecensioner:

Elinor: Vi brukar försöka skriva någonting som en bokrecension. Det vill jag att de gör även när de läser själva för att de ska fundera lite på böckerna. Så att de inte blir att man bara bläddrar igenom en bok sen så kommer man undan med det liksom. Så det brukar vi jobba med och då har vi möjlighet att jobba lite med det tillsammans. Då behöver man inte gå runt till varenda elev sen när de själva ska göra det utan då sitter det lite i ryggmargen liksom.

Alma använder sig av en form av recensioner i sitt efterarbete av högläsningensböckerna. Inte alltid men ibland använder hon ett material som kallas "lilla läsloggen" från förlaget

Majema. Hon beskriver materialet som varierande, eleverna får skriva olika saker om böckerna som exempel hur många sidor boken har, lite om karaktärerna och om barnen tyckte boken hade ett bra eller dåligt slut. Alma beskriver att hon både före och efter läsningen adresserar och diskuterar svåra ord.

Att samtala om boken är en aktivitet kopplad till högläsning som Alma, Elinor, Hulda och Annie använder sig av. Alma berättar att eleverna ibland sitter i grupper och samtalar om boken kring specifika frågor till exempel om vad man tror ska hända sen. Elinor beskriver att hon i samband med Läslyftet arbetade mycket med att tala om böcker men att hon inte utgått från någon struktur när det gäller detta. Hulda beskriver att hon brukar låta eleverna samtala om värdegrundsfrågor och känslor kopplade till boken. Att samtala om boken efter läspasset eller kapitlets slut säger Annie att hon gör kontinuerligt. Hon föredrar detta framför att arbeta med boken efter dess slut. Efter ett avslutat kapitel kan hon ställa frågor till eleverna om exempelvis vad de tror kommer hända i nästa kapitel. Julia beskriver ett liknande arbetssätt:

Julia: Ofta är det nog mer kanske under högläsning, alltså så att man stannar upp under kapitlet, eller under bokens gång efter kanske några kapitel att dem får skriva och berätta om, ja sammanfatta vad som hänt, eller vad de tror ska hända. eller vilken karaktär skulle du vilja vara? Skriva och berätta om det. Jag har haft vid något tillfälle att de skulle skriva och göra om slutet på boken, men jag gör inte det varje gång. Det kan hända så lite då och då.

Julia svarar att hon låtit eleverna skapa ett alternativt slut. Detta nämner även Elinor och Hulda som en uppgift de har använt sig av i olika former som med bild, muntligt och genom skrivande. Elinor använder sig periodvis av verktyget läslogg i sin undervisning där eleverna får skriva en kort sammanfattning om vad som skett under dagens högläsning.

5.5 Analys och sammanfattning

Resultatet har analyserats med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet med begrepp som proximala utvecklingszonen, samspel, samtal och interaktion. Vi använder oss också av literacy i analysen och utgår då från begrepp som föreställningsvärldar och lärande samtal i olika former. Vi beaktar även hur respondenterna beskriver sin

bildhantering, då bilder tolkas olika av elever beroende på deras tidigare literacyerfarenheter.

I valet av högläsningbok har respondenterna beskrivit att bokvalet ofta görs i samspel med andra. Personer som varit delaktiga i valet av högläsningbok är bibliotekarien, kollegor och elever. Säljö (2017) beskriver samspel som viktigt inom det sociokulturella perspektivet för att uppnå kunskapsutveckling. Annat som lärarna beskriver att de lägger fokus på i valet av bok är elevernas intresse, bokens svårighetsnivå, tema, böcker de själva gillar samt böcker de har tidigare erfarenheter kring. Tre av lärarna i vår studie beskriver att valet av högläsningbok ofta sker i samverkan med bibliotekarier och kollegor. Tre av respondenterna låter eleverna vara med och påverka vilka böcker som används i högläsningundervningen. Två av respondenterna beskriver att högläsningboken väljs utifrån att den ligger på lämplig nivå för gruppen, det kan härledas till lärarnas tankar kring sina elevers proximala utvecklingszon. Utifrån identifieringen av elevernas befintliga kunskapsnivå som grupp väljer läraren en bok som ska bygga vidare på elevernas förståelse.

Exempel på andra strategiska val innan högläsningmomentet påbörjas är om läraren ska läsa boken innan framförandet, elevernas placering under högläsningen, förbereda bildhantering samt påminna eleverna om vad som hände vid förra lästillfället. En av respondenterna läser alltid högläsningboken innan den framförs medan resterande gör det ibland. Även den fysiska lärmiljön planeras för att främja högläsningen. Våra respondenter beskriver att eleverna antingen sitter kvar på sina platser eller placeras i en ring. Att eleverna placeras i en ring beskrivs av en respondent som lugnande samt att det skapar en bra lärmiljö särskilt för de yngre årskurserna. Två av lärarna anser att de har platsbrist i sitt klassrum för att kunna optimera lärmiljön. Samtliga respondenter använder bilder för att förstärka läsupplevelsen och göra bokens innehåll mer lättillgängligt. Två av respondenterna har gjort ett aktivt val att inte alltid visa bilderna. Valet har gjorts för att de vill öka elevernas literacyupplevelse. Lärarna tydliggör att eleverna ska få möjlighet att skapa egna inre bilder och litterära föreställningsvärldar.

Samtal som undervisningsform kopplade till högläsningen ser vi att samtliga lärare

använder. Inom det sociokulturella perspektivet ses samtal som ett viktigt verktyg för att förstå världen (Säljö 2017). Även barnets föreställningsvärld beskrivs utvecklas genom samtal. I en dialog med andra som också tagit del av texten eller bilden byggs barnets egen förståelse ut med fler byggstenar (Ingemansson 2020). Interaktion används för att eleverna ska komma in i en påbörjad bok. En av lärarna beskriver att eleverna i par får berätta för varandra vad som skedde i boken under förra läspasset. Samtal om boken används av alla respondenter och genomförs både innan och efter högläsningstillfället. Samtalen används för att väcka elevernas intresse för böcker och läsning men också i språkutvecklande syfte som att öka elevernas förståelse för texten, kontrollera elevernas förståelse samt för att förtydliga ord. Samtal för att förtydliga ord används även under högläsningens gång då läraren ibland stannar upp och samtalar om ord. Två av respondenterna uppmuntrar sina elever att avbryta under högläsningen och fråga om ord de inte förstår. Språkutvecklande samtal efter bokens slut använder majoriteten av våra respondenter. Samtalen bedrivs på olika sätt och är inte kontinuerliga. Ingen av respondenterna använder en strukturerad boksamtalsmodell.

Andra strategiska val läraren gör under högläsningen rör deras egen placering i klassrummet, fysiska agerande, röst användning samt vad eleverna tillåts att göra under högläsningen. Det framkommer att lärarens arbete med högläsning är komplext, lärarna beskriver att de behöver vara lyhörda inför gruppen för att få högläsningens undervisning att fungera. Fyra av respondenterna beskriver hur de främjar enskilda elevers lärande och samtidigt skapar ett lugn genom att röra sig runt i klassrummet. Två av respondenterna beskriver att de kan stötta en elev med handpåläggning alternativt lite massage som verkar lugnande. Vid högläsning med eleverna placerade i ring används närhet, en av lärarna beskriver att hon känner eleverna och vet om det är någon elev som behöver placeras nära henne. En annan av lärarna beskriver att hon rör sig runt i klassrummet för att alla elever ska få den nära upplevelsen av högläsning. Två av lärarna beskriver att deras placering påverkas av att de behöver ha en dator nära till hands för att kunna byta bild på storbild. Fyra av lärarna beskriver att de använder röstläge och kroppsspråk för att ord och textens handling ska förtydligas.

Tre av lärarna låter eleverna äta frukt eller rita under högläsningen medan två av respondenterna påpekar att allt materiell ska plockas bort innan högläsningstillfället för att undvika att barnen pysslar med något annat under tiden de läser. Två av lärarna beskriver att eleverna har tillgång till fysiska hjälpmedel som klämboll, tangels, sittpuffar samt twistband under högläsningstillfället.

Efter högläsningens boken är avslutad analyserar lärarna boken, ibland enskilt och ibland med eleverna. En av lärarna beskriver ett samspel mellan kollegor efter högläsningens bokens slut då hon delar med sig av sina erfarenheter kring högläsningens boken till dem. Andra aktiviteter efter högläsning är recensioner, läslogg och bildskapande. Två av lärarna använder rutinmässigt skriftliga bokrecensioner medan en lärare låter sina elever skriva en läslogg efter varje avslutat lästillfälle.

I vilken omfattning våra respondenter högläser varierar mellan fem och tjugo minuter om dagen. En av respondenterna uppger att hon inte har någon speciell tid utan läser eller berättar när hon har några minuter över. Ingen av lärarna har högläsning schemalagt men flera av dem läser i anknytning till rast eller skoldagens början eller slut.

6. Diskussion och slutsats

Följande diskussion görs med utgångspunkt från resultatet av vår undersökning i relation till tidigare forskning. Vi diskuterar sammantaget de strategiska val läraren gör före, under och efter högläsningstillfället samt de begränsningar som respondenterna beskrivit. I slutet av avsnittet presenteras våra sammanfattande kommentarer och slutsats samt förslag på vidare forskning.

6.1 Lärares strategiska val

I syftet har vi beskrivit att vi ska undersöka lärarens strategiska val samt lärarens intentioner med högläsning. I kunskapsöversikten framgår att det är lärarens intentioner som påverkar de strategiska val som görs. Hultgren (2017) samt Kindle (2007) beskriver att det är lärarens uttalade syfte som avgör vilken text som ska förmedlas samt hur texten förmedlas. Det är även syftet som styr hur läraren planerar högläsningstillfället. Att syftet

avgör valen som läraren gör kan vi urskilja i vårt resultat. Exempelvis har lärarna vars syfte är att utveckla elevernas ordförråd och förståelse beskrivit att textens språknivå är avgörande för deras litteraturval. Generellt beskriver lärarna med det syftet hur de förtydligar ord och händelser i texten med bilder, kroppsspråk och röstläge. Ett annat exempel är att de respondenter vars syfte är att eleverna ska få inre bilder och utveckla föreställningsvärldar förklarar att de medvetet väljer bort att visa bokens bilder för att leda dem på rätt väg.

Endast en av våra respondenter har gjort det strategiska valet att alltid läsa högläsningensboken innan framförandet. En annan respondent som inte har gjort samma strategiska val beskriver att hon fått avsluta böcker sedan hon har märkt att boken är på en för avancerad nivå språkligt eller för barnslig för hennes elevgrupp. Vår slutsats är att det hade kunnat undvikas om läraren själv läst boken innan framförandet. Majoriteten av lärarna läser inte boken i förväg medan flera forskare menar att förberedelse är synnerligen centralt. Chambers (2014) och Acosta-Tello (2019) tydliggör att denna förberedelse gör det möjligt för läraren att läsa boken för barnen med flyt och korrekt uttal. Chambers (2014) menar inte bara att läraren ska ha läst högläsningensboken innan framförandet utan att texten bör läsas högt. Arbetssättet skapar förutsättningar för läraren att avgöra och markera lämpliga ställen i boken att stanna och kommentera ord och innehåll samt att hitta ett lämpligt ställe att avsluta läspasset. Även Kindle (2009) förespråkar att läraren har läst boken innan den används i undervisningen för att kunna plocka ut ord som innan läsningen påbörjats kan tydliggöras för eleverna.

Samtliga lärare gör det strategiska valet att presentera boken genom att visa och samtala om omslaget innan högläsningensboken ska påbörjas. Det didaktiska valet påminner om vad Acosta-Tello (2019) skriver är viktigt innan framförandet. Samtal och frågor om högläsningensbokens omslag väcker barnens intresse och uppmärksamhet för boken (Acosta-Tello 2019). En av våra respondenter använder lässtrategin Läsfixarna med sin klass. När en ny bok presenteras samtalar och analyserar gruppen omslaget och reflekterar över vad boken kommer handla om med hjälp av karaktären "Spågumman". Alla respondenterna brukar inleda läspassen med ett samtal för att eleverna ska minnas tillbaka vad som skedde i boken vid förra lästillfället. Respondenterna strukturerar samtalen på

olika sätt men alla sker i interaktion. En av respondenterna beskriver att eleverna i par får beskriva för varandra vad som skedde förra gången de lyssnade till boken. Vi relaterar detta arbetssätt till vad Brown och Palinscar beskriver som "reciprocal teaching" (Adler och Rougle 2005).

Samtal om boken samt bokens bilder används av alla respondenter. Samtalen används för att öka elevernas förståelse för texten, kontrollera elevernas förståelse samt för att förtydliga ord. Två av respondenterna uppmuntrar sina elever att avbryta under högläsningen och fråga om ord de inte förstår. Att använda samtal för att förtydliga ord beskriver Kindle (2009) som effektivt och menar att om eleven får okända ord i en kontext ökar elevens förståelse. En effektiv lärare skapar en konversation mellan texten, eleverna och läraren genom frågor och förtydliganden (Kindle 2009). Respondenternas förtydliganden sker genom kommunikation på olika sätt och under olika tillfällen. Majoriteten av respondenterna uppmärksammar och tydliggör ord efter högläsningen för att inte bryta den röda tråden under lästillfället. Det är i motsats till vad Kindle (2009) förespråkar. Kindle beskriver ett arbetssätt där högläsningen avbryts och genom interaktion med eleverna förklaras det svåra ordet direkt. I kontrast till majoriteten av respondenterna och Kindle gör en respondent det strategiska valet att inte förklara ord. Istället byter hon ut ord hon anser för svåra till synonymer som hennes elever förstår.

Flertalet respondenter undervisar i klasser där många elever har svenska som andraspråk. Gemensamt för dem är att de belyser vikten att avläsa mycket och hur betydelsefullt det är med bildstöd. Alla förutom en av lärarna beskriver att högläsningens boken väljs med tanke på svårighetsgraden. Det är av vikt att boken är på lämplig nivå för eleverna. En av lärarna utmärker sig genom att medvetet välja böcker som utmanar även de starkare eleverna. Läraren säger att det inte är möjligt att alla elever förstår hela bokens innehåll men om boken ska vara gemensam måste även de starka eleverna ha nytta av den. Respondenten använder sig av förklaringar med enklare ord under högläsningen samt samtalar enskilt efteråt med de elever som eventuellt inte förstår texten när hon läser högt för klassen. Det strategiska val läraren använder kan vi härleda till den proximala utvecklingszonen som Chambers (2014) beskriver som att en individ uppnår en högre kunskapsnivå med stöd av en mer kompetent stöttepelare.

Efterarbete i form av olika sorters samtal, bokrecensioner, läslogg och bildskapande förekommer hos våra respondenter men sker inte kontinuerligt. En respondent som är nyexaminerad beskriver att hon inte testat att låta barnen arbeta med boken efter att den är färdigläst.

6.1.1 Strukturerade boksamtal

Vi anser det anmärkningsvärt att ingen av respondenterna i vår undersökning använde sig av strukturerade boksamtal. Forskningen vi har tagit del av beskriver flertalet fördelar med att använda strukturerade boksamtal som språkfrämjande undervisning. Jönsson (2007) menar att användning av boksamtal som Chambers modell hjälper eleverna att utveckla sin förståelse mer än vad de kunnat nå på egen hand. Ingemansson (2020) tydliggör hur strukturerade boksamtal främjar elevens literacy genom utvecklingen av föreställningsvärldar. Att strukturerade boksamtal inte används kan ifrågasättas ur en didaktisk synvinkel.

6.2 Begränsningar vid högläsning

Tidsbrist och platsbrist är två begränsningar som respondenterna beskrivit. Samtliga av våra respondenter menar att de vill högläsa varje dag men för alla är det inte genomförbart. Läsforskaren Chambers (2014) beskriver att han anser att den läraren som inte läser för sina elever varje dag inte kan anses som kompetent (2014). Majoriteten av respondenterna beskriver tidsbrist som en försvårande faktor vilket även lärarna i Merga och Ledgers (2018) studie beskrivit som orsak till att högläsningen inte blir av dagligen. Ingen av respondenterna har en schemalagd tidpunkt för högläsning och antalet avsatta läsminuter skiljer respondenterna åt. Jönsson (2007) beskriver i kontrast till våra respondenter att hon genomförde schemalagd högläsning varje dag. I Merga och Ledgers studie kan vi utläsa att lärarna anger att läroplanens höga krav och omfattande innehåll gör att högläsning ofta väljs bort till förmån för annan undervisning (Merga och Ledger 2018). Vår slutsats är att högläsning undervisning inte prioriteras eftersom Skolverkets läroplan är otydlig i hur och om högläsning ska vara ett undervisningsinslag. Platsbristen som respondenterna uttryckt grundas i att de anser sig inte kunna optimera lärmiljön vilket Chambers (2014) och Jönsson (2007) uttrycker som en viktig faktor.

6.3 Sammanfattande kommentarer och slutsats

Sammantaget tydliggörs det att våra respondenters strategiska val inte alltid är i tillräcklig utsträckning välplanerade och underbyggda av forskning. En mer planerad och innehållsrik undervisning kring arbete med högläsning hade mot bakgrund av tidigare forskning givit fler tillfällen att stärka elevernas språkutveckling. En välplanerad högläsningsundervisning kan bidra till literacyupplevelser och att elevernas ordförståelse ökar. Vi ser en lägre nivå av strategier när det gäller efterarbete än vid förarbetet. Arbete kring bokens innehåll efter dess slut är i vissa klassrum en bortvald aktivitet. En rimlig orsak kan vara hur kursplanen för svenska i årskurs 1–3 är utformad. Som vi beskrev i vår inledning är kursplanen vag. Det hade varit önskvärt med utförligare direktiv kring hur högläsning ska användas. Våra lärare har olika utbildning, arbetserfarenhet och kompetensutveckling, vilket gör att vi inte kan dra en slutsats kring en orsak till varför högläsningsundervisningen planeras och utförs i olika utsträckning. Ett sätt att utveckla sin kompetens inom högläsning som Hultgren (2017) beskriver är att utvecklas tillsammans på arbetsplatsen. Lärarens högläsning kan utvecklas genom att träna i samspel med kollegor. Arbetet kan vara att lyssna till varandra när man läser högt, ge varandra tips och samtala om tekniker (Hultgren 2017).

Vår slutsats är att de tillfrågade lärarna beskriver flera strategiska val som stöds av den forskning vi tagit del av. Samtliga lärare läser för sina elever och gör medvetna bokval. Bokvalet baseras på vilket syfte läraren har med läsningen. Exempelvis att boken ska vara intresseväckande, kopplad till värdegrundsarbete eller för att utveckla elevernas ordförråd. Samtliga lärare använder sig även på olika sätt av bildstöd för att bidra till elevers egna literacyupplevelser och deras förståelse av texten. Alla respondenter arbetar även språkfrämjande med elevers ordförståelse. Lärarna gör strategiska val att lyfta ord innan, efter och ibland under läsningen för att kunna förklara och förenkla för elever som behöver stöd i sin förståelse. En vag kursplan i svenska för årskurs 1–3 och en eventuell brist på kompetensutveckling som erbjuds till lärare kan vara orsaker till att alla lärare inte genomför en strukturerad och forskningsbaserad högläsningsundervisning. Vi ser främst en brist på strukturerat arbete med högläsningens boken efter den är färdigläst.

Förslag på vidare forskning är att genom en kvantitativ enkätundersökning undersöka om det kan dras generella slutsatser om att lärare väljer bort högläsning och aktiviteter kopplade till undervisningsformen enbart på grund av tidsbrist eller om det finns ytterligare orsaker. Med en kvantitativ enkätundersökning utan urvalskriterier och personlig kontakt blir svaren i lägre grad påverkade av personerna som genomför undersökningen.

6.4 Metoddiskussion

Vi var intresserade av att veta hur lärare resonerade i sina strategiska val kring högläsning. Därför upplevde vi att en kvalitativ undersökning med intervjuer passade oss bäst. En kvantitativ undersökning hade gett oss ett mer generellt underlag men med en kvantitativ metod hade vi inte kunnat ställa de fördjupande följdfrågor som lett till att vi fått en djupgående insyn i våra respondenters svar. Denscombe (2017) beskriver att människor kan svara olika beroende på hur de uppfattar personen som intervjuar sedan tidigare. Eftersom vi under vår utbildning haft kontakt med de tillfrågade lärarna kan empirin ha påverkats av att vi redan hade en etablerad kontakt till respondenterna. Valet att skicka förfrågan till lärare vi tidigare varit i kontakt med gjordes för att säkerställa att vi uppnådde ett tillfredställande antal respondenter under vår begränsade tidsram. Vi tog i beaktning att vara väldigt tydliga med kriterierna för respondenterna vi sökte för att inge trygghet. Av samma anledning skickade vi även ut våra intervjufrågor i förväg så att alla respondenterna kunde känna sig säkra inför intervjun. En nackdel med att skicka ut frågorna i förväg kan vara att bortfall skulle ske om frågorna upplevs svåra att besvara. Vi fick inget bortfall så vi kan konstatera att valet inte påverkade mängden respondenter.

Respondenterna fick själva välja om de ville bli intervjuade digitalt via zoom eller om intervjun skulle ske vid ett fysiskt möte. Denscombe (2017) beskriver att digitala videosamtal inte har ytterligare nackdelar än ett fysiskt möte, vilket gjorde oss trygga med att erbjuda respondenterna båda alternativen. Respondenterna fick själva välja plats för intervjun. Möjligen kan platsen påverka svaren beroende på hur bekväm respondenten känner sig. Eftersom vi genomförde alla intervjuer förutom en enskilt kan följdfrågorna vi valt att ställa skiljas sig något åt, en av författarna kanske hade valt att följa ett spår den andra valde bort.

Referenser

Acosta-Tello, Enid. (2019). *Reading Aloud: Engaging Young Children during a Read Aloud Experience*

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1233113.pdf> (Hämtad 20-03-15)

Adler, Mary & Rogle, Eija (2005). *Building Literacy through Classroom Discussion: research-based strategies for developing critical readers and thoughtful writers in middle school*. New York: Scholastic Inc.

Alvehus, Johan (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Upplaga 2
Stockholm: Liber

Chambers, Aidan. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. [Ny utg.] Stockholm: Gilla böcker

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken : för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Damber, Ulla & Nilsson, Jan. (2014) *Studiehandledning utan vetenskaplig grund*

<https://www.skolaochsamhalle.se/flode/skolpolitik/ulla-damber-och-jan-nilsson-studiehandledning-utan-vetenskaplig-grund/> (Hämtad 2020-12-22)

Fast, Carina. (2019). *Literacy: i familj, förskola och skola*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur

Fisher, Flood, Lapp & Frey. (2004). *Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices?*

https://www.researchgate.net/publication/250055608_Interactive_Read-Alouds_Is_There_a_Common_Set_of_Implementation_Practices (Hämtad 20-04-15)

Forte, Frances. (1995). *Reading aloud to 4th grade students*

<https://eric.ed.gov/?id=ED379640> (Hämtad 20-03-09)

Hultgren, Frances. (2017). *Läsande förebilder: Skolverket*

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1173301/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 20-03-09)

Ingemansson, Mary (2020). *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap*. Andra upplagan Lund: Studentlitteratur

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

<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/4089/Avhandling.pdf;jsessionid=0FE6D0E14FFBF91E4C1575DA96985527?sequence=1> (Hämtad 20-02-17)

Kindle, K., J. (2009). *Vocabulary Development During Read-Alouds: Primary Practices. The Reading Teacher* ,

https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RT.63.3.3?casa_token=tbokYvqDxGQAAAAA:66jF4dhwHXyephX97BPXmSW_LAnuoPFes8fSCLKS5gKj4-lr6OtHV8pvKltlRlZzOH3vX4J3xueA8vI (Hämtad 2020-03-15)

Kraemer, L. McCabe, P. & Sinatra, R. (2012). The effects of Read - *Alouds of Expository Text on First Graders' Listening Comprehension and Book Choice*

https://www.researchgate.net/publication/254316549_The_Effects_of_Read-Alouds_of_Expository_Text_on_First_Graders'_Listening_Comprehension_and_Book_Choice (Hämtad 2020-12-19)

Langer, Judith A. (2017). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Andra upplagan Göteborg: Daidalos

Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.). (2017). *Lärande, skola, bildning*. Fjärde utgåvan, reviderad Stockholm: Natur & Kultur

Läsdelegationen (2018) *Barns och ungas läsning: ett ansvar för hela samhället* (SOU 2018:57). Stockholm: Läsdelegationen

<https://www.regeringen.se/49f088/contentassets/39759a0cb5234aa08340c7243e371908/barns-och-ungas-lasning--ett-ansvar-for-hela-samhallet-sou-201857.pdf>

(Hämtad 2020-12-17)

Merga, Kristin Margaret & Ledger, Susan. (2018). *Teachers Attitudes toward and frequency of engagement in reading aloud in the primary classroom*. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.hkr.se/doi/epdf/10.1111/lit.12162> (Hämtad 20-03-11)

Omar, Ainon & Saufi, Maizatulliza Mohd. (2015). *Storybook Read-Alouds to Enhance Students' Comprehension Skills in ESL Classrooms: A Case Study*.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121916.pdf> (Hämtad 20-04-02)

Pihlgren, Ann S. (2019). *Högläsning*, Skolverket.

https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/021-Lasa-o-beratta/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M21_fsk_01A_01_hoglasning.docx (Hämtad 20-02-11)

Simonsson, Maria (2004). *Bilderboken i förskolan: en utgångspunkt för samspel*. Diss. Linköping : Univ., 2004

Skolverket (2016) *Att läsa och förstå*

<https://www.skolverket.se/getFile?file=3694> (hämtad 2020-12-18)

Skolverket, (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: Lgr 11. Reviderad 2018.*

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Skolverket, (2020a) *Sammanställning och spridning av forskningsresultat*

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/innehall/sammanstallning-och-spridning-av-forskningsresultat> (hämtad 2020-12-25)

Skolverket, (2020b) *Så använder du läroplanen för grundskolan*

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/sa-anvander-du-laroplanen-for-grundskolan> (hämtad 2020-12-25)

Skolverket, (2020c) *Väck läslusten inför läslovet*

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/vack-laslusten-infor-laslovet> (hämtad 2020-12-18)

Svensk ordbok. (2009a). Högläsning.

<https://svenska.se/so/?id=21482&pz=7> (Hämtad 2020-12-20)

Svensk ordbok. (2009b). Läroplan.

<https://svenska.se/so/?id=31436&pz=7> (Hämtad 2020-12-25)

Svensk ordbok. (2009c). Ordförråd.

<https://svenska.se/so/?id=37868&pz=7> (Hämtad 2020-12-25)

Svensk ordbok. (2009d). Samtal.

<https://svenska.se/so/?id=44915&pz=7> (Hämtad 2020-12-25)

Svensk ordbok.(2009e). Skönlitteratur.

<https://svenska.se/so/?id=47914&pz=7> (Hämtad 2020-12-25)

Svensk ordbok. (2009f). Val.

<https://svenska.se/so/?id=58660&pz=7> (Hämtad 2020-12-25)

Svenska Akademiens Ordbok (1976). Skönlitteratur.

https://svenska.se/saob/?id=S_06067-0048.K2lj&pz=7 (Hämtad 2020-12-25)

Svenska Akademiens Ordlista. (2015). Bok.

<https://svenska.se/saol/?id=0302711&pz=7> (Hämtad 2020-12-25)

Statsministern. S.L (2020-10-29). Nu är det läslov. [Facebook] Tillgänglig:
<https://www.facebook.com/watch/?v=3828960780450481> [2020-12-18].

Vetenskapsrådet, (2019), *Etik i forskningen*

<https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html> (Hämtad 20-02-14)

Bilagor

Bilaga 1

Hej!

Vi är två studenter som heter Cecilia Johansson och Tove Eriksson. Vi studerar till grundskollärare med inriktning mot skolans tidiga år vid Högskolan Kristianstad. I vår utbildning ingår det att göra ett examensarbete sista terminen och det är anledningen till att vi kontaktar dig.

Syftet med vår studie som görs i forskningssyfte är att synliggöra lärares didaktiska val vid högläsning under helklassundervisning. Vi har avgränsat oss till lärare i södra Sverige.

Intervjuerna kommer att genomföras via zoom eller annan vald digital plattform som fungerar för dig, eller kan vi enas om en plats där lämpligt avstånd kan hållas om en fysisk intervju önskas. Intervjuerna beräknas ta 30–40 minuter och kommer att spelas in. Materialet från intervjuerna kommer att hanteras och behandlas konfidentiellt samt förvaras så att ingen obehörig kommer att kunna ta del av det.

Under intervjuerna spelar vi in en ljudupptagning som sedan transkriberas. Detta innebär att vi behöver ett godkännande för behandlande av personuppgifter (ljudupptagningen). Vi frågar i början av intervjun om lov att spela in intervjun så att vi får ett muntligt godkännande av er. Efter transkribering raderas ljudupptagningen direkt.

Intervjuerna kommer att vara helt avidentifierade och inga enskilda personer eller skolor kommer att kunna identifieras i detta examensarbete. Din medverkan i studien är frivillig och du kan när som helst avbryta. Vi beaktar Vetenskapsrådet etiska riktlinjer för behandling av allt material vi samlar in.

Materialet kommer även att hanteras av kurskamrater och handledare som bedömer och opponerar på vårt arbete.

Om du accepterar att medverka i studien kommer du kontaktas via mejl för att bestämma en lämplig tid för intervjun.

Vid funderingar, kontakta gärna någon av oss.

cecilia.johansson0038@stud.hkr.se / tove.eriksson0026@stud.hkr.se

Handledare : Mary Ingemansson mary.ingemansson@hkr.se

20/11-2020

Bilaga 2

Intervjufrågor - Fetstilade överskrifter är våra forskningsfrågor

- Din ålder?
- Hur länge har du varit verksam lärare?
- Vilka ämnen har du behörighet i?
- Vilken årskurs undervisar du i nu?
- Hur många elever finns i klassen?

Vilka strategiska val gör läraren före högläsning.

1. Vad vill du åstadkomma med din högläsning?
2. Hur kommer du fram till valet av högläsningbok?
3. Hur mycket tid planerar du för högläsning varje vecka?
4. Vilka avvägningar gör du innan högläsningstillfället?
5. På vilket sätt förbereder du barnen inför arbete med en ny bok?

Vilka strategiska val gör läraren under högläsning.

6. Hur förtydligar du innehållet ur boken för eleverna?
7. Hur behandlar du eventuella bilder i boken?
8. Vilka strategier använder du för att högläsningen ska fungera i ditt klassrum?

Vilka strategiska val gör läraren efter högläsning.

9. Arbetar du något med högläsningboken när den är slut? I så fall hur?
10. Vilka avvägningar gör du efter högläsningstillfället? Utvärderar du arbetets gång och använder nya insikter som kan förbättra nästa högläsningbok/högläsningstillfälle?

