



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 VT 2020
Fakulteten för Lärarutbildning**

**En helt ny värld kan öppnas upp
Lärares upplevelser av högläsningens
didaktiska funktion**

Cassandra Karlsson och Eva-Lena Shakrah

Författare

Cassandra Karlsson och Eva-Lena Shakrah

Titel

En helt ny värld kan öppnas upp. Lärares upplevelser av högläsningens didaktiska funktion

Engelsk title

A chance of a whole new world to be opened up. Teacher's experiences of the didactic function of reading aloud in the classroom

Handledare

Eva Borgfeldt

Examinator

Helen Persson

Sammanfattning

Syftet med detta examensarbete har varit att undersöka lärares upplevelser av högläsning och högläsningens didaktiska funktion i F-3. Vi har utgått från ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv och använt oss av semistrukturerade intervjuer för att få inblick i olika lågstadielärares upplevelser av högläsning och av vad den har för påverkan på undervisningen. Vårt resultat visar att dessa upplevelser har många gemensamma beröringspunkter då alla uppger att högläsningen skapar gemenskap och fungerar språkutvecklande. Resultaten visar dock att synen på högläsningens didaktiska funktion ändå till viss del skiljer sig åt och att syftet med högläsningen varierar. De syften vi identifierat är högläsning som identitetsutvecklande med betoning på de inre processerna och den individuella elevens utveckling i centrum, högläsning som relationsbyggande där gruppen står i fokus och högläsning utifrån syftet att utveckla de förmågor som läroplanen kopplar till kunskapskraven i svenskämnet.

Ämnesord

Didaktisk funktion, Högläsning, Livsvärldsfenomenologi, Literacy, Lärares upplevelser, Språkutveckling

Innehåll

FÖRORD	5
1. INLEDNING	6
1.1. SYFTE	7
1.2. FRÅGESTÄLLNING	7
2. BAKGRUND	8
2.2. TIDIGARE FORSKNING.....	9
2.1.1. <i>Ordförråd, förmågan att lyssna och läsförståelse i fokus</i>	9
2.1.2. <i>Motivation och läslust i fokus</i>	11
2.1.3. <i>Disciplin och relationsbyggande i fokus</i>	13
2.1.4. <i>Ämneskunskaper i fokus</i>	15
2.3. SAMMANFATTNING AV TIDIGARE FORSKNING:.....	16
3. TEORI	16
3.1. CENTRALA BEGREPP.....	16
3.2. FENOMENOLOGI	18
3.3. DET SOCIOKULTURELLA PERSPEKTIVET	19
4. METOD	20
4.1. METOD FÖR DATAINSAMLING	20
4.2. METOD FÖR ANALYS	22
4.3. URVAL	23
4.4. ETISKA ÖVERVÄGANDEN	24
4.5. PRESENTATION AV RESPONDENTER	26
5. RESULTAT OCH ANALYS	27
5.1. LÄRARNAS TANKAR OM TIDSASPEKTER	27
5.2. LÄRARNAS ERFARENHETER VIA GENOMFÖRANDE AV HÖGLÄSNINGEN	29
5.3. LÄRARNAS KÄNSLOR KRING HÖGLÄSNING	32
5.4. LÄRARNAS FUNDERINGAR KRING VAL AV HÖGLÄSNINGSBOK	34
5.5. LÄRARNAS ERFARENHETER AV SKILLNADER MELLAN OLIKA ÅRSKURSER.....	36
5.6. LÄRARNAS ÅSIKTER OM HÖGLÄSNING KOPPLAT TILL ELEVERNAS UTVECKLING OCH UTBILDNING.....	39
6. DISKUSSION	41
6.1. LÄRARES UPPLIVELSER AV HÖGLÄSNING SOM DIDAKTISK FUNKTION I LÅGSTADIET.....	41
6.2. LÄRARNAS ERFARENHETER AV GENOMFÖRANDE AV HÖGLÄSNING I OLIKA ÅRSKURSER.....	44
6.3. LÄRARNAS FUNDERINGAR KRING VAL AV LITTERATUR OCH TIDSASPEKTER VID HÖGLÄSNING.....	46

6.4. LÄRARNAS KOPPLINGAR MELLAN HÖGLÄSNING OCH LÄROPLANEN	48
6.5. METODDISKUSSION	50
SAMMANFATTNING OCH SLUTSATSER	52
REFERENSER	54
BILAGA 1: BREV TILL SKOLOR FÖR ATT FÅ RESPONDENTER	58
BILAGA 2: MISSIVBREV.....	59
BILAGA 3: SAMTYCKESBLANKETT	60
BILAGA 4: INTERVJUGUIDE.....	61

Förord

Vi vill tacka alla intervjuade lärare som tog sig tiden att ställa upp på våra intervjuer och dela med sig av sina upplevelser kring högläsning. Vi tackar även Anna-Matilda Palmqvist som ställde upp på vår testintervju så att vi kunde utvärdera och förbättra våra frågeställningar. Detta arbete har vuxit fram genom våra gemensamma ansträngningar och vår strävan efter att ständigt förbättra vår text. All text har skrivits av oss tillsammans och vi har båda utformat textens alla delar. Till följd av Corona-virusets framfart slumpade det sig så att alla intervjuerna genomfördes av en av oss medan arbetet med att transkribera intervjuerna delades upp mellan oss. Därefter analyserades materialet gemensamt. Vi har båda, i lika hög grad, bidragit till skapandet av detta arbete. Vi har skiftats åt att bistå varandra med idéer och stöttning när det stundom känts motigt och vi har genom arbetet utvecklat en god vänskap där högläsning har stötts och blötts över goda fikastunder med allt för många kakor. Vi vill tacka vår handledare Eva Borgfeldt och även Christina Lindh för god handledning och stöttning med många värdefulla synpunkter genom hela processen när vi har utformat vårt arbete. Till sist vill vi tacka våra familjer för deras stöd och för deras tålamod då de stått ut med fruar och mammor som inte varit riktigt närvarande utan suttit djupt försjunkna i tankar och i långa zoom-möten.

Kristianstad maj 2020

Cassandra Karlsson och Eva-Lena Shakrah

Om du vill att ditt barn skall bli intelligent, läs för det. Om du vill att det skall bli ännu intelligentare, läs ännu mer för det. - Albert Einstein

1. Inledning

Högläsning för barn ses som inkörsporten till läsning då högläsning bidrar till att utveckla ordförråd, stimulera fantasin och väcka intresset för böcker och läsning. Samtidigt innebär högläsningen ofta en mysig stund tillsammans då man delar en gemensam upplevelse (Dominkovic, Eriksson & Fellenius, 2006). Forskning visar att barn som man ofta läser för får ett bättre språk och ett försprång i läs- och skrivutvecklingen i förhållande till andra barn (Heath, 1983; Liberg, 2003). I Skolverkets publikationer framhålls att högläsningen fyller flera funktioner då högläsningen utgör ett stöd för språkutvecklingen samtidigt som den fungerar på det sociala planet genom att skapa social samvaro och gemensamma upplevelser utöver att stimulera fantasin och tänkandet hos den enskilda individen (Philgren, 2019).

Den högläsning vi undersöker i detta arbete är den som läraren utövar i helklass i ämnet svenska. Under vår utbildning har vi via vår VFU olika erfarenheter av högläsning. Vi har observerat att högläsning använts på olika sätt av olika lärare, nämligen som ett sätt att fylla ut lektionstid i väntan på rast, som ett sätt att skapa lugn i ett stökigt klassrum och som ett sätt att skapa en mysig stund. Ibland har eleverna fått äta sin medhavda frukt till läsningen, ibland har de fått sitta och rita medan läsningen pågår och andra gånger har eleverna bara suttit och lyssnat. Lärarna har många gånger överlåtit högläsningen till oss lärarstudenter, vid andra tillfällen har högläsningen utförts av fritidspersonal eller genomförts med hjälp av ljudbok. Dessa varierande sätt att använda högläsning och högläsningens stora påverkan på individen har gjort oss nyfikna på hur lärarna själva upplever högläsningen och vad de anser att högläsningen tillför eleverna. Genom att göra en undersökning som går på djupet och fokuserar på några lärares egna upplevelser är våra förhoppningar att kunna bidra till den vetenskapliga forskningen om högläsning och dess didaktiska funktion.

1.1. Syfte

Vårt syfte är att undersöka några lågstadielärares upplevelser av högläsning och högläsningens didaktiska funktion i F-3.

Enligt psykologiguiden definieras begreppet upplevelse som “[...] något som man tar in och som påverkar ens sätt att vara, känna och tänka. [...] ett upplevande och ett sätt att förstå som ligger på det känslomässiga planet.” (<https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=upplevelse>)

Vår definition av begreppet upplevelse innefattar individens tankar, känslor och åsikter. En upplevelse innefattar, enligt oss, även erfarenheter som innebär händelser och ett praktiskt görande. Genom att undersöka hur högläsning i skolan upplevs av olika lärare förväntar vi oss få syn på dessa lärares tankar och funderingar kring högläsning, deras känslor inför högläsning, deras erfarenheter via genomförandet av högläsning och deras åsikter om högläsning kopplat till elevernas utveckling och utbildning.

Genom att undersöka hur olika lärare på lågstadiet upplever högläsning och vad de anser att högläsningen tillför undervisningen får vi olika perspektiv på högläsningen vilket vi tänker kommer vara till nytta för oss i vår framtida profession då vi själva ska ansvara för högläsningen för våra egna elever och ta ställning till hur och varför den ska genomföras.

1.2. Frågeställning

Våra frågeställningar lyder:

- *Vilka upplevelser har lärarna av högläsningen som didaktisk funktion i lågstadiet?*
- *Vilka erfarenheter har lärare av genomförande av högläsning i olika årskurser?*
- *Hur funderar lärare kring val av litteratur och tidsaspekter vid högläsning?*
- *På vilket sätt kopplar lärare högläsning till läroplanen?*

2. Bakgrund

I detta avsnitt kommer vi att redogöra för bakgrunden till vår studie. Vi kommer att relatera till relevanta styrdokument samt till tidigare forskning om högläsning.

Hela skolan har ett språkutvecklande uppdrag och ska främja elevernas språkutveckling, vilket framgår i läroplanen, Lgr11:

Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om svenska språket. Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära. (Skolverket 2019 s.257)

I läroplanen nämns inte ordet *högläsning* i vare sig syfte, centralt innehåll eller i kunskapskraven för ämnet svenska. Dock kan många delar av läroplanen kopplas till högläsning, exempelvis nämns i centralt innehåll att eleverna ska undervisas om: "Skillnader mellan tal- och skriftspråk, till exempel att talet kan förstärkas genom röstläge och kroppsspråk." (Skolverket 2019, s.259). Detta är något som kan göras tydligt för eleverna genom att läraren under högläsning läser med inlevelse och använder olika röstlägen och sitt kroppsspråk för att förstärka texten. I det centrala innehållet nämns även: "Att lyssna och återberätta i olika samtalssituationer." (Skolverket 2019, s.258) och högläsningen innebär en träning för eleverna att lyssna till när läraren läser. Körling (2012) hävdar att lärare bör läsa högt för eleverna för att ge dem ett rikt språk, hjälpa dem att se saker ur olika perspektiv och bidra till elevernas ordförråd och begreppsbyggnad. I många av de studier vi presenterar under rubriken *Tidigare forskning* framhålls högläsning som språkutvecklande där läsförståelse och läslust betonas samt hur eleverna, via högläsning, kan bygga upp sitt ordförråd och sitt intresse för litteratur och blir bekanta med olika genrer. Här finns också studier som belyser högläsning utifrån andra aspekter såsom disciplinerande och kunskapsförmedlande.

2.2. Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer vi att redovisa tidigare forskning om högläsning. Den forskning som presenteras utgörs huvudsakligen av studier från de senaste tio åren där högläsning undersökts i ett pedagogiskt sammanhang, inom olika stadier av utbildningsväsendet. Vi har inte avgränsat oss till ett visst stadium gällande högläsning i undervisningen utan tittat på studier av högläsning oavsett stadium. Vi har däremot valt att avgränsa oss till studier av högläsning där läraren läser högt för eleverna. Högläsning förekommer i större delen av världen och därför avgränsar vi oss inte enbart till svenska studier utan relaterar till forskning bedriven över större delen av världen.

Kategorierna vi valt att dela in studierna om högläsning i är: *ordförråd, förmågan att lyssna och läsförståelse i fokus, motivation och läslust i fokus, disciplin och relationsbyggande i fokus* och *ämneskunskaper i fokus*. Studierna presenteras nedan och då vissa studier tar upp många olika aspekter av högläsning förekomma dessa under flera kategorier.

2.1.1. Ordförråd, förmågan att lyssna och läsförståelse i fokus

Lärare kan använda högläsning för att utveckla elevernas ordförråd, deras läsförståelse och deras förmåga att lyssna, vilket ingår i literacy-begreppet. Många av studierna nedan belyser högläsning utifrån dessa aspekter.

I sin studie undersöker Toth (2013) sin egen förskoleklass och utifrån inspiration från en datorbaserad modell där ord binds samman via associationer visar Toth hur man kan arbeta med högläsning på liknande sätt i syfte att utöka elevernas ordförråd och kommunikationsförmåga. Genom att jämföra ord, hitta motsatser, göra kopplingar till elevernas egna erfarenheter och sätta in ord i meningsfulla sammanhang kan elevernas ordförråd ökas markant liksom deras lust att lära in nya ord. Genom boksamtal kring högläsningstexter lär sig eleverna att diskutera och analysera ord och högläsningen leder till diskussioner som engagerar eleverna. Toth menar att man på detta sätt skapar en anda bland eleverna där de blir sporrade till att vilja lära sig allt fler ord. I likhet

med Toth ser svenska förskollärare högläsning som en aktivitet som utvecklar elevernas ordförråd. Detta visar Alatalo och Westlund (2019) i sin studie där de undersöker svenska förskollärares uppfattningar om högläsningens potential som skriftspråksutvecklande pedagogik. Genom att filma högläsningstillfällena på olika förskolor samt intervjua lärare om deras syn på högläsning och därefter låta filmerna analyseras av fokusgrupper bestående av andra förskollärare, undersöker forskarna lärarnas syn på och syftet med högläsning. Resultaten visar att högläsning utöver att utveckla elevernas ordförråd även anses utveckla deras hörförståelse, deras förmåga att lyssna och att skapa mentala bilder av det de hör, vilket stimulerar fantasin och kreativiteten samtidigt som högläsningen utgör en utgångspunkt för konversationer.

Användningen av högläsning för att utveckla elevernas vokabulär och stärka deras ordförråd i syfte att utveckla elevernas förmåga att uttrycka sig själva lyfts även fram av Lee, med flera (2011). Deras studie, gjord via lektionsobservationer samt intervjuer av lärare och elever på förskolor i USA och i Korea undersöker hur lärarna i de olika länderna arbetar med högläsning. Resultaten visar att lärare från bägge länderna använder sig av högläsning i syfte att utveckla elevernas literacy-förmåga. Koreanska lärare fokuserar i högre utsträckning än vad amerikanska lärare gör, på att eleverna ska utveckla sin hörförståelse och bli duktiga lyssnare för att kunna tillgodogöra sig muntliga instruktioner. Detta ses av koreanska lärare som en förberedelse inför elevernas fortsatta studier.

Jönsson (2007) framhåller i sin studie högläsningens effekt på elevernas läsförståelse. Jönsson bygger sin doktorsavhandling på etnografiska studier av den egna klassen och påpekar att via högläsning kan eleverna fokusera på textens innehåll och träna upp sin läsförståelse och hörförståelse, svara på frågor om texten samt delta i diskussioner. Jönsson påpekar även att högläsning av en vuxen ger eleverna tillträde till fler och längre texter än vad de förmår läsa själva. När eleverna läser på egen hand ägnas mycket energi åt att avkoda texten vilket Jönsson menar påverkar läsförståelsen negativt. Konklusionen är att högläsning fungerar som ett komplement till elevernas egen läsning eftersom eleverna då sparar energi och via högläsningen kan eleverna bruka sina krafter på att fokusera på textens innehåll. Merga och Ledger (2019),

undersöker via en metodkombination av kvalitativa och kvantitativa data, lärares inställningar till högläsning i sin studie. Även denna studie lyfter fram att högläsningen anses ge eleverna läsförståelse då läraren kan läsa svårare texter med ett läsflyt som inte eleverna själva bemästrar, vilket gör att eleverna via högläsning kan tillgodogöra sig innehållet i svårare texter. Behovet av att undervisa elever att se bortom texten till innehållet som förmedlas poängteras även av Damber (2012), som i sin diskursanalys framhåller att högläsning fungerar som ett stöd för att skapa ett sammanhang gällande läsning. Damber argumenterar för hur läsundervisningen bör bedrivas för att gynna alla elever oavsett kulturell eller socioekonomisk bakgrund och framhåller behovet att undervisa elever att se bortom texten till innehållet som förmedlas. I studien belyses hur förmågan att kommunicera blir allt viktigare i dagens samhälle och därför är läsförståelse primärt då det gäller att kunna avkoda inte bara texten i sig utan vad den förmedlar, dess innehåll. Damber betonar att literacy-förmågan är viktig för att lyckas i livet.

Tidigare studier visar att högläsningen kan fungera språkutvecklande och kan stärka elevers literacy-förmåga relaterat till att lyssna, deras ordförråd och deras läsförståelse.

2.1.2. Motivation och läslust i fokus

I literacy-begreppet ingår intresset för litteratur. Att väcka elevernas motivation och läslust utgör därför en viktig del i lärarens arbete för att utveckla elevernas literacy-förmåga. Nedan presenteras studier som berör högläsning utifrån ett entusiasmerande syfte.

Fox (2013) hänvisar i sin artikel till andra vetenskapliga studier som visar på fördelarna med högläsning men presenterar även flera skriftliga vittnesmål från lärare och föräldrar till stöd för sina argument om nyttan med högläsning. Fox påpekar att högläsning sporrar intresset för böcker och berättelser och genom att lyssna till rim och rytmer i språket blir barn bekanta med språkets grammatik. Fox relaterar till en longitudinell studie, det vill säga en studie över en längre tidsperiod, utförd av The Australian Institute of Family Studies, den australiensiska regeringens

forskningsorgan gällande familjers välbefinnande, vilken visar att barn som upplever högläsning i tidig ålder förbättrar sin literacy-förmåga och presterar bättre när de sedan börjar skolan än barn som inte har samma erfarenheter av högläsning. Jönsson (2007) granskar i sin doktorsavhandling sin egen lågstadielklass via etnografiska studier och har undersökt vad som händer i klassrummet vid högläsning. Studien visar att högläsning fungerar språkutvecklande då det inspirerar och motiverar eleverna till fortsatt individuell läsning.

Traux (2010) fokuserar i sin studie på motivation och läslust och tar upp vikten av att lärare får elever i grundskolans senare år att förstå varför det är viktigt att läsa men också får dem till att tycka om att läsa böcker. Lärarens roll betonas som en viktig faktor för att öka elevernas intresse för böcker och för läsning genom att läraren läser högt, modellerar hur läsningen ska gå till och visar för eleverna att hen uppskattar och värnar om litteratur. Detta inspirerar, enligt Traux, eleverna till att vilja läsa själva och till att diskutera böcker. En annan studie som belyser läraren som en viktig faktor för elevernas motivation och läslust är undersökningen av Fletcher, med flera (2012). Via intervjuer, lektionsobservationer och fotografering undersöktes lärares strategier för att utveckla elevernas läsning för att skapa motivation och läslust hos eleverna i fem olika skolor på Nya Zeeland. Fletcher, med flera menar att genom att läraren förbereder högläsningen och läser texterna i förväg kan denne använda olika röster och gester. Läraren får då karaktärerna i texterna att bli mer levande för eleverna och genom sina förberedelser vet läraren när det är lämpligt att ställa olika typer av frågor till eleverna kring texterna. Genom att använda sig av högläsning på detta sätt motiveras eleverna till att vara delaktiga och de får ett ökat intresse för litteratur och läsning. Ytterligare ett sätt för läraren att sporra elevernas intresse för läsning är att introducera eleverna för olika slags texter och olika genrer. Läraren spelar därför en stor roll för elevernas motivation och läslust enligt Fletcher, med flera.

I Merga och Ledgers (2019) studie där de använder sig av en metodkombination av kvalitativa och kvantitativa data för att studera över hundra australiensiska lärares inställning till högläsning samt frekvensen av högläsning i skolorna. Resultaten visar att lärarna anser att högläsningen väcker läslust hos eleverna, skapar läsglädje och ett

intresse för böcker. Lärarna modellerar via högläsningen hur eleverna själva ska ta sig an texterna och skapar motivation genom att läsa med inlevelse och olika betoning. Resultaten visar även att högläsning till övervägande del sker en gång i veckan under cirka 10-20 minuter och de texter som oftast läses är skönlitterära. Trots att lärarna överlag är positivt inställda till högläsning anser de dock att högläsningen ofta är svår att genomföra till följd av tidsbrist då kunskapsmål i olika ämnen i läroplanen prioriteras före högläsningen.

Av tidigare studier framgår det hur viktig lärarens roll är för att högläsningen ska kunna fungera optimalt språkutvecklande utifrån att skapa ett intresse och engagemang för litteratur hos eleverna. Lärarna fungerar även som läsförebilder, introducerar eleverna för olika genrer och modellerar hur olika texter ska bearbetas.

2.1.3. Disciplin och relationsbyggande i fokus

Vissa studier i den tidigare forskningen visar på hur högläsning används för att förmedla normer och värderingar, för att skapa goda relationer och för att bygga en gemensam referensram. På detta sätt kan högläsningen kopplas till ett relationsbyggande och ett disciplinerande syfte. I detta avsnitt redogörs för studier som relaterar till högläsning som ett sätt att bygga och stärka relationerna i klassrummet och belyser högläsning som ett sätt att skapa ett gott klassrumsklimat. Andra studier beskriver högläsning som ett verktyg för att undervisa om normer och etik och belyser högläsning som ett sätt att skapa en lugn atmosfär då högläsning används disciplinerande, för att lugna stökiga elever.

Damber (2015) visar i sin studie hur högläsning främst används utifrån ett disciplinerande syfte i svenska förskolor. Genom lektionsobservationer konstateras att högläsning främst förekommer i samband med vila, som ett sätt att lugna barnen. Textinnehållet kopplas sällan till elevernas egna erfarenheter då textsamtal i samband med läsningen knappt förekommer och om en dialog trots allt uppstår under vilan berör den ords betydelser snarare än innehållet i stort. Damber påpekar också att den högläsning som förekommer oftast inte kopplas samman med övriga delar av

läroplanen utan behandlas som något separat. Högläsningen är därför oftast inte satt i ett speciellt sammanhang. Böckerna väljs slumpmässigt och uppföljningsaktiviteter sker sällan. Även Svensson (2009) visar i sin studie, via enkätundersökning baserad på lektionsobservationer i svenska förskolor, att högläsning ofta används på ett disciplinerande sätt för att lugna barngrupperna eller för att fylla ut tid i väntan på andra aktiviteter. Undersökningen visar även att frekvensen av högläsning varierar stort mellan olika förskolor. De disciplinerande aspekterna av högläsning tas även upp av Fox (2013), som i sin diskursanalys poängterar att många lärare hävdar att eleverna aldrig uppför sig bättre och är tystare eller mer lugna än när de lyssnar till välskrivna berättelser.

Även om Fox (2013) berör högläsningens disciplinerande aspekter lyfter studien också aspekten att högläsning fungerar relationsbyggande då det skapar en känsla av gemenskap i klasserna och genererar en mer familjär miljö för eleverna genom att högläsningen ger interna skämt, gemensamma fraser och gemensamma referenser. Jönsson (2007) påpekar i sin doktorsavhandling byggd på etnografiska studier av den egna klassen, att högläsningen skapar en gemenskap runt de texter som läses då dessa genererar gemensamma upplevelser som man sedan tillsammans kan bearbeta på olika sätt. Genom att eleverna får dela med sig av sina föreställningsvärldar skapar det en gemenskap och en förståelse för varandra vilket gynnar relationerna i klassen. Högläsning utifrån ett relationsbyggande och socialt syfte berörs även i den komparativa studie Lee, med flera (2011) genomförd via lektionsobservationer samt intervjuer av lärare och elever på förskolor i USA och i Korea där man undersökt kulturella faktorer påverkan på högläsning i de olika länderna. Studien visar att relationsbyggande står i fokus för högläsning i de amerikanska förskolorna medan de koreanska eleverna främst fick lyssna till högläsning i syfte att lära sig sociala normer och stärka moralen vilket utgår från högläsning utifrån en mer disciplinerande effekt.

Studierna visar att högläsning används utifrån olika syften med undervisningen. Högläsningen kan användas för att bygga relationer mellan elever och mellan elever och lärare genom att man delar gemensamma upplevelser och får gemensamma

referensramar. Högläsningen kan också användas disciplinerande för att lugna eleverna.

2.1.4. Ämneskunskaper i fokus

Tidigare studier visar att högläsning kan användas för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig ämneskunskaper. Högläsningen används av lärare som ett redskap för att levandegöra ämnesstoff så att det blir lättare för elever att ta till sig det.

Beschorner, Hall och Johnson (2018) framhåller i sin diskursanalys ämnesstoffet vid högläsning. Beschorner, Hall och Johnson argumenterar för användandet av informationstyngda texter och faktatexter vid högläsning. Att förutsätta att yngre elever föredrar narrativa berättelser är enligt dem en missuppfattning många lärare har och de hävdar att informerande texter i lika hög grad bidrar till elevernas literacy-förmåga samtidigt som dessa texter lär eleverna något om deras omgivning. För att arbetet med högläsning av faktatexter ska bli lyckat påpekar Beschorner, Hall och Johnson att lektionerna behöver vara väl förberedda och ha ett planerat syfte där läraren i förväg bestämmer vad i texten som ska fokuseras. En annan studie som också berör hur speciellt utvalda texter för högläsning kan användas i undervisningen för att förmedla kunskaper till eleverna är Cunnigham och Enriquez (2013) studie, gjord via lektionsobservationer. Denna studie visar hur eleverna tillgodogör sig kunskaper om samhället, om sociala orättvisor och det rådande rättssystemet via högläsningssamtal där bilderböcker utgör grund för textsamtal och klassrumsdiskussioner. Cunnigham och Enriquez påpekar att högläsningen kan fungera språkutvecklande men att den även ger eleverna insikter kring olika sociala förhållanden och orättvisor. Högläsningssamtalen bidrar till att eleverna får vidga sina vyer och se saker ur ett annat perspektiv.

Studierna visar på att högläsning kan användas som ett verktyg för att ge eleverna olika ämneskunskaper och för att lägga grund för diskussioner och samtal. Genom högläsning av olika texter med mycket information får eleverna hjälp att förstå texter

som annars kan vara svårtolkade. På detta sätt kan elevernas fokus ligga på innehållet istället för avkodning av ord och text.

2.3. Sammanfattning av tidigare forskning:

Den tidigare forskningen visar på att högläsning kan förstås på olika sätt och på så sätt generera olika upplevelser. Högläsning används på många olika sätt i undervisningssammanhang. Vissa studier belyser högläsningen utifrån att den är språkutvecklande medan andra studier visar på hur högläsningen används av lärare för att undervisa om olika ämnen för att förmedla kunskapsstoff. Några studier fokuserar på högläsningens roll för att bygga goda relationer och för att förmedla normer och värderingar.

Sammanfattningsvis kan sägas att många av de studier vi tagit del av belyser många olika aspekter på hur högläsning kan påverka eleverna. Lärarens agerande i samband med högläsning är avgörande för den inverkan högläsningen kan ha på eleverna och undervisningen. Läraren spelar därför stor roll för utfallet av undervisningen. Av denna anledning anser vi att det är mycket intressant att undersöka hur lärarna själva upplever högläsningen, om de relaterar högläsningen till läroplanen och hur denna koppling sker.

3. Teori

I detta avsnitt förklarar vi den teoretiska utgångspunkten för vår undersökning och relaterar den till tidigare forskning om högläsning. Den teori vi valt att utgå från i vårt arbete är fenomenologin, som betonar uppfattningar, åsikter och attityder (Denscombe 2018). Den sociokulturella teorin utgör en bakgrund för vårt arbete då många studier i den tidigare forskningen om högläsning utgått från denna teori.

3.1. Centrala begrepp

Vi presenterar i detta avsnitt de centrala begrepp som vi kommer använda i förhållande till vårt syfte och vår frågeställning.

Språkutveckling: Språk definieras som “mänskligt system för kommunikation, känslouttryck och konstnärliga ändamål med en uppsättning ord och ordförbindelser som kombineras enl. vissa grammatiska regler” (Svenska Akademien Ordböcker 2019-12-31). Vi anser att språkutveckling utgör ett övergripande begrepp innefattande avkodningsförmågan, fonetisk medvetenhet och literacy-förmågan. När vi i vårt arbete berör högläsningens didaktiska funktion är det literacy-förmågan i språkutvecklingen som vi fokuserar på.

Literacy: I statens offentliga utredningar från utbildningsdepartementet, definieras literacy som:

Förmågan att använda tryckt eller handskriven text för

- att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
- att kunna tillgodose sina behov och personliga mål
- att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar

(SOU 1997:108, bilaga 3, här citerat efter Myrberg, s.370)

Begreppet literacy innefattar således läsförståelse, hörförståelse, läsflyt, intresse för litteratur, ett rikt ordförråd, grammatisk kunskap och en förmåga att lyssna samt att kunna uttrycka sig. Literacy innebär ett fokus på betydelsen av ord istället för ljuden i orden. Literacy utgör därmed en förmåga att kommunicera via text samt att inneha ett språkligt självförtroende och en kännedom om litteratur. När vi i vårt arbete berör literacy-förmågan är det främst läslust och läsförståelse, förmågan att lyssna samt ordförståelse och uppbyggandet av ordförrådet som vi relaterar till förutom viss litteraturkännedom.

Den närmaste utvecklingszonen/ den proximala utvecklingszonen: Ett välkänt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *den närmaste utvecklingszonen*.

Varje kunskap individen besitter ger möjlighet att nå ytterligare kunskap. Säljö (2015) beskriver det som att kunskapen inom den närmaste utvecklingszonen är den kunskap som är inom räckhåll för individen att bemästra med hjälp av stöd från någon, till exempel en förälder eller en lärare. När individen väl tillägnat sig denna kunskap

förskjuts den närmaste utvecklingszonen och det finns möjligheten att via hjälp och stöd av någon, nå ytterligare kunskap som tidigare var utom räckhåll för individen. I vårt arbete används detta begrepp utifrån lärarnas upplevelse av att genom högläsning utgöra läsförebilder för eleverna samt möjliggöra för eleverna att bekanta sig med texter som ligger utanför deras egen läsnivå och på så sätt hjälpa eleverna att nå ytterligare kunskap.

Livsvärld: Inom fenomenologisk forskning används begreppet livsvärld. Livsvärlden innebär vår tillvaro såsom den upplevs av olika subjekt. Denna tillvaro ses därför ur olika perspektiv. Vi är alla bundna till våra erfarenheter och vårt sammanhang och utifrån dessa erfarenheter uppfattar vi och förstår vi vår omvärld. Av denna anledning kan ingen uppfatta något helt objektivt utan var och en utgår från sin egen förförståelse. Livsvärlden är således världen upplevd ur ett visst perspektiv (Bengtsson 2005). I vår studie relaterar vi till lärarnas livsvärld när vi diskuterar deras upplevelser av högläsningens didaktiska funktion och vad dessa upplevelser kan tänkas böttna i.

Textsamtal: Textsamtal definieras av Westlund (2009) som ett pedagogiskt verktyg som bygger på diskussioner vilka leder till att eleven gör nya erfarenheter. Körling (2018) framhåller textsamtal som en möjlighet för eleverna att samtala om texter och sätta samman dem med egna erfarenheter. Textsamtal kan innebära att man diskuterar ord och begrepp och det kan även innebära att man relaterar texten till annan litteratur. Textsamtalen framhåller elevernas kunskapsutveckling. När vi berör textsamtal i vårt arbete sker detta i samband med diskussion kring högläsningens didaktiska funktion.

3.2. Fenomenologi

Vår undersökning utgår från ett fenomenologiskt perspektiv. Fenomenologisk forskning fokuserar på människors upplevelser och erfarenheter (Denscombe 2018). I vår undersökning har vi tagit hänsyn till våra respondenters upplevelser av högläsning och deras upplevelser av högläsningens didaktiska funktion. Dessa upplevelser innefattar tankar, känslor, åsikter och erfarenheter via praktiskt genomförande av högläsning, vilket innebär att vi utifrån den begränsade tid vi kunnat genomföra

studien, haft ambitionen att beakta så många olika aspekter som möjligt som inverkar på lärarnas upplevelser av högläsning. Vi har således utgått från livsvärldsfenomenologin och vi har lutat oss mot Jan Bengtssons bok: *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*.

Livsvärldsfenomenologin utgår från att vi alla är bundna av våra erfarenheter och det sammanhang vari vi själva ingår. Våra erfarenheter ger en förförståelse som påverkar hur vi ser på olika saker. Livsvärlden innebär således den värld vi upplever utifrån vår förförståelse (Bengtsson 2005). Inom livsvärldsfenomenologin menar man dock att det finns en objektiv verklighet där livet utspelar sig men denna verklighet skiljer sig åt mellan olika personer då den upplevs på olika sätt av olika individer utifrån deras förförståelse (Bengtsson 2005). Silwa Claesson (2005) framhåller att lärare och elever delar en gemensam miljö via klassrummet och gemensamma situationer i skolan men poängterar att dessa ändå tolkas på olika sätt utifrån respektive individs förförståelse. Att situationer och händelser tolkas på olika sätt gäller varje individ. Därför anser vi att fenomenologi utgör en lämplig teori för att undersöka hur olika lärare upplever högläsning och högläsningens didaktiska funktion.

3.3. Det sociokulturella perspektivet

Den tidigare forskning som vi tagit del av har framför allt varit inspirerad av det sociokulturella perspektivet. Roger Säljö (2015) beskriver det talade språket som grunden för kunskapsutvecklingen och han påpekar hur man inom det sociokulturella perspektivet poängterar kommunikation och språkets roll för att göra oss till tänkande varelser. I den tidigare forskningen om högläsning har man poängterat lärarens roll som den som, via modellering av hur allt svårare texter kan bearbetas, leder elever till den närmaste utvecklingszonen (Körling 2012). Här utgör studierna av Fletcher, med flera. (2012), Jönsson (2007), Traux (2010) samt Merga och Ledger (2019) exempel på studier som berör lärarens roll för att fungera så språkutvecklande som möjligt för eleverna. Utifrån det sociokulturella perspektivet ser man språket som beroende av sociala, kulturella och historiska situationer då språket utgår från en kommunikation i ett sammanhang (Wedin 2017). Lee, med flera (2011) komparativa studie om hur

lärare arbetar med högläsning i Korea och i USA utgör ett bra exempel på hur högläsningens fokus kan variera beroende på kulturell kontext.

Det sociokulturella perspektivet påverkar även vår studie då vår undersökning riktas mot lärarna utifrån deras roll som vägledare för eleverna att nå närmaste utvecklingszon. Det vilar således ett stort ansvar på läraren att utforma högläsningen så att den får en så gynnsam påverkan på eleverna som möjligt. Även om vi tar vårt avstamp i den sociokulturella teorin så har vi valt att utgå från fenomenologin i vår undersökning då vi undersöker olika lärares upplevelser av högläsning och fenomenologin betonar uppfattningar, åsikter och attityder (Denscombe 2018)

4. Metod

I detta avsnitt beskriver vi hur vi gått tillväga för att samla in vårt material samt hur vi sedan gjort när vi analyserat vårt underlag. Vi redogör även för vårt urval av respondenter samt våra etiska överväganden.

4.1. Metod för datainsamling

Datainsamling skedde via semistrukturerade intervjuer av tre lärare från skolor i olika skånska kommuner. Initialt togs en första kontakt med flera olika skolor genom att vi skickade mail (se bilaga 1) till skolorna där vi presenterade oss och förklarade syftet med vår undersökning och efterfrågade respondenter. Efter att denna första kontakt etablerats skickade vi missivbrev till de respondenter som hört av sig och sagt sig vara villiga att delta i vår studie (se bilaga 2). Till missivbrevet bifogade vi även en blankett för samtycke för behandling av personuppgifter (se bilaga 3). Intervjuerna genomfördes via Zoom där enbart ljudet spelades in via datorn samt även via mobiltelefon. Anledningen till att det gjordes två ljudupptagningar vid varje intervju var att minimera risken för att problem med tekniken skulle påverka intervjuerna. Respondenterna erbjöds personliga möten öga mot öga som alternativt till webbmöten. Samtliga valde dock att genomföra intervjuerna digitalt. Vi använde oss av semistrukturerade intervjuer med förutbestämda huvudfrågor där följdfrågorna

varierade något utifrån respondentens egna svar (se bilaga 4). Detta för att respondenten skulle uppleva intervjun mer som ett samtal och för att skapa ett tillitsfullt samtalsklimat. Respondenterna fick inte ta del av intervjufrågorna i förväg.

Inför intervjuerna genomfördes en testintervju i syfte att prova ut våra intervjufrågor och för att minimera risken för missuppfattningar. Testintervjun gav även möjlighet att testa tekniken dels för webbmötet och dels för ljudupptagningen. Dessutom fick vi själva en träning på att ställa frågor och en träning på intervjusituationen i sig. Vår respondent var vid detta tillfälle en lärare med 16 års erfarenhet av yrket, som ingår i vår personliga bekantskapskrets. Denna lärare gav oss värdefull feedback och idéer på ändringar och förtydliganden av frågor. Innan intervjuerna gjordes besvarade vi själva våra frågor utifrån våra egna åsikter och erfarenheter från VFU-perioder. Detta gjorde vi för att bli medvetna om vår egen förförståelse och vår egen syn på högläsning för att kunna förhålla oss så neutrala som möjligt under intervjuerna. Bengtsson (2005) varnar för att vi inte får glömma att vi som forskare själva är en del av livsvärlden vi undersöker. Även Denscombe (2018) påpekar att forskaren har sin egen förförståelse och därför måste anstränga sig för att minimera den inverkan som denna förförståelse kan ha.

Intervjuerna genomfördes enskilt med bara en av oss, på de tider som passade varje respondent bäst och varje intervju varade i cirka 30 minuter. Genom att intervjua respondenterna enskilt var vår förhoppning att dessa skulle känna sig mer bekväma med situationen och förhoppningsvis bli mer avslappnade och öppna i sina svar vilket medförde att vi fick en större och djupare inblick i deras upplevelser av högläsning och högläsningens didaktiska funktion. För att skapa en avslappnad stämning och få respondenten att känna sig bekväm och få bekanta sig med intervjusituationen, men även för att få fram viss bakgrundsfakta om respondenterna inleddes intervjuerna med korta frågor om ålder, yrkesverksamhet och nuvarande klass (se bilaga 4). Under intervjun försökte vi hålla oss neutrala genom att inte ge uttryck för den egna ståndpunkten, vi var noga med att ställa öppna frågor och vi lät respondenterna prata på och utveckla sina svar utan att vi gick in och avbröt. Detta gjorde att intervjuerna

ledde in på olika spår beroende på de intervjuade pedagogernas varierande erfarenheter. Genom att vi ställde samma huvudfrågor till samtliga deltagare säkerställde vi att intervjun efter en eventuellt lång utläggning återgick till att beröra våra frågor. Den ursprungliga tanken var att vi skulle intervjuar fyra lärare och dela upp det så att vi genomförde två intervjuer var. På grund av återbud och Covid-19-situationens påverkan på skolornas vardag slumpade det sig så att endast en av oss genomförde alla intervjuer med de tre respondenterna.

Arbetet med att transkribera intervjuerna delade vi upp mellan oss. För att kunna analysera datainsamlingen valde vi att transkribera all ljudinspelning i sin helhet i syfte att bevara autenticiteten och få en bättre överblick över vad våra respondenter faktiskt tog upp under intervjuerna i förhållande till våra frågor och i förhållande till vårt syfte (Denscombe 2018). Vi har i transkriberingen försökt återge intonationer och betoningar och vi har markerat pauser i syfte att få med hela innebörden i respondentens utsagor då även de tysta partierna kan vara talande och till exempel visa att respondenten ger eftertanke åt en viss fråga. Detta arbete har varit mycket tidskrävande. Även om intervjuerna har transkriberats i sin helhet har vi i de citat vi lyft in i arbetet bortsett från onödiga utfyllnadsord/läten om vi inte ansett dessa varit talande för sammanhanget och för vad respondenten förmedlar.

4.2. Metod för analys

Det transkriberade materialet läste och kommenterade vi var för sig. Vi letade efter teman i intervjuerna samt gjorde en övergripande sammanfattning av varje intervju. Detta arbete gjorde vi var och en för sig för att sedan jämföra våra analyser. När vi jämförde våra analyser kunde vi finna att vi, oberoende av varandra, identifierat samma teman i intervjuerna. Dessa teman relaterade vi till vårt syfte och vår frågeställning och vi valde att benämna dem: *tankar om tidsaspekter, erfarenheter via genomförande, känslor kring högläsning, funderingar kring val av högläsningssbok, erfarenheter av skillnader mellan olika årskurser och åsikter om högläsning kopplat till elevernas utveckling och utbildning*. Dessa teman kopplar vi

ihop med begreppet upplevelser och vi anser att de speglar de upplevelser som lärare har om högläsning och högläsningens didaktiska funktion.

Vi har gemensamt gått igenom vår empiri och analyserat den utifrån våra identifierade teman i förhållande till tidigare forskning, litteratur och styrdokument, för att få svar på våra forskningsfrågor. Då vi utgått från livsvärldsfenomenologin som forskningsstrategi har vi vid intervjutillfällena försökt få en beskrivning av lärarnas upplevelser av högläsningens didaktiska funktion utifrån så många aspekter som möjligt. Genom att vi ställde öppna frågor bjöd vi in till uttömmande svar där respondenterna fick möjlighet att fritt få utveckla sina tankegångar utifrån sin livsvärld. Lärarnas beskrivningar och påståenden har stundom varit motsägelsefulla och irrationella. Denscombe (2018) påpekar att det är viktigt att motsägelser som framkommer i intervjuerna inte slätas över utan att respondenternas svar presenteras som de är.

Den fenomenologiska beskrivningen ska också vara i stånd att erkänna och inkludera de aspekter av erfarenheten som förefaller vara självmotsägande, irrationella eller till och med bisarra. Forskarens roll är inte att vara redaktör för människors sätt att förklara sina erfarenheter. Inte heller är hans eller hennes roll att införa någon artificiell ordning i tankarna hos dem som studeras genom att försöka rätta till vissa uppenbara inkonsekvenser. (Denscombe 2018, s.191)

I enlighet med den livsvärldsfenomenologiska forskningsstrategin har vi låtit dessa motsägelser få framträda i vårt resultat.

4.3. Urval

I vårt urval av respondenter har vi valt att inrikta oss på lågstadielärare som varit verksamma under minst tre år. Detta för att lärarna ska ha erfarenheter av olika årskurser på lågstadiet och på så sätt kunna jämföra de olika årskurserna med varandra. Orsaken till att vi begränsat oss till tre respondenter beror på att vi valt att utgå från en livsvärldsfenomenologisk infallsvinkel. Inom det livsvärldsfenomenologiska perspektivet betonas det subjektiva och respondenternas erfarenheter, uppfattningar och upplevelser kring ett fenomen fokuseras (Denscombe 2018). I detta fall utgörs fenomenet av högläsning. Dessa erfarenheter, uppfattningar och upplevelser är

individuella för varje människa. Vi söker därför kvalitativa data och målet är inte att nå generaliserbarhet. Därav anser vi att tre respondenter är tillräckligt.

Av praktiska skäl valde vi ursprungligen att begränsa oss till respondenter från skolor inom Skåne då vi tänkte oss att genomföra intervjuerna genom personliga möten. På grund av rådande omständigheter till följd av Corona-virusets spridning i samhället har vi varit tvungna att ändra våra planer och erbjuda våra respondenter möjligheten att genomföra intervjuerna via webbmöten i dataprogrammet Zoom. Genom att använda oss av webbmöten vid våra intervjuer har vi, i teorin, haft möjlighet att intervjua respondenter från hela landet och på så sätt kunna utöka vårt urval. Men eftersom kontakt redan var tagen med våra respondenter vid denna tidpunkt så kvarstår vår ursprungliga geografiska begränsning.

4.4. Etiska överväganden

Forskning får på intet sätt innebära att någon lider skada och man måste som forskare vidta åtgärder för att minimera eventuella risker och negativa konsekvenser för deltagarna. Detta innebär även att forskaren måste ta ett personligt ansvar för sin forskning och de handlingar man utför relaterat till denna. Deltagarnas intressen ska skyddas, det vill säga ingen ska lida någon fysisk, psykologisk eller personlig skada av sitt deltagande i forskningen. Deltagande i forskningen ska vara frivilligt och baserat på informerat samtycke. Forskaren ska arbeta på ett öppet och ärligt sätt och undvika falska förespeglingar och forskningen måste följa rådande nationell lagstiftning (Denscombe 2018).

Vi har, i vår studie utgått från Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska huvudprinciper och tagit hänsyn till informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2017).

Informationskravet innebär att respondenterna måste informeras om studiens syfte, att deras deltagande är frivilligt och kan avbrytas samt att de ska informeras om alla omständigheter som kan tänkas påverka deras beslut att medverka (Vetenskapsrådet

2017). Innan intervjuerna genomfördes skickade vi missivbrev till de lärare vi ville intervjua (se bilaga 2). I detta brev presenterade vi oss själva samt syftet med vår studie. Vi informerade om att vi ville genomföra intervjuer där vi ville ta del av pedagogernas erfarenheter av och syn på högläsning samt spela in dessa intervjuer via ljudupptagning. Vi var tydliga med att deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst utan att vi skulle ställa några frågor kring eventuella avbrott. Vi informerade även om att deltagarna kommer att vara anonyma i vår studie.

Samtyckeskrauet innebär att respondentens samtycke krävs och att denna har rätt att själv besluta om sin medverkan och kan avbryta denna utan att det leder till några negativa konsekvenser för dem (Vetenskapsrådet 2017). I samband med att vi skickade ut vårt missivbrev skickade vi även med en samtyckesblankett (bilaga 3) där samtliga lärare fick information om hur vi hanterar den information vi samlar in. Vid intervjutillfället ställdes frågan om respondenterna gav sitt samtycke till att medverka i vårt examensarbete och till att intervjuerna spelades in via ljudupptagning.

Konfidentialitetskravet innebär att alla personuppgifter rörande respondenterna ska förvaras utom räckhåll för obehöriga och att respondenterna ska ges största möjliga konfidentialitet (Vetenskapsrådet 2017). Vi har tagit hänsyn till detta krav genom att vid ljudinspelningarna av intervjuerna påbörja inspelningen först efter att respondenten presenterat sig och fått en kort instruktion om hur zoom fungerar. Innan intervjuerna startade informerades respondenterna om att de själva kunde styra över om de ville synas på bild eller inte under intervjun genom möjligheten att stänga av åtkomsten till sin webbkamera. Vi informerade om att ljudupptagningarna kommer att sparas på en separat enhet för att garantera att det hanteras konfidentiellt. Vi har även informerat respondenterna om att alla uppgifter och all data hanteras konfidentiellt i vårt examensarbete. I examensarbetet är respondenterna avidentifierade och nämns inte med sina namn.

Nyttjandekravet innebär att det material som studien genererar inte får användas för andra ändamål än forskning (Vetenskapsrådet 2017). Genom att bistå oss i vårt arbete

genom att ställa upp på intervjuer har vi fått fram material om våra respondenter. Detta material är till för vårt bruk i denna studie och kommer inte att ges tillgång till någon annan utöver vår handledare och examinator.

Genom att vi valt en livsvärldsfenomenologisk ansats i vårt arbete och använt oss av intervjuer som metod för att samla in data har vi vinnlagt oss om att skapa en bra, lyhörd och respektfull dialog utifrån ambitionen att skapa ett bra samspel. Vi har strävat efter att skapa förtroliga samtal där vi inte reagerat dömande på det som respondenten berättat och delat med sig av. Fenomenologin innebär att forskaren behöver ha en mycket stor respekt för andra människor och på detta sätt har fenomenologin i sig själv ett slags inneboende etik¹.

4.5. Presentation av respondenter

För att våra respondenter ska vara anonyma i vårt arbete har vi valt att benämna dem efter färger. Vi lägger inte någon värdering vid val av färg utan har utgått från den färgkodning av veckans dagar som är till för personer i behov av kognitivt stöd och används av både habiliteringen och i pictogramsystemet. Denna färgkodning finns tillgänglig på specialpedagogiska skolmyndighetens hemsida (<https://www.spsm.se/stod/fraga-en-radgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/finnsdet-ett-fargsprak-dar-man-skriver-veckodagarna-med-olika-farger/>). Våra respondenter har därför tilldelats färg efter den veckodag när intervjun genomfördes med just den respondenten. Veckodagarnas färger är: måndag - grön, tisdag - blå, onsdag - vit, torsdag - brun, fredag - gul, lördag - rosa och söndag - röd. Detta innebär att lärare Brun intervjuades på en torsdag medan intervjuerna av de övriga respondenterna skedde på en måndag och en tisdag.

Grön: Är 39 år gammal och har varit verksam som lärare i åtta år. Grön är behörig lärare i svenska, matematik, teknik, NO, SO och Svenska A. För tillfället arbetar Grön i en årskurs två där det finns 52 elever uppdelade i klass a och klass b. Skolan består av 489 elever där den socioekonomiska bakgrunden är ganska blandad.

Brun: Är 38 år gammal och varit verksam som lärare i 14 år. Är behörig lärare i svenska, matematik, engelska, teknik, NO och SO upp till årskurs sex och behörig i SvA upp till årskurs tre. För tillfället verksam i en årskurs två med 29 elever i klassen. Skolan består av cirka 500 elever där de flesta kommer från stabila förhållanden.

Blå: Är 55 år gammal och har varit verksam lärare i 18 år. Blå är behörig lärare i alla ämnen utom slöjd, idrott och musik från förskoleklass till årskurs sex, och även behörig i matematik till årskurs sju samt i hemkunskap. För tillfället är Blå verksam i en årskurs ett med 21 elever. Skolan består av cirka 300 elever där den socioekonomiska bakgrunden kan beskrivas som medelklass.

5.Resultat och analys

I detta avsnitt presenterar vi resultatet samt analysen av vår empiriska undersökning. Vi har valt att dela in vårt resultat och vår analys i underrubriker efter de sex teman vi identifierat utifrån våra intervjuer. Dessa rubriker är: *lärarnas tankar om tidsaspekter, lärarnas erfarenheter via genomförande av högläsningen, lärarnas känslor kring högläsning, lärarnas funderingar kring val av högläsningssbok, lärarnas erfarenheter av skillnader mellan olika årskurser och lärarnas åsikter om högläsning kopplat till elevernas utveckling och utbildning.*

5.1. Lärarnas tankar om tidsaspekter

Alla lärare vi intervjuat uttrycker tankar om att högläsningen ska ske regelbundet. Lärare Brun genomför högläsning fyra dagar per vecka. Lärare Blå och lärare Grön högläser dagligen. Längden på de regelbundna högläsningstillfällena är ungefär lika långa hos samtliga lärare, cirka 10-15 minuter. Anledningen lärarna ger till att passen är ganska korta är att de upplever att eleverna inte orkar hålla fokus så länge. Lärare Blå berättar:

Sen är det ju så att jag, har man då en bok med korta kapitel så kanske... man får läsa två kapitel, det kanske tar en kvart. Har man en bok med längre kapitel så kanske det

tar tio minuter. Då håller man sig till det för att annars blir det för lång tid va. Små barn de tröttnar lite [...]

Grön beskriver att högläsning, till skillnad från andra ämnen, inte är något som placeras ut strategiskt på schemat. Blå poängterar att hen själv lägger in högläsning som ett regelbundet inslag i svenskundervisningen.

Samtliga lärare vi intervjuat genomför högläsningen på förmiddagarna, strax före rasten och i samband med fruktstund. Grön nämner att detta är en lämplig tidpunkt då eleverna är trötta efter att ha arbetat hela morgonen och behöver koppla av och äta en frukt. Då alla lärare, oberoende av varandra, har placerat högläsning vid samma tidpunkt under dagen kan det diskuteras om det snarare är elevernas behov av en paus som styr när högläsning sker än att högläsningen ses som en viktig aktivitet i sig. Man kan också spekulera i om högläsningen helt enkelt utgör en lämplig aktivitet att ta till medan eleverna ändå äter sin frukt och vilket som är viktigast, fruktstunden eller högläsningen? Blå nämner “[...] man varvar ner innan man går ut på rast.” Detta skulle kunna indikera att det faktiskt är avkopplingsmomentet från övriga skolarbetet och fruktstunden i sig som är det som främst fokuseras och inte högläsningen och att detta är anledningen till att samtliga lärare oberoende av varandra väljer att genomföra högläsningen vid samma tidpunkt. Det kan också tänkas att fruktstunden hjälper eleverna att varva ner och kunna sitta stilla och fokusera på lyssnandet. Högläsningen blir då central och fruktstunden ett medel för att skapa studiero i samband med läsningen.

Såväl lärare Grön som lärare Brun påpekar att högläsning ibland sker utöver de regelbundna passen på förmiddagarna och att dessa tillfällen då är mer spontana och sker när det finns en stund över. Brun säger: “[...] ibland kan det bli någon extra gång om det är, liksom...en stund över, så...på dan.” På frågan om hur ofta och hur mycket man läser i högläsningeboken svarar Grön att detta sker regelbundet men säger även:

[...] Det kan också vara innan lunch då det bara är någon liten fem minutare så läser vi lite grann där också ehh eller om vi ska vänta på något när andan faller på liksom så kan det också va [...].

Vid dessa tillfällen kan det tolkas som att både lärare Brun och lärare Grön använder högläsning som ett sätt att fylla ut lektionstid.

5.2. Lärarnas erfarenheter via genomförande av högläsningen

Högläsning sker främst inne i klassrummet hos alla våra intervjuade lärare men lärare Blå hävdar att högläsning också kan ske utomhus vid fint väder. Lärare Blå är väldigt noga med förberedelser inför högläsningen och försöker minimera störande intryck i syfte att underlätta för eleverna att koncentrera sig och lyssna. Till exempel släcker Blå ner ljuset och stänger fönstret. Eleverna får inte resa sig från bänkarna för att gå och slänga fruktskal i papperskorgen under tiden som Blå läser eftersom detta stör. Lärare Brun och lärare Grön lägger inte samma fokus på förberedelser inför högläsningen. Hos dessa får eleverna ta fram sin frukt och sitta vid sina bänkar under högläsningen. Men ingen av dem släcker ner ljuset eller nämner något om att minimera störande intryck (förutom under juletid då lärare Brun släcker ner och tänder ljus vid högläsningen i syfte att skapa en mysig stund vid läsning av decemberboken). Förklaringen till dessa olika förfaringsätt kan ligga i personligheten hos de olika lärarna men kan även bero på att lärare Blå är den av alla lärarna som varit verksam i flest antal år och därför eventuellt har en större erfarenhet av elever med olika behov varför hen kanske genomför dessa åtgärder i förebyggande syfte för att främja elevernas koncentration. En annan orsak skulle kunna vara att Blå aldrig tidigare undervisat i en årskurs ett och därför är osäker på hur mycket stöttning dessa elever behöver. Blå ser även till att högläsningsspassen inte blir för långa för att eleverna inte ska tröttna och hen försöker avsluta på ett spännande sätt, gärna med en cliffhanger, för att eleverna ska bli sugna på att veta vad som kommer sen.

Grön utmärker sig i förhållande till de andra då hen ofta står upp och rör sig runt i klassrummet under högläsning. Gröns argument för detta är att hen vill vara tydlig med sitt kroppsspråk för att underlätta framförallt för elever med språkstörning. Att

Grön rör sig runt klassrummet under högläsning skapar även ett skiftande ljudintryck för eleverna vilket kan bidra till att skapa spänning och större intresse hos eleverna. Detta skulle också kunna underlätta för elever som har svårt att hålla fokus. Även Blå nämner att hen använder sig av kroppsspråket vid högläsning, dock nämner Blå ingenting om att röra sig runt i klassrummet under högläsningen utan verkar förhålla sig mer statisk, vilket kan vara negativt för de elever som befinner sig längst bort i klassrummet då ljudet riskerar att inte nå fram lika tydligt som för de som befinner sig närmare läraren.

Både Blå och Grön är tydliga med att de vill att alla eleverna ska få möjlighet att se bilderna i böckerna men de utför detta på olika sätt. Grön väljer att visa bilder medan hen går runt i klassrummet och på så sätt kan alla se bilderna tydligt. Om Blå visar bilderna under tiden hen läser är risken stor att bara de närmaste ser eftersom Blå inte rör sig runt i klassrummet. Blå uppger att hen inte vill störa läsflytet genom att avbryta läsningen för att visa bilder för klassen, istället får eleverna se bilderna i efterhand. Blå väljer att ibland ställa sig vid dörren ut till korridoren och visa bilderna för eleverna medan de går ut på rast. Bilderna visas då i efterhand och inte i samband med läsningen. Genom detta förfarande kan inte ord och bild samspela vid lästillfället för att skapa mening för eleverna vilket kan riskera att påverka förståelsen av innehållet negativt. Samtidigt kan det finnas positiva aspekter med Blås utförande genom att alla elever ges samma möjlighet att se bilderna på nära håll.

Alla lärare vi intervjuat uppger att de läser med inlevelse och använder sig av olika röster och röstläge för att skapa effekter och spänning och fånga elevernas intresse.

Brun förklarar:

När jag läste Harry Potter till exempel, jösses vad många olika röster man fick hålla reda på [...] och framför allt det här med att om jag ser att, okej nu skriker de snart så medvetet så läser jag tystare. Och så kommer det, och de hoppar till. Oh vad rädd jag blev!, hör man dem säga till varann. Alltså, att det händer nånting, att de, att de, att de får en läsförebild liksom.

Även Blå poängterar att läraren utgör en läsförebild och genom att läsa med inlevelse, genom att ändra sin röst ibland, pausa ibland och ändra tonläge och viska modellerar lärarna för eleverna hur man ska läsa. Blå förklarar:

[...] Och det är också ett sätt att få dem till a, alltså att man själv läser med inlevelse ...och det visar man ju hur ska man läsa när man läser för nån annan. Man ska ju läsa för att det ska bli intressant. Man ska liksom se en bild framför sig.

Genom användningen av olika röster och röstlägen förhöjs läsoplevelsen för eleverna och samtidigt visar lärarna hur grammatiken i texten påverkar hur läsningen ska ske då de exempelvis läser med hög röst vid utropstecken. Dessa erfarenheter kan eleverna ta med sig då de möter texter i den egna läsningen.

En gemensam faktor hos alla våra intervjuade lärare är att de lägger stor vikt vid elevernas ordförståelse och de stannar ofta upp i högläsningen för att förklara ord som de anser att eleverna inte förstår. Brun nämner att hen vill fylla i luckor i elevernas ordförråd. Lärarna utgår främst från sin egen förförståelse och sina egna erfarenheter om vilka ord eleverna behöver få förklarade och inte från elevernas reaktioner på orden under högläsningen. Brun uttrycker detta:

Just i den högläsningssituationen så är det väl mest vad jag reagerar på när jag läser boken, att Hmm, vad är nu detta för nåt? ... eller att, att de kan undra. Och vissa ord förstår de ju av sammanhanget i kontexten... Men om det är i andra ämnen, om det är i NO:n eller så... då...då är det ju på ett annat, alltså om vi läser faktatexter eller så... då blir det ju på ett annat sätt. Då är jag mer... uppmärksam på... hur deras... alltså om, om där är frågetecknen i pannan eller inte, liksom... på barnen. [...].

Ibland byter Blå ut svåra ord i texten och läser ord som hen anser är lättare för eleverna att förstå utan att eleverna märker det. Syftet är att inte störa flytet i läsningen. Grön poängterar att ordförståelsen är viktig annars kan läsningen riskera att bli tråkig. Framförallt framhåller Grön att det är väldigt viktigt att anpassa språket och arbeta med begrepp när man har elever som inte har svenska som modersmål, annars riskerar man att de inte kan tillgodogöra sig innehållet. Grön fokuserar dock mer på ordförståelse när man arbetar med läsläxan medan högläsningen som sker vid fruktstunden mer handlar om att koppla av och njuta. Grön menar att läsläxan är mer

en bearbetning av texten i syfte att eleverna ska uttrycka sina tankar då texten skapar tankar och känslor.

Eftersom lärarna utgår från sin egen förförståelse och sina egna erfarenheter om vilka ord eleverna förstår eller inte förstår kan det finnas en risk att lärarna missar elevers kunskande genom att förklara ord som eleverna redan kan.

5.3. Lärarnas känslor kring högläsning

Alla våra intervjuade lärare tycker om högläsning. Brun uttrycker detta tydligt genom sitt svar: "Jag upplever den... alltså som en, som en trevlig stund tillsammans med barnen... Där vi har en gemensam upplev... levelse kring det vi läser." Gemensamt för alla lärarna är att de har testat att använda sig av ljudbok vid högläsningstillfällena men oftast läser de själva. Grön anser att ljudböcker kan vara ett bra komplement för att möta elever med olika behov. Anledningen till att Grön dock föredrar att läsa själv vid högläsningstillfällena är att hen personligen inte uppskattar ljudböcker lika mycket som egen läsning av en fysisk bok. Grön säger: "[...] Så då tycker jag att högläsningen, den funktionen, är ju extremt viktigt i skolan. Bokens vara." Grön förklarar *bokens vara* som en kontrast till dagens många snabba auditiva och visuella stimuli då eleverna får möta texter på ett annat sätt genom till exempelvis Ipad och filmer. Även Blå väljer att oftast läsa själv vid högläsningen men anledningen till detta är, till skillnad från Grön, att Blå uppfattar att eleverna föredrar att hen läser eftersom Blå kan stanna upp under läsningen och eleverna får även tillgång till bilderna i boken. Blå kan därför sägas se till elevernas behov och intresse framför personliga preferenser när hen väljer medie för texten. Det finns dock en motsägelse i Blås argument i att eleverna föredrar att läsa högt då hen kan stanna upp och visa bilderna för eleverna. Blå nämner att hen ibland väljer att inte visa bilderna för eleverna då hen anser att det stör läsflytet. Om eleverna enbart uppskattar Blås läsning på grund av att hen kan stanna upp och visa bilder försvinner denna funktion då Blå nämner att hen ibland inte visar bilderna i direkt koppling till innehållet. Vi funderar kring hur ljudböcker skiljer sig från högläsningbok om tillgången till bilderna är elevernas enda argument för att de föredrar att Blå ska läsa. Blå hade lika gärna kunnat använda sig av ljudbok vid högläsningstillfällena då även de är utan bilder i förhållande till innehållet. Därav är det

mest troligt att Blås val att läsa själv utgår från hens egna känslor eftersom en ljudbok annars är lätt att ta till om man som lärare inte gillar att utföra högläsningen. En lärare som inte uppskattar att läsa använder säkerligen ljudböcker i betydligt större omfattning än våra respondenter. Brun ger ingen förklaring till varför hen oftast väljer att läsa själv istället för att använda ljudbok.

Samtliga lärare uppfattar att eleverna uppskattar högläsning och ser det som något positivt. Grön nämner att eleverna visar intresse när det är dags för högläsning eftersom de inte pustar eller stönar utan verkar glada. Det kan spekuleras i om elevernas glada miner verkligen gäller högläsningen eller om det snarare är fruktstunden eller att få avsluta förmiddagspasset och se fram mot rasten som hägrar. Grön har aldrig upplevt att eleverna efterfrågat högläsningen och på vår fråga om eleverna någon gång ber om att Grön ska läsa högt för dem svara hen:

Nej då vill de ofta ha rast. Nej jag har aldrig varit med om, att.. inte vad jag kan minnas av dessa sju åtta åren som jag har jobbat så att dom har sagt åh snälla kan vi inte läsa den boken, nej.

Till skillnad från Grön har Brun upplevt att eleverna efterfrågar högläsning. Brun

återger hur det kan låta i hens klassrum:

[...] kan vi inte lä, åh kan vi inte läsa lite till! Nej, det kan vi inte för vi måste ut... jag kanske har rastvakt eller nånting. Men... men ibland har det ju hänt att vi har fortsatt efter rasten då för det har varit så *himla* spännande så det går liksom inte att sluta. Ja, och då har vi ju gjort det. Och det blir också... Jag gillar den relationen med barnen, att, att de känner mig så pass väl nu att de vet att, att vi kan skoja tillsammans. Men de känner också... nu, nu är det allvar, liksom... nu får vi stoppa.

Brun påpekar dock att hen uppfattar det som att somliga elever med NPF-diagnoser kan uppleva högläsningen som jobbig, men att eleverna generellt gillar kombinationen med tyst läsning och högläsning. Brun säger: "De verkar gilla kombinationen, att de har möjlighet till både och. Ibland är det skönt att få... läsa själv... och ibland är det skönt att bara få lov och lyssna." Orsakerna till dessa olika upplevelser gällande elevernas efterfrågan av högläsning hos Brun och Grön skulle kunna bero på vilken relation läraren har till gruppen men även på gruppen i sig. Kanske har Brun helt enkelt

en klass med mer läsintresserade individer eller så är Brun bättre på att levandegöra textinnehållet i böckerna och väcka läslusten hos eleverna.

5.4. Lärarnas funderingar kring val av högläsningbok

Gemensamt för alla våra intervjuade lärare är att det är de som väljer högläsningbok. Alla lärarna tar hänsyn till elevernas önskemål och låter eleverna få ett visst inflytande. Elevinflytandet märks på olika vis. Grön låter ibland eleverna skriva ner sina önskemål om böcker på lappar och därefter röstar man fram högläsningbok. Grön säger: “[...]ofta bestämmer vi men det är väldigt väldigt bra att fråga eleverna också. Det kan öppna upp en helt ny värld.” Gröns citat kan tolkas som att det finns en risk att man som lärare kan fastna i sina erfarenheter och låta dem styra sitt val av böcker. Eleverna kan ha en annan infallsvinkel och erfarenhet av böcker som kan, precis som Grön säger *öppna upp en helt ny värld* för både lärare och elever. Ibland låter Brun eleverna vara delaktiga genom att de får komma med önskemål om böcker som de vill höra under högläsningen. Om Brun märker att eleverna är mycket intresserade av en bok som presenteras vid biblioteksbesöket men som är för svårläst för dem att läsa själva, så väljer hen att använda boken som en högläsningbok. Brun poängterar att desto äldre eleverna blir ju mer inflytande får de i högläsningen, men i slutändan är det ändå Brun som väljer högläsningbok. Blå tar också till sig av elevernas önskemål till exempel på bokbussen men hen menar dock att man inte kan ge eleverna för stort inflytande vid val av bok eftersom de tenderar att välja bok efter omslaget. Alla lärarna ser till elevernas intresse vid val av bok men anledningen till att det ändå är de som lärare som tar det slutgiltiga beslutet gällande val av bok kan bero på att de som lärare har en annan överblick över undervisningen och dess innehåll samt ett ansvar för elevernas utbildning. Genom att ta vara på dessa önskemål blir eleverna delaktiga i undervisningens utformning men som lärare får man även en inblick i elevernas intressen och personliga preferenser. Detta kan vara en viktig aspekt i val av högläsningbok för att skapa goda relationer i klassen. Både Blå och Brun poängterar även progressionen som de ser hos eleverna genom att ge dem mer inflytande desto högre upp i årskurserna de kommer.

Ett exempel på hur böcker väljs med utgångspunkt i skolans uppdrag är att Grön fokuserar på jämställdhet och vill undvika böcker med stereotypa könsroller. För att så många elever som möjligt ska kunna relatera till boken väljer hen böcker där karaktärerna är av båda könen. Det går inte att utesluta att lärarna även utgår från sina personliga preferenser när det gäller bokvalen utifrån till exempel deras syn på författare och illustratörer.

Samtliga lärare upplever att eleverna uppskattar böcker med spänning och/eller humor. Alla våra intervjuade lärare nämner att de med åren fått erfarenheter kring vilka böcker som brukar fungera som högläsning i vilka årskurser. Blå uppger dock att hen har svårt att hitta böcker som lämpar sig för årskurs ett eftersom Blå aldrig tidigare har undervisat i just denna årskurs. Det kan vara en utmaning att hitta en passande bok för den egna klassen. Blå ger ett belysande exempel på hur olika böcker kan gå hem i olika klasser när Blå berättar om hur en humoristisk bok som var mycket uppskattad i parallellklassen inte alls gick hem i hens klass:

Så lånade jag en sån Bellman...men, men det är inte lönt för de fattar inte skämtet. Ja.. Nej, alltså jag försök...och sen så läser man så här... man tycker själv det är jätteroligt. Alltså det är bara lite barnsligt. Nej [...] så jag har lagt ner det så då... annars blir det inte roligt när man ska förklara skämtet.

Blå visar att hen har en vilja att prova nya böcker och genrer men citatet visar också att det inte alltid faller så väl ut. Det visar också på hur olika klasser skiljer sig från varandra och hur en bok som fungerar i en klass kan falla platt i en annan klass. Exemplet visar även på vikten att hitta den rätta boken för just den egna klassen. Blå påpekar att högläsningens varken får vara för svår eller för barnslig. Om boken är för svår finns risken att eleverna inte lyssnar utan sitter och gör annat. Brun menar att om man bara hittar rätt bok är eleverna lika hängivna högläsningen i årskurs tre som i årskurs ett. Grön nämner att hen försöker hitta böcker i olika genrer och vikten av att introducera olika genrer för eleverna tas även upp av lärare Blå, som menar på att de elever som har svårt för att läsa aldrig har hittat någon passande genre. Högläsningens boken kan på detta sätt kan spela en stor roll för att öka elevernas läslust

då den ger eleverna erfarenhet av olika typer av texter. Brun uppger att hen även väljer böcker som tar upp svåra ämnen för att med hjälp av innehållet i en bok kunna lyfta och bearbeta olika saker som behöver diskuteras, beroende på vad som hänt. Alla våra intervjuade lärare nämner att skolbibliotekarien ibland kan vara behjälplig med tips på böcker.

Gemensamt för våra intervjuade lärare är att de alla försöker skapa en förförståelse hos eleverna kring vad högläsningens boken handlar om innan de påbörjar läsningen. Både lärare Brun och lärare Blå läser baksidestexten innan de börjar läsa boken. Innan boken läses pratar både Grön och Blå om författaren och Grön lyfter även fram illustratören som viktig. Både Brun och Grön låter eleverna gissa på vad boken kommer att handla om innan de börjar läsa. Brun visar eleverna omslaget och låter därefter eleverna fantisera kring handlingen medan Grön introducerar karaktärerna i boken och låter eleverna fundera på vad boken kan tänkas handla om utifrån dessa. Brun är öppen för nya idéer kring hur högläsningens boken kan introduceras och berättar att hen funderar på att någon gång dölja omslaget för att eleverna inte ska få förutfattade meningar om innehållet. Detta skulle kunna leda till att eleverna känner nyfikenhet och även en lust till att mer aktivt lyssna på berättelsen. Det kan även leda till att eleverna visar större intresse för böcker vars omslag inte har tilltalat dem innan. En nackdel med att dölja omslaget kan vara att man då inte låter text och bild samspela vilket kan påverka en del elever negativt då de riskerar att tappa intresset och motivationen till att lyssna.

5.5. Lärarnas erfarenheter av skillnader mellan olika årskurser

Alla lärare uttrycker en gemensam åsikt om att högläsning inte skiljer sig mycket åt i de olika årskurserna på lågstadiet då högläsningen sker lika ofta och lärarna uppger att de arbetar med högläsning på ungefär samma sätt i en årskurs ett som i en årskurs tre. Brun menar dock att eleverna i en årskurs tre har en större uthållighet och en större förmåga att aktivt lyssna. Brun tränar elevernas förmåga att lyssna och fokusera genom att i årskurs ett använda en ritbok som stöd för fokuset under högläsning. När eleverna tränat upp denna förmåga anser Brun att ritboken inte längre behövs. Liksom Brun så nämner även Grön att elevernas uthållighet ökar med åren då högläsningens passen i årskurs ett inte är lika långa som i årskurs tre. Lärarna Brun och Grön ger på detta sätt

uttryck för en progression under lågstadiet gällande elevernas uthållighet och förmåga att lyssna.

Grön kopplar högläsning till kooperativt lärande, samarbete och att lära tillsammans i en grupp. Grön arbetar med textsamtal redan från årskurs ett men ökar svårighetsgraden allt eftersom eleverna utvecklas. Grön framhåller vikten av att eleverna får träna sig på att säga sina åsikter genom textsamtal och Grön ställer djupare frågor, bortom raderna, i årskurs tre jämfört med årskurs ett. Hen säger:

I ettan så har de ju inte den... vissa undrar bara när det är dags, när det är dags att gå på rast och de "vet inte" kan man ofta få för svar men man ser ju sen på progressionen att det blir riktigt lustfyllt i trean för då har de ju fattat det här med skolverksamheten och att "jo men jag tycker ju faktiskt någonting" och "jag tycker det är roligt att uttrycka den".

På detta sätt framkommer det att Grön ger stöttning till eleverna i deras utveckling av literacy-förmågan gällande att kommunicera egna åsikter. Grön motsäger dock sig själv i intervjun gällande textsamtal då hen på frågan om syftet med högläsningen svarar:

"[...] det kan också bara vara för att koppla av och njuta, framförallt kring fruktstunden att kan kanske inte pratar så mycket om det utan bara läser för att de ska få koppla av och äta sin frukt. Givetvis så kan samtalet råka på men det är inte det som är lika viktigt då."

Via detta uttalande framstår det som att textsamtal inte fokuseras av Grön då hen verkar lämna det till slumpen att avgöra om textsamtal ska ske. Detta kan tolkas som att Grön använder textsamtal vid vissa tillfällen och avstår från dessa vid andra tillfällen utifrån hänsyn till elevernas behov av avkoppling. Detta indikerar ett varierande förhållningssätt till högläsningen där den ibland ses som ett språkutvecklande redskap satt i en lärandekontext och ibland som ett tillfälle för avkoppling utan någon som helst uppföljningsaktivitet.

Till skillnad från Grön uppger Blå att hen inte arbetar med diskussioner och textsamtal i lågstadiet. På frågan om hen genomför textsamtal med eleverna i samband med högläsning säger Blå:

Nej. Det har jag faktiskt inte haft... Jo! Ka...när vi läste sagor. När vi hade sagor så, så tittade vi ju... kunde vi ju titta på bilderna sen. Alltså... för det var en sån stor sagobok jag hade. Och där var det ju så här... ja men där har han ju där pengarna och den var ju där och där sitter de och syr va, så att det... Annars är det ju så att... man har rätt mycket att göra i skolan... och det är för stora grupper att göra det...får man göra det i halvklass.

I intervjun framkommer att Blå prioriterar annat skolarbete än textsamtal om högläsningens boken i lågstadiet. Blå påstår att hen inte har några textsamtal med eleverna i samband med högläsningen, hen påpekar att de yngre eleverna är styrda av lärarens uttalanden och inte uttrycker egna åsikter varför diskussioner inte fyller något syfte. I detta avseende kommer det, i vår mening, till uttryck att Blå verkar ha allt för låga förväntningar på eleverna i lågstadiet. Blå nämner dock även i intervjun att högläsningen utgör grund för samtal med eleverna och att dessa samtal kopplas till elevernas egna erfarenheter. Blå säger: “[...] högläsning är mycket diskussion.”. Det Blå beskriver i dessa sammanhang utgör ett slags textsamtal. Det kan därför diskuteras vad Blå lägger i begreppet *textsamtal* och om Blå kan ha missuppfattat frågan i intervjun.

Blå ger i intervjun inte uttryck för att det skulle förekomma någon progression i lågstadiet men gör däremot en koppling till elevernas progression när hen jämför lågstadiet med mellanstadiet. Blå nämner även att hen i mellanstadiet kopplar samman högläsningen med ämneskunskaper och ämnesstoff men att detta inte låter sig göras på lågstadiet. Blå säger:

Ja, men mellanstadiet, där läser...kan du ju läsa liksom lite mer... till exempel... om man har... när man läser geografi va, så...så kanske man läser ”Fröken Europa”. Och det handlar ju om de här länderna man kommer till. När vi läser... sexualkunskap så kanske man läser någon av Märten Melins böcker.

På vår fråga om Blå anser det vara mer uppdelat på lågstadiet, så att högläsningens boken inte kopplas till något ämnesspecifikt, svarar hen: “[...] jag... känner ju liksom att de hade ju inte förstått.”. Vår tolkning av vad Blå uttrycker via detta uttalande är en bristande tilltro till elevernas förmåga att kunna göra kopplingar mellan ämneskunskaper och högläsningen, vilket möjligen beror på att Blå har låga förväntningar på eleverna i lågstadiet.

Anledningen till att Blå gör jämförelser mellan lågstadiet och mellanstadiet när hen pratar om progression istället för jämförelser mellan den tidigare och den senare delen av lågstadiet, som de andra lärarna gör, skulle kunna vara att Blå har mer erfarenheter av att arbeta i mellanstadiet än Brun och Grön. Blå kan av denna anledning lägga ett annat perspektiv på elevernas progression och risken finns att hen inte uppmärksammar den progression som faktiskt finns i lågstadiet och som både lärare Brun och Grön ger uttryck för.

5.6. Lärarnas åsikter om högläsning kopplat till elevernas utveckling och utbildning

Vi har kunnat identifiera att alla intervjuade lärare ser på högläsningens funktion på olika sätt. Grön betonar att det är de inre processerna individen utvecklar under högläsning som är det mest betydelsefulla och menar att högläsningens ändamål är att skapa dig själv i relation med andra och omvärlden. Grön ser högläsningen som ett tillfälle att kommunicera, samtala, att få fantisera men också att skapa en relation till sig själv samtidigt som det är en stund att få njuta och koppla av. Hen framhåller högläsning som identitetsbyggande och kopplar den till inre processer då den väcker tankar och känslor och hjälper till att skapa inre bilder utifrån vad man hör. Grön menar att högläsning kan ge empati och en utökad förståelse.

[...] Jag tror att högläsningen kan hjälpa till att skapa dig själv... få förståelse för ett annat samhälle att någonting som inte är du eller inte... att det skapar känslor att det här förstår inte jag, hur... men att det skapar en del av dig även om du inte förstår det som huvudpersonen håller på med. Det väcker känslor. Jag tror att det sätter igång inre processer som långt större än alla MVG eller vad det nu heter man kan få, A.[...]

Till skillnad från Grön betonar Brun högläsningen utifrån funktionen att bygga relationer och skapa gemenskap i klassen. Brun påpekar att högläsningstunden blir en gemensam upplevelse av läsning som inte har något specifikt krav på sig annat än att man ska göra det tillsammans, man delar en trevlig stund. Högläsningen skapar på så sätt en *vi- känsla* då det här är *vår* stund. På vår fråga om det finns något specifikt syfte med högläsningen svarar Brun:

[...] det blir både lyssna aktivt men också att det är en trevlig stund tillsammans... En...en gemensam upplev...levelse av läsning...som inte har något specifikt krav på sig, mer än att... mer än att vi liksom bara gör det ihop och vi skrattar tillsammans och vi .och de... stör sig på när fröken då stannar när det är som mest spännande...och säger att det är rast. Alltså att det blir en ... lite så att det blir *vår* grej tillsammans. Så det är mer... mitt syfte är nog mer att det ska bli en gemensam upplevelse än att där ska finnas en... en kontroll av deras förmågor.

Brun menar även att högläsningstunden kan användas till att ta upp svåra och känsliga ämnen och bearbeta saker som kan ha hänt.

Lärare Grön och lärare Brun ser på högläsning på så olika sätt då Grön framhåller individens utveckling till följd av högläsning medan Brun relaterar till högläsningens relationsbyggande funktion och gruppens gemensamma upplevelser. Man kan tolka det som att dessa olika perspektiv på högläsning utgår från lärarnas personliga relation till läsning och böcker. Kan hända har Grön upplevt att hans förståelse för omvärlden och hans empati för andra har vuxit till följd av möten med olika böcker och texter och därför anser Grön att litteraturen ger eleverna samma personliga utveckling som går långt utanför det vi bedömer i skolan via betyg. Där Grön framhåller de inre processerna framhåller Brun den gemensamma upplevelsen. Fokus hos Brun ligger på gruppen och att få ett gott klassrumsklimat genom gemensamma referenser. Blå belyser, i likhet med Brun, högläsningens funktion av att skapa gemensamma upplevelser i klassen då Blå menar att högläsningen innebär en mysig stund i klassrummet som man delar tillsammans:

Ja, alltså... det är ju en, en... gemensam... klassrums... alltså som *vi* har. Det är som vi har *tillsammans* , vi här i klassrummet. För det är ju ingen annan som kanske läser den boken. Nej, det är en liten... liksom en mysig stund kan jag tycka. Ja, ett... man varvar ner innan man går ut på rast.

Blå är den enda av de intervjuade lärarna som uttryckligen kopplar högläsningen till läroplanen och hen menar att högläsningen kan bidra till att eleverna övar på förmågan att lyssna samt att kunna läsa med inlevelse. Blå säger:

[...]För att det är ju ett mål att kunna lä...läsa med inlevelse. Och jag, nu när vi haft utvecklingssamtal så står där ju i min... i IUP att du ska... så sa jag ... ni märker ju när jag läser [...] Det är ju ett mål ju...att kunna lyssna.

Blå poängterar att via högläsningen utgör läraren en läsförebild för eleverna och modellerar hur läsning kan/bör gå till och Blå kopplar detta till kunskapsmålet att kunna läsa med inlevelse. Blå använder sin egen läsning av högläsningens boken som exempel för eleverna att ta efter gällande att ändra röstläge och läsa med inlevelse för att skapa spänning och poängterar att hen tar upp detta mål på utvecklingssamtalen i IUP:n (individuella utvecklingsplanen).

Samtliga lärare kopplar högläsningen till literacy-förmågan när de förbinder högläsning med läsförståelse och ordförståelse och även nämner att högläsningen skapar läslust.

6.Diskussion

Vårt syfte med undersökningen är att undersöka några lågstadielärares upplevelser av högläsning och högläsningens didaktiska funktion i F-3. I detta avsnitt kommer vi att koppla samman detta syfte med vårt resultat och vår analys och knyta det till den tidigare forskningen.

6.1. Lärares upplevelser av högläsning som didaktisk funktion i lågstadiet

Alla våra intervjuade lärare har gemensamma beröringspunkter i sina upplevelser av högläsningens didaktiska funktion. Samtliga förbinder högläsningen med språkutveckling och intervjusvaren visar att lärarna upplever att högläsningen stärker

literacy-förmågan genom att utveckla elevernas förmåga att lyssna, deras ordförråd, läsförståelse och deras läslust. Dessa aspekter av högläsningens didaktiska funktion framkommer även i många tidigare studier, till exempel hos Alatalo och Westlund (2019), som visar att många lärare upplever högläsning som språkutvecklande pedagogik då den utvecklar elevernas ordförråd samt deras förmåga att lyssna och att skapa mentala bilder av det de hör. Både lärare Blå och lärare Grön berör, i likhet med denna studie, att syftet med högläsningen är att eleverna ska kunna skapa mentala bilder när de lyssnar på texten. Även den studie som gjordes av Lee, med flera (2011), visar på högläsningens användning kopplat till syftet att utveckla elevernas förmåga att lyssna.

Alla våra intervjuade lärare förbinder högläsningen med utvecklandet av elevernas ordförråd och högläsning använd i detta syfte belyses av Toth (2013). Toth visar hur högläsningen kan användas för att utöka elevernas ordförråd genom att till exempel sätta in ord i meningsfulla sammanhang och göra kopplingar till elevernas egna erfarenheter. Detta är något som samtliga respondenter uppger att de gör men det framkommer i intervjuerna att detta främst sker sporadiskt när lärarna stöter på ett ord i texten som de anser behöver lyftas till förklaring. Blå utmärker sig genom att hen ibland byter ut svåra ord i texten till andra, som hen anser är lättare för eleverna att förstå, för att inte störa läsflytet. Vi kan förstå att Blå lägger vikt vid läsflytet men samtidigt berövas eleverna en chans att utöka sitt ordförråd. Lärarna förbereder inte några begreppsförklaringar eller ordlistor inför ett högläsningstillfälle. På detta sätt går våra intervjuade lärares genomförande av högläsning stick i stäv med tidigare forskning. För att högläsningsspassen skulle ske mer i linje med Toths studie krävs större förberedelser där lärarna läser in sig på texten i förväg för att kunna ha fler planerade aktiviteter i samband med högläsningen utifrån ett genomtänkt syfte med just det enskilda högläsningsspasset. Fletcher, med flera (2012) tar i sin studie också upp vikten av att läraren förbereder sig inför högläsning genom att läsa in sig på texter i syfte att kunna levandegöra karaktärer och handling och kunna ställa lämpliga frågor till eleverna på strategiska ställen i texten. Detta för att öka elevernas delaktighet och skapa ett större intresse för litteratur och läsning. Genom att våra intervjuade lärare inte läser in sig på texterna i förväg går eleverna enligt oss miste om möjliga

lärandetillfällen med frågor och diskussioner. Lärarna missar även tillfällen att arbeta mer riktat språkutvecklande genom att förklara förbestämda ord och begrepp. Eftersom lärarna till övervägande del utgår från sina egen erfarenhet och sin egen känsla för vilka ord de anser behöver förklaras och förtydligas, är risken överhängande att ord och begrepp som eleverna inte har förståelse för lämnas därhän medan välkända begrepp lyfts upp till förklaring. På så sätt anser vi att elevernas intresse och läslust riskerar att minska då de inte får full förståelse för innehållet.

Främst verkar våra respondenter koppla samman högläsningen med den delen av literacy-förmågan som har med motivation och läslust att göra då de poängterar vikten av att få eleverna intresserade genom att skapa spänning, använda olika röstlägen samt kroppsspråk. Gemensamt för alla våra intervjuade lärare är att de använder ett tydligt kroppsspråk, är måna om att läsa med inlevelse och olika röstlägen och lärarna modellerar på så sätt för eleverna hur läsning bör gå till. På detta sätt utgör lärarna läsförebilder för eleverna och möjliggör för dem att utveckla sitt eget läsande och nå sin närmaste utvecklingszon. Traux (2010) tar upp läraren som en viktig faktor när det gäller att öka elevernas intresse för böcker och läsning genom att läraren, via högläsning, modellerar hur läsning ska gå till. Även Merga och Ledger (2019) framhåller vikten av att läraren fungerar som en läsförebild och modellerar hur eleverna ska ta sig an texterna genom att läsa med inlevelse och betoning. Genom att de intervjuade lärarna arbetar på detta sätt följer de läroplanens centrala innehåll gällande kursplanen i svenska, där det nämns att eleverna ska undervisas om hur man kan förstärka ord och yttrande genom röstläge och kroppsspråk samt tonfall (Skolverket 2019). Genom att lärarna modellerar för eleverna hur de ska ta sig an en text visar de eleverna både hur man kan förstärka ord och yttrande genom olika röstlägen och kroppsspråk samt tonfall men även hur eleverna ska ta sig an de grammatiska delarna i texten exempelvis genom att läsa en mening med frågetecken i slutet som en fråga. Fox (2013) belyser även högläsning som en inkörsport till språkets grammatik genom att elever får lyssna till olika rim och rytmer.

Jönsson (2007) påpekar att högläsning av en vuxen ger eleverna tillträde till fler och längre texter än vad de förmår läsa själva. Lärare Brun berör detta när hen nämner att böcker som är för svåra för eleverna men som de är mycket intresserade av används av Brun som högläsning böcker. På detta sätt fungerar högläsningen som ett sätt för eleverna att nå närmaste utvecklingszon och läraren fungerar som den förmedlande länken. Genom högläsning kan eleverna utvecklas och komma i kontakt med och få kännedom om litteratur och texter som annars befinner sig utanför deras räckhåll. Jönsson (2007) påpekar att högläsningen leder till att eleverna kan fokusera på textens innehåll och dess budskap då de inte behöver lägga tid och energi på att avkoda texten. Lärare Grön uttrycker samma åsikt då hen säger att avkodningen mer relaterar till den egna lästräningen medan högläsning istället handlar om inre processer.

Samtliga lärare har det gemensamt att de alla ser högläsningen som en trevlig stund med klassen där man delar en gemensam upplevelse. Att högläsningen fungerar relationsbyggande tas upp av Fox (2013), som påpekar att samhörigheten i klassen förstärks genom att högläsningen bidrar med gemensamma referenser och gemensamma fraser i klassen och kan leda till interna skämt. Brun ger uttryck för ett relationsbyggande perspektiv på högläsningen när hen benämner högläsningen som *vår* stund, att det skapar en *vi-känsla* då man skrattar tillsammans och delar en gemensam upplevelse. Blå berör också denna *vi-känsla* och det faktum att man tillsammans i klassen delar en unik upplevelse då Blå säger: "För det är ju ingen annan som kanske läser den boken.". Våra respondenter betonar högläsningstunden som ett sätt för eleverna att koppla av vilket kan vara nog så viktigt men innebär också att högläsningstillfällena inte alltid utnyttjas till fullo utifrån sin potentiella språkutvecklande funktion gällande ordförråd och ordförståelse.

6.2. Lärarnas erfarenheter av genomförande av högläsning i olika årskurser

I resultatet av våra intervjuer framkommer det att samtliga lärare anser att genomförandet av högläsning inte skiljer sig mellan årskurserna. Lärare Brun och lärare Grön påpekar dock att elevernas uthållighet ökar med åren. Våra funderingar

rör om elevernas ökade uthållighet är ett resultat av aktiv träning eller en konsekvens av elevernas mognad över tiden.

Lärare Grön uppger att hen arbetar aktivt med textsamtal redan från årskurs ett. Grön anser dock att textsamtalen skiljer sig åt mellan årskurserna på så sätt att hen i årskurs tre ställer mer utmanande frågor till eleverna där svaren ligger bortom raderna. Grön påpekar att eleverna behöver träna sig på att säga sina åsikter och lyfter textsamtalen som ett lämpligt tillfälle för detta. Toth (2013) visar att man genom att använda sig av boksamtal kring högläsningstexter lär eleverna att analysera och diskutera olika ord. På så sätt utgör högläsningen underlag för diskussioner som engagerar eleverna. Grön ger härmed sina elever förutsättningar att utveckla sin diskussionsförmåga och genom att successivt fördjupa textsamtalen ger Grön stöttning till eleverna samtidigt som hen har höga förväntningar på dem. Detta till skillnad från lärare Blå som istället tycks ha låga förväntningar på sina elever vilket framkommer av hens påstående att eleverna på lågstadiet inte gynnas av att ha textsamtal i samband med högläsningen då de är alltför påverkade av lärarens åsikter och därför har svårt att formulera egna åsikter vilket omöjliggör en diskussion. Vi ställer oss frågande till hur Blå anser att eleverna ska kunna träna upp sin diskussionsförmåga om de inte ges chansen att använda den. I läroplanen återfinns, gällande kursplanen i svenska, kunskapskraven för årskurs ett: "I samtal om texter som eleven lyssnat till kan eleven föra enkla resonemang om texters tydligt framträdande innehåll och jämföra detta med egna erfarenheter." (Skolverket 2019, s.263). Detta visar att eleverna, enligt läroplanen ska ha blivit undervisade om och fått möjlighet att prova på att kommentera, återge och resonera kring texter redan i lågstadiets tidiga del. Därav kan det hävdas att Blå inte arbetar enligt läroplanen då hen väljer att inte låta eleverna få övning i att resonera och diskutera i samband med högläsning. Det kan dock tänkas att Blå låter eleverna träna upp sin diskussionsförmåga i andra sammanhang än vid högläsningstillfället och att detta därför inte framkommit i samband med vår intervju. Blå hävdar själv att anledningen till att hen inte arbetar med textsamtal i samband med högläsning är för att elevgrupperna är för stora och att man har mycket annat skolarbete att hinna med.

Merga och Ledger (2019) visar i sin studie att tidsbrist utgör ett vanligt skäl för lärare att uppge, till att man inte ägnar mer tid åt högläsningens boken. Deras studie visar att lärare ofta är positivt inställda till högläsning men att de prioriterar andra ämnen utifrån kunskapskraven i läroplanen. Damber (2015), visar i sin studie att högläsning oftast inte kopplas samman med övriga delar av läroplanen utan den ses som något separat. Detta förhållningssätt framgår även hos våra respondenter. Högläsningen i svenskämnet verkar inte användas ämnesövergripande. På vår fråga om högläsningens boken kopplas till något ämnesspecifikt svarar Blå: “[...] jag... känner ju liksom att de hade ju inte förstått.”. Däremot påpekar Blå att hen brukar använda högläsningen kopplat till ämneskunskaper på mellanstadiet. Beschorner, Hall och Johnson (2018) tar upp att lärare ofta tror att yngre elever föredrar narrativa berättelser framför faktatexter men att detta är en missuppfattning då faktatexter är lika lämpliga för högläsning som narrativa texter. Dessa menar att faktatexter utvecklar literacy-förmågan precis lika mycket som narrativa texter och dessutom bidrar sådana texter till att eleverna också lär sig något om sin omgivning. Denna missuppfattning som Beschorner, Hall och Johnson talar om att många lärare har, kommer till uttryck via intervjun med Blå då denne anser att lågstadielever inte förstår om hen vid högläsningen använder sig av böcker kopplade till specifika ämnen. Återigen ger Blå, enligt oss, uttryck för låga förväntningar på sina elever.

6.3. Lärarnas funderingar kring val av litteratur och tidsaspekter vid högläsning

Högläsningen utgör en näst intill daglig aktivitet hos samtliga respondenter. Hur ofta högläsningen sker tyder på att alla lärare vi intervjuat ser högläsning som en viktig del i svenskundervisningen. Grön ger uttryck för detta när hen svarar på vår fråga om hur hen upplever högläsningen utifrån sin roll som lärare och säger, “[...] superviktigt ehh det ska ske dagligen min spontana tanke.”. Frekvensen av högläsning samt längden på högläsningens pass har undersökts av såväl Damber (2015) som Merga och Ledger (2019). Den senare studien visar att högläsning oftast förekommer åtminstone en gång i veckan under 10-20 minuter medan Damber i sin studie finner att högläsning oftast förekommer en gång per dag och att längden på högläsningens pass varierar mycket men att den vanligaste läsperioden utgör mellan fem och tio minuter. Längden på de regelbundna högläsningens pass våra respondenter genomför överensstämmer med

dessa studier då de alla högläser i cirka 10-15 minuter. I jämförelse med Merga och Ledgers studie läser dock våra respondenter oftare för sina elever då dessa genomför högläsning dagligen, vilket överensstämmer med Dambers resultat. Både lärare Brun och lärare Grön använder utöver detta högläsningen mer spontant som ett sätt att fylla ut lektionstid när andan faller på eller när man väntar på något vilket överensstämmer med resultaten från den studie Svensson (2009) genomfört gällande frekvensen samt variationen av högläsning. Svensson finner att högläsningen oftast genomförs dagligen och att det inte är ovanligt att den används som ett redskap för att fylla ut tid i väntan på andra aktiviteter snarare än för att förmedla litterära upplevelser. Just vid dessa spontana högläsningstillfällen som lärare Grön och lärare Brun tar upp framstår det som att högläsningen, även hos våra respondenter, främst fyller denna funktion av att vara en tidsutfyllande aktivitet. Traux (2010) berör hur viktigt det är att läraren skapar en uppskattning av litteratur och läsning hos eleverna och betonar lärarens roll för att väcka detta intresse. Fletcher, med flera (2012) påpekar att lärare, för att främja elevernas kärlek till läsning, måste se till att dessa har tillgång till många ålders- och intresseanpassade läsmaterial. Samtliga av våra intervjuade lärare lägger stor möda vid att hitta "rätt" bok för att tilltala så många elever som möjligt och de lägger vikt vid att introducera olika genrer för att skapa läslust och motivation. Innehållet och karaktärernas framställning i böckerna ges eftertanke och lärarna tar även hänsyn till elevinflytandet. Hur viktigt detta arbete är med att låta eleverna ta del av olika slags litteratur framkommer när Blå säger: "De som har svårt för att läsa alltid... har jag, vet av erfarenhet, det är de som aldrig har hittat nån riktig genre som de fastnar för, någon...det *här* är *min* grej.". Läroplanens syfte i kursplanen i svenska säger:

I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa. (Skolverket 2019 s. 257)

Det tas även upp i läroplanens centrala innehåll att eleverna ska möta:

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 2019 s. 258)

Genom att introducera olika gener och lägga ner ett gediget och genomtänkt arbete vid val av bok så arbetar lärarna utifrån läroplanen samtidigt som de skapar gemensamma referenser och upplevelser kring olika slags litteratur i undervisningen. På detta sätt anser vi att elevernas literacy-förmåga utvecklas då deras litterära vy breddas.

6.4. Lärarnas kopplingar mellan högläsning och läroplanen

Jönsson (2007) belyser i sin studie att högläsningen medför att klassen delar upplevelser tillsammans. Dessa upplevelser kan man sedan bearbeta på olika sätt. Brun nämner att högläsning kan användas för att lyfta svåra ämnen som kan behöva bearbetas i klassen och använder därför högläsningen på det sätt som framkommer i Jönssons studie. Då Brun låter högläsningen fungera som inkörsporten till att beröra känsliga ämnen med klassen kopplar Brun samman högläsningen med läroplanens värdegrundsarbete där texten blir en ingång till diskussioner rörande normer och värden. Detta visar på ett visst användande av högläsning utifrån ett genomtänkt syfte bestämt på förhand. Brun berättar:

[...] och där det också kommer in... på kanske svåra ämnen... som kan va ... lämpliga att ta upp, beroende på vad som händer... eller som har hänt. Att man kan bearbeta saker tillsammans med barnen.... med hjälp av innehållet... i en bok. [...]det har ju också hänt, att jag har valt utifrån att det har hänt nånting som har... passar. Nu läser vi den här för den... eeehh..saker vi behöver lyfta på och som kan va skönt...

På detta sätt använder Brun högläsningen för att bearbeta olika känslor och tankar och högläsningen kan på så sätt kopplas till värdegrunden. I Lgr 11 (Skolverket 2019) nämns att skolans övergripande mål gällande normer och värden är att eleverna ska kunna göra etiska ställningstaganden, respektera och hjälpa varandra och miljön samt utveckla empati. Att högläsningen kan utveckla elevernas empatiska förmåga är något som även berörs av lärare Grön, som på detta sätt indirekt kopplar högläsningens didaktiska funktion till läroplanen när hen säger, "Jag tror att högläsningen kan hjälpa till att skapa dig själv... få förståelse för ett annat samhälle att någonting som inte är du [...]". På vår fråga om hur Grön definierar högläsningens didaktiska funktion svarar hen: "Skapa dig själv i relation med andra och omvärlden.". Grön lägger en stor

eftertanke kring val av böcker och är noga med att karaktärerna inte är könsstereotypa.

På detta sätt följer hen skolans värdegrundsuppdrag som tar upp att:

Skolan ska aktivt och medvetet främja elevernas lika rättigheter och möjligheter, oberoende av könstillhörighet. Skolan har också ett ansvar för att motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling. Hur skolan organiserar utbildningen, hur eleverna blir bemötta samt vilka krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Skolan ska därför organisera utbildningen så att eleverna möts och arbetar tillsammans, samt prövar och utvecklar sin förmåga och sina intressen, med samma möjligheter och på lika villkor oberoende av könstillhörighet. (Skolverket 2019 s.6)

Vi finner det väldigt intressant att Grön nämner att ta upp denna aspekt vid val av bok då detta är något som vi tror många lärare tar i beaktande. Det visar att högläsningens didaktiska funktion kan vara att diskutera och reflektera kring de könsmonster och uppfattningar samhället har kring vad som utgör manligt och kvinnligt. Böckernas innehåll kan således leda till att eleverna vidgar sina vyer och får nya perspektiv vilket även berör av Cunnigham och Enriquez (2013) som i sin studie tar upp att man kan arbeta med olika texter för att ge eleverna insyn i olika sociala förhållande och orättvisor.

Vi fann att alla våra intervjuade lärare har olika upplevelser av högläsningens huvudsakliga didaktiska funktion. Grön framhåller högläsningens betydelse för individen och dennes personliga utveckling, Brun fokuserar på högläsningens relationsbyggande funktion och det gemensamma i upplevelsen vilken också berörs av lärare Blå, men denne kopplar även högläsningen till läroplanen och utvecklandet av elevernas förmågor att kunna lyssna och att kunna läsa med inlevelse. Vi finner det intressant att Blå motiverar högläsning med uttalandet: "Ja men då slår jag upp läroplanen och visar vad där står. Det är ju ett mål ju, att kunna lyssna.", när Brun till skillnad från lärare Blå, istället ser högläsningstunden som en paus från bedömningen av elevernas förmågor. Brun säger: "[...] mitt syfte är nog mer att det ska bli en gemensam upplevelse än att där ska finnas en... en ehh... kontroll av deras förmågor.". Grön nämner inte själv någon uttrycklig koppling till läroplanen på samma sätt som Blå gör, när hen diskuterar högläsning. När Grön pratar om högläsning nämner hen:

“[...] Jag tror att det sätter igång inre processer som långt större än alla MVG eller vad det nu heter man kan få, A. [...]”. Grön kopplar här samman högläsning till något bortanför mätbara kunskaper och förmågor vilka bedöms via kunskapskraven i läroplanen. På detta sätt förknippar Grön högläsningen med bildning och literacy-förmågan när hen relaterar högläsningen till den personliga utvecklingen och att förkovra sig.

6.5. Metoddiskussion

Vi har genomfört en livsvärldsfenomenologisk studie där vi, under den begränsade tid som studien genomförts, sökt ta i beaktande så många aspekter som möjligt som kan tänkas inverka på våra respondenters upplevelser av högläsningens didaktiska funktion. Vi har därför genomfört en kvalitativ undersökning då vi inte strävat efter några mätbara resultat utan istället sökt detaljerade insikter i våra respondenters upplevelser av högläsning (Denscombe 2018). Av denna anledning föll det sig naturligt för oss att samla in vår data via bandinspelade intervjuer. Dessa intervjuer syftade till att få detaljerade beskrivningar av olika lärares upplevelser kring ett och samma fenomen, nämligen högläsning och högläsningens didaktiska funktion. Då varje respondent utgör en unik individ som ser på detta fenomen utifrån sin egen förförståelse, sin egen livsvärld är vår datainsamling inte generaliserbar men däremot medför den ett djup. Datainsamlingen genomfördes via semistrukturerade intervjuer med öppna frågor. Detta innebar att alla respondenter fick möta samma huvudfrågor men att följdfrågorna skiftade beroende på respondentens svar. På detta sätt möjliggjordes individuella variationer utifrån en gemensam ram.

Fördelarna med att använda intervjuer som metod för vår datainsamling är att intervjuer låter respondenterna utveckla sina tankegångar och synpunkter utifrån vad de vill fördjupa sina svar i, vilket indikerar vad de finner mest betydelsefullt i sammanhanget (Denscombe 2018). Våra intervjuer är genomförda via webb-möten. Vi erbjöd samtliga respondenter alternativet att intervjuas via personligt möte men samtliga valde webb-möten. Detta kan enligt Denscombe (2018) påverka intervjun genom att respondenterna ges extra betänketid till följd av en viss tidsfördröjning mellan fråga och svar. Detta är något vi funnit positivt för vår studie då vi sökt

respondenternas djupgående svar på sina upplevelser gällande högläsning och högläsningens didaktiska funktion.

Intervjusituationen innebär ett personligt möte med respondenterna vilket leder till en direktkontakt. Denna direktkontakt riskerar att vara hämmande för en del medan andra blommar ut under intervjun. Nackdelen med semistrukturerade intervjuer är att de till följd av respondentens utsvävningar och fördjupande kommentarer är tidskrävande att transkribera och analysera och man måste även ta hänsyn till validiteten i respondentens utsagor. Det respondenten säger sig göra och vad denne faktiskt gör behöver inte stämma överens (Denscombe 2018). Man bör ha i beaktande att det alltid finns en risk för att respondenterna inte är 100% ärliga i sina intervjusvar utan söker att göra ett gott intryck vilket riskerar att påverka svaren. Ett exempel på detta skulle kunna vara när lärare Grön i början av sin intervju säger att hens spontana tanke är att högläsning är superviktigt och ska ske dagligen. Detta kan vara ett uttryck för Gröns genuina åsikt men skulle även kunna vara ett sätt att försöka gå intervjuaren till mötes utifrån en föreställning om dennes åsikter. För att minimera risken för detta försökte vi uppträda så neutralt som möjligt under intervjun och använda öppna frågor. Alla respondenter har inför intervjuerna fått veta vad vårt examensarbete handlar om, de har dock inte fått ta del av intervjufrågorna i förväg.

Vi har intervjuat våra respondenter enskilt med endast en av oss närvarande under intervjun. Fördelen var att intervjusituationen på detta sätt mer framstod som ett samtal mellan två parter. Nackdelen med att vi valde att intervju respondenterna var och en för sig var att vi då gick miste om de fördelar som ett samarbete i intervjusituationen skulle kunna ge, där den ene hade kunnat koncentrera sig på frågorna medan den andra kunnat observera respondenten och haft möjlighet att närmare studera kroppsspråk och mimik. Genom att vara närvarande bägge två vid en intervju hade man även gemensamt kunnat bidra med följdfrågor och olika infallsvinklar då även vi som forskare utgår från olika livsvärldar och har olika förståelse och erfarenheter som kunnat vara användbara i en intervjusituation. Vi ansåg dock att fördelen av att respondenten kände sig trygg och att vi kunde skapa en förtrolig samtalston vägde tyngre.

Sammanfattning och slutsatser

I detta avsnitt sammanfattar vi vår studie och visar på de slutsatser som vi kommit fram till i vårt resultat, analys och diskussion. Vi presenterar även hur vår studie kan användas för fortsatta studier om högläsningens didaktiska funktion.

Syftet med detta arbete är att undersöka hur lärare upplever högläsning och högläsningens didaktiska funktion på lågstadiet. Vi intresserar oss för lärarnas upplevelser utifrån deras tankar och funderingar, erfarenheter, känslor och åsikter om högläsning och vad den har för påverkan på undervisningen. Vårt resultat visar att våra respondenter har många gemensamma beröringspunkter i sin upplevelse av högläsning. Alla uppger att högläsningen utgör en trevlig stund med klassen som skapar gemenskap och ett gott klassrumsklimat. Samtliga intervjuade lärare anser även att högläsningen fungerar språkutvecklande genom att den låter eleverna möta nya ord och begrepp i ett meningsfullt sammanhang samt introducerar eleverna för olika genrer. Trots många gemensamma aspekter så visar vårt resultat även att våra intervjuade lärare ändå upplever högläsningens didaktiska funktion på olika sätt och att deras syften med högläsningen varierar. Högläsning utifrån ett identitetsutvecklande syfte med betoning på de inre processerna och den individuella elevens utveckling i centrum, högläsning utifrån ett relationsbyggande syfte där gruppen står i fokus och högläsning utifrån syftet att utveckla de förmågor som läroplanen kopplar till kunskapskraven i svenskämnet. Dessa är de olika syften vi identifierar utifrån de upplevelser av högläsning som våra respondenter ger uttryck för.

Våra tankar om framtida forskning är att studien skulle kunna kompletteras med elevintervjuer för att få fram elevernas upplevelser av samma fenomen. Ett annat alternativ är att genomföra lektionsobservationer för att på så sätt utröna om respondenternas upplevelser av högläsningens didaktiska funktion stämmer överens med deras faktiska görande och vad som sker i klassrummet. Alternativ skulle man

kunna gå vidare med att göra uppföljande intervjuer med samma respondenter för att gå ännu mer på djupet kring deras upplevelser av högläsning.

Genom vår livsvärldsfenomenologiska studie har vi gått på djupet av lärares upplevelser av högläsning och högläsningens didaktiska funktion. Detta djup saknade vi i den tidigare forskningen om högläsning vilken främst undersökt högläsningens språkutvecklande funktion. Vår förhoppning är att läsare av vårt arbete ska få en inblick i hur många olika upplevelser av högläsning det finns och därmed öka sina egna förutsättningar att forma en god grund för framtida pedagogiskt arbete.

Referenser

- Alatalo, T., Westlund, B., Högskolan Dalarna, Akademin Utbildning, hälsa och samhälle & Pedagogiskt arbete 2019, "Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development", *Journal of Early Childhood Literacy*, pp.1.
- Bengtsson, J. (2005). *En livsvärldsansats för pedagogisk forskning*. I: Bengtsson, J (red.) Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning. 2 Uppl. Lund: Studentlitteratur, s.9-58.
- Beschorner, B., Hall, A. H. and Johnson, J. C. (2018) 'You Don't Have to Teach Everything: USING INFORMATIONAL TEXT FOR READ-ALOUDS', *Dimensions of Early Childhood*, 46(3), pp. 19–21.
- Claesson, S. (2005) *Inspiration som vidgar horisonten. Ett bidrag till förståelsen av hur pedagogisk teori påverkar lärares undervisning*. I: Bengtsson, J. (red.) Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning. 2 Uppl. Lund: Studentlitteratur, s.135-151.
- Cunningham, K. E. and Enriquez, G. (2013) 'Bridging Core Readiness with Social Justice Through Social Justice Picture Books', *New England Reading Association Journal*, 48(2), pp.28–37.
- Damber, U., Mittuniversitetet, Fakulteten för humanvetenskap & Institutionen för utbildningsvetenskap (2012), "Equity and Models of Literacy in a Diverse World", *Issues in Educational Research*, vol. 22, no. 1, pp. 36.
- Damber, U., Institutionen för språkstudier, Umeå universitet & Humanistiska fakulteten (2015), "Read-alouds in preschool – A matter of discipline?", *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 15, no. 2, pp. 256-280.

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

Dominkovic, Kerstin. Eriksson, Yvonne. Fellenius, Kerstin. (2006) *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur

Fletcher, J. et al. (2012) 'Motivating and improving attitudes to reading in the final years of primary schooling in five New Zealand schools', *Literacy*, 46(1), pp. 3–16.

Fox, M. 2013, "What Next in the Read-Aloud battle? Win or Lose?", *The Reading Teacher*, vol. 67, no. 1, pp. 4-8.

Körling, A. (2012), *Den meningsfulla högläsningen*, 1. uppl. edn, Natur & kultur, Stockholm.

Körling, A. (2018), *Textsamtal för lärande*. Skolverket, lärportalen: Språk, läs-och skrivutveckling. Grundskola åk 1–9. Modul: Samtal om text, Del 2: Textsamtal för lärande. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-lasskriv/Grundskola/000_Samtal-omtext/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M0_gr_02A_Textsamtal_for_larande.docx [Hämtad 2020-05-20]

Lee, Y., Lee, J., Han, M. & Schickedanz, J.A. 2011, "Comparison of Preschoolers' Narratives, the Classroom Book Environment, and Teacher Attitudes Toward Literacy Practices in Korea and the United States", *Early Education & Development*, vol. 22, no. 2, pp. 234-255.

Liberg, C. (2003). *Möten i skriftspråket*. I: Bjar, L. & Liberg, C. (red.) Barn utvecklar sitt språk. Lund: Studentlitteratur, s.215-235.

Merga, M.K. & Ledger, S. 2019, "Teachers' attitudes toward and frequency of engagement in reading aloud in the primary classroom", *Literacy*, vol. 53, no. 3, pp. 134-142.

Pihlgren, Ann, S. (2019) *Högläsning*. Skolverket, lärportalen: Språk-, läs- och skrivutveckling – Förskola. Modul: Läsa och berätta Del 1: Högläsning. 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 2019-11-13]

Psykologiguiden i Sverige AB
<https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=upplevelse> Natur och Kultur [Hämtad 2020-04-30]

Skolverket (2011 rev. 2019) *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet* Stockholm

SOU (1997:108) *Att lämna skolan med rak rygg - om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Regeringen, Utbildningsdepartementet. Publicerad 23 september 1997 · Uppdaterad 02 april 2015 https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/1997/09/so_u-1997108/ [Hämtad 2019-12-06]

Specialpedagogiska skolmyndigheten <https://www.spsm.se/stod/fragenradgivare/fragor-och-svar/fragor-och-svar/finns-detett-fargsprak-darmanskriverveckodagarna-med-olika-farger/> [Hämtad 2020-05-19]

Svenska Akademiens Ordböcker, 2019
<https://svenska.se/tre/?sok=spr%C3%A5k&pz=2> [Hämtad 2019-12-31]

Svensson, A.-K. (2009). *Högläsning i förskola och förskoleklass: hur vanligt är det?* <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:883831/FULLTEXT01.pdf> [Hämtad 2019-11-18]

Svensson, A.-K. (2011). *Språkstimulerande miljöer i förskolan. En utvärdering av Att*

läsa och berätta gör förskolan rolig och lärorik. Länsbibliotek Jönköping.

Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hb:diva-4490> [Hämtad 2019-11-18]

Säljö, R. (2015). *Lärande - en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB

Toth, A. (2013) Not Just for After Lunch: Accelerating Vocabulary Growth during Read-Aloud, *Reading Teacher* , pp. 203–207.

Traux, M. (2010) 'Reaching Reluctant Readers in Middle School', *Illinois Reading Council Journal*, 39(1), pp. 3–11.

Vetenskapsrådet (2017) *God forskningssed* Utgivare: Vetenskapsrådet
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningssed_VR_2017.pdf [Hämtad 2020-05-18]

Wedin, Å. (2011). *Språkande i förskolans och grundskolans tidigare år*. Lund: Studentlitteratur.

Westlund, B. 2009, *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*, 1. utg. edn, Stockholm: Natur & kultur.

Bilaga 1: Brev till skolor för att få respondenter

Hej!

Är du lärare och har en årskurs tre nu eller har haft en årskurs tre de senaste två åren?

Vi är två studenter vid grundlärarutbildningen F-3 på Högskolan Kristianstad, som gör vårt slutliga examensarbete i vår. Vi är intresserade av hur pedagoger ser på högläsning och utifrån vilka syften man använder sig av högläsning.

Vår frågeställning lyder: *Vilka upplevelser av högläsningen har lärare på lågstadiet?*

Vi vill göra vår studie utifrån ett fenomenologiskt perspektiv och genomföra intervjuer där pedagogers erfarenheter och upplevelser av högläsning framkommer.

Dessa intervjuer beräknas ta en timme och kommer att genomföras under april/maj. Intervjuerna kommer att spelas in via ljudupptagning. Alla uppgifter och all data kommer att hanteras konfidentiellt och deltagarna kommer att vara anonyma. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas utan att vi kommer att ställa några frågor kring eventuella avbrott.

Är du verksam lärare med erfarenhet av undervisning på lågstadiet och kan tänka dig att ställa upp på en intervju så skicka ett meddelande till:

Eva-Lena Shakrah: eva-lena.larsson0008@stud.hkr.se eller

Cassandra Karlsson: cassandra.karlsson0080@stud.hkr.se

Bilaga 2: Missivbrev

Hej!

Du har tidigare visat intresse för att delta i vårt examensarbete genom att meddela att du är villig att ställa upp på att bli intervjuad. I dessa corona-tider erbjuder vi möjligheten att intervjuerna kan genomföras på distans och de kommer i så fall att ske via webb-möten i Zoom. Intervjuerna kommer att spelas in via ljudupptagning. (I Zoom kan man spela in via video men vi kommer att blockera detta.)

Är du fortfarande intresserad av att delta? Intervjun beräknas ta ca en timme och kommer att genomföras någon gång under vecka 16 och 17 (14-24 april). Återkom inom det snaraste med besked om hur du vill bli intervjuad samt förslag på tider som passar dig.

För att påminna om vad vårt arbete handlar om:

Vi är intresserade av hur pedagoger ser på högläsning och utifrån vilka syften man använder sig av högläsning. Vi vill göra vår studie utifrån ett fenomenologiskt perspektiv och genomföra intervjuer där pedagogers erfarenheter och upplevelser av högläsning framkommer.

Alla uppgifter och all data kommer att hanteras konfidentiellt och du kommer att vara anonym. Deltagandet är frivilligt och kan när som helst avbrytas utan att vi kommer att ställa några frågor kring eventuella avbrott. Vi bifogar en samtyckesblankett som vi önskar att ni skriver under och skickar tillbaka till oss genom att scanna och maila alternativt skicka per brev.

Om Zoom:

För att ta del av ett zoom-möte behöver du endast gå in på denna länken och trycka på join meeting och följa instruktionerna. <https://hkr-se.zoom.us/>

Vi hoppas på att du fortfarande vill delta i vår intervju. Har du några frågor, tveka inte att höra av dig.

Vänliga hälsningar

Eva-Lena Shakrah: eva-lena.larsson0008@stud.hkr.se tfn: 0735-263056 (Zettervalls väg

3, 291 47 Kristianstad)

Cassandra Karlsson: cassandra.karlsson0080@stud.hkr.se tfn: 0702-037209 (Hästskovägen 10, 28295 Tyringe)

Handledande lärare: Eva Borgfeldt: eva.borgfeldt@hkr.se tfn: 044 230 33 25

Bilaga 3: Samtyckesblankett



Högskolan
Kristianstad

Sida 1 av 1

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00

www.hkr.se

Samtycke för behandling av personuppgifter

Vi, **Cassandra Karlsson och Eva-Lena Shakrah**, studerar vid Högskolan Kristianstad och inför vårt examensarbete kommer vi att genomföra intervjuer där vi gör ljudinspelningar. Detta som en del av vår utbildning för att få en forskningsbakgrund i vårt framtida yrke. Ljudupptagningen används som dokumentation i vårt examensarbete. Vi ansvarar för att ljudband/ljudfiler förstörs direkt efter kursmomentets genomförande.

Vår behandling av dina personuppgifter bygger på att dina personuppgifter behandlas med ditt samtycke. Samtycket är giltigt tills vidare. Du kan när som helst ta tillbaka samtycket och uppgifterna får då inte bevaras eller behandlas vidare utan annan laglig grund. Insamling av uppgifter om till exempel namn, e-post, och uppgifter som framkommer i intervju kommer att avidentifieras i examensarbetet och endast göras tillgänglig för berörda personer i form av handledare och bedömande lärare. Uppgifterna kommer att behandlas under vårterminen 2020 varefter de arkiveras tills examensarbetet är färdigställt och därefter kommer de att raderas.

Du kan ta del av det som registrerats om dig eller ha synpunkter på behandlingen eller de uppgifter som samlats in genom att kontakta, Cassandra Karlsson(cassandra.karlsson0080@stud.hkr.se) alternativt Eva-Lena Shakrah

(eva-lena.larsson0008@stud.hkr.se) eller vårt dataskyddsombud på dataskyddsbud@hkr.se. Högskolan Kristianstad, organisationsnummer 202100-3195.

Du har rätt att inge klagomål till Datainspektionen om du tycker att vi behandlar personuppgifterna på ett felaktigt sätt, datainspektionen@datainspektionen.se

Jag samtycker till att Högskolan Kristianstad behandlar personuppgifter om mig i enlighet med ovanstående.

Ort och datum

Namnteckning

Namnförtydligande

Bilaga 4: Intervjuguide

Intervjuguide Examensarbete

Formella frågor om den intervjuade för att få nödvändig bakgrundsfakta (samt "lätta" frågor att besvara som en uppvärmning inför kommande frågor):

- 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?
- Hur är könsfördelningen - hur många pojkar och flickor finns i klassen?
- Hur många elever i klassen har extra anpassningar/särskilda behov?
- Hur många elever finns på skolan?
- Hur är sammansättningen av eleverna i klassen (hur många SvA-elever)?
- Hur är den socioekonomiska bakgrunden bland eleverna på skolan?

Djupare frågor:

1. Hur upplever du högläsning för eleverna utifrån din roll som lärare? - Hur är din upplevelse vid högläsning för eleverna? Vad påverkar din upplevelse av högläsningen - din dagsform, tidpunkt på dagen och/eller elevernas gensvar? Gillar du att utföra högläsningen själv eller har du hellre en ljudbok? Varför då?
2. Tror du att elevsammansättningen i klassen påverkar hur du arbetar med högläsning i din klass? /Hur påverkar sammansättningen i klassen (andelen elever med SvA eller extra anpassningar) hur du arbetar med högläsning?
3. Finns det något specifikt syfte som du har med högläsningen, t.ex. fokuserar på att få eleverna att lyssna aktivt eller få eleverna att koppla av eller få eleverna att bli intresserade av böcker?
4. Hur stort utrymme har högläsning på schemat? /Finns det tid för högläsning på schemat? /Är det någon skillnad på den tid för högläsning som finns mellan åk 1, åk 2 och åk3? Hur ofta sker högläsningen i snitt - fördelat på en vecka? Sker högläsningen regelbundet eller sporadiskt? Hur långa är högläsningsspassen? Vad påverkar hur långa dessa pass/tillfällen är?
5. Vem initierar högläsningen - du eller eleverna? Kommer eleverna med önskemål om bok att läsa högt? Hur hanterar du det - önskelista?

6. Finns det någon skillnad på hur du arbetar med högläsning i åk 3 jämfört med tidigare årskurser? - Varför? Skillnad på högläsning i lågstadiet kontra mellanstadiet?
7. Utifrån vilka kriterier väljer du högläsning/bok? /Hur tänker du när du väljer högläsning/bok? Hur presenterar du högläsning/boken för eleverna? Gör du alltid likadant?
8. Gör du något speciellt när du läser högläsning/boken - före eller efter, t.ex. släcker ner, låter eleverna äta frukt ...? - Gör du olika beroende på vad du vill använda högläsning till (ex som social funktion, för att lugna elever eller som ämnesstoff, för att levandegöra kunskaper).
9. Används högläsning utanför svenska-undervisningen? -Hur sker högläsningen då?
10. Var sker högläsningen - i klassrummet eller någon annan stans?
11. Hur ser tillgången på böcker ut i ditt klassrum? Hur ofta besöker eleverna skolbiblioteket/bokbussen? Är det någon skillnad på hur ofta biblioteket besöks i åk 3 jämfört med tidigare årskurser? Bedriver bibliotekarien högläsning för eleverna - hur ofta?
12. Vad gör du för att skapa läslust hos dina elever?
13. Ändras fokus med högläsningen i de olika årskurserna, t.ex. ligger fokus i åk 1 på fonem och avkodning medan fokus i åk 3 är mer på literacy och läsflyt?
14. Brukar du ha textsamtal i samband med högläsningen? - Hur är detta utformat? - Förklaras olika begrepp? - Relaterar du till elevernas egna erfarenheter?
15. Hur uppfattar du att eleverna upplever högläsningen? - Hur tror du att högläsningen uppfattas/upplevs av elever med extra anpassningar/stöd? - Hur tror du högläsningen uppfattas av elever med SvA? Hur tror du högläsningen uppfattas av den genomsnittliga eleven? Likheter och skillnader mellan olika elevgrupper samt pojkar och flickor?
16. Vad känner du som pedagog att högläsning bidrar till för elevernas kunskapsutveckling? Upplever du att högläsningen gynnar elever med extra anpassningar? På vilket sätt? Vad skiljer högläsningen åt från elevernas

självständiga, tysta läsning? - Varför ha högläsning när eleverna kan läsa själva?

17. Sammanfattningsvis, vilken funktion anser du att högläsning har i ditt klassrum?