



Högskolan  
Kristianstad

Högskolan Kristianstad  
291 88 Kristianstad  
044-250 30 00  
[www.hkr.se](http://www.hkr.se)

Examensarbete, 15 hp, på avancerad nivå för grundlärarexamen med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6, arbetsplatsintegrerad  
Termin år: VT 2024  
Fakulteten för lärarutbildning

# **Mellanstadielärarens högläsning: Nyckeln till elevernas språkutveckling!**

**Marcus Krmpotic**

**Melodia Hultin**

## **Författare**

Marcus Krmpotic och Melodia Hultin

## **Titel**

Lärarens högläsning: Nyckeln till elevernas språkutveckling!

## **Engelsk titel**

Middle School Teacher's Read-Aloud: The Key to Students' Language Development!

## **Handledare**

Kristian B. Kjellström

## **Bedömande lärare**

Jonas Asklund

## **Examinator**

Petra Magnusson

## **Sammanfattning**

Lärares högläsning är en språkutvecklande undervisningspraktik som enligt tidigare forskning främst associeras med de tidiga skolåren. Det här lämnar en kunskapslucka när det gäller grundskolans mellanår. Syftet med denna praktiktäna studie är att undersöka hur mellanstadielärare med hjälp av sina högläsningar arbetar stöttande och tillhandahåller kognitivt utmanande aktiviteter.

Studien baseras på Cummins (2017) språkutvecklande teorier om stöttning (scaffolding) och kognitiv utmaning, vilka härleds till det sociokulturella perspektivet utifrån Säljö (2020).

Studiens empiri har samlats in med hjälp av en kvalitativ metodkombination i form av klassrumsobservationer och semistrukturerade intervjuer. Studien fokuserar enbart på mellanstadielärare och deras undervisning. Empirin har kodats, kategoriserats och tematiskt analyserats.

Resultatet av observationerna och intervjuerna pekar på att lärares högläsning kan vara stöttande samtidigt som den kan tillhandahålla kognitivt utmanande aktiviteter. Studien mäter inte vilken effekt mellanstadielärares högläsning har på elevers språkutveckling, utan vad som kan observeras i samband med lärares högläsning och vilka uppfattningar lärarna har om deras högläsning.

## **Ämnesord**

Språkutvecklande undervisning, undervisningsmetoder, interaktiv högläsning, stöttning, kognitivt utmanande aktiviteter

**Author**

Marcus Krmpotic och Melodia Hultin

**Title**

Middle School Teacher's Read-Aloud: The Key to Students' Language Development!

**Supervisor**

Kristian B. Kjellström

**Assessing teacher**

Jonas Asklund

**Examiner**

Petra Magnusson

**Abstract**

Teachers' read-aloud sessions are a language development teaching practice that, according to previous research, is primarily associated with the early school years. This leaves a knowledge gap regarding the middle school years. The purpose of this practice-based study is to investigate how middle school teachers use their read-aloud sessions to provide support and offer cognitively challenging activities.

The study is based on Cummins' (2017) language development theories on scaffolding and cognitive challenge, which are derived from the sociocultural perspective according to Säljö (2020).

The empirical data for the study has been collected using a qualitative method combination of classroom observations and semi-structured interviews. The study focuses solely on teachers and their teaching practices. The empirical data has been coded, categorized, and thematically analyzed.

The results of the observations and interviews indicate that teachers' read-aloud sessions can be supportive while also providing cognitively challenging activities. The study does not measure the effect of middle school teachers' read-aloud sessions on students' language development, but rather what can be observed in connection with teachers' read-aloud sessions and the teachers' perceptions of their read-aloud sessions.

**Keywords**

Language development, teaching methods, interactive read-aloud, scaffolding, cognitive challenging activities

# Innehållsförteckning

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Inledning</b> .....   | <b>7</b>  |
| 1.1. Syfte.....   | 8         |
| 1.1.1. Forskningsfrågor.....                                      | 8         |
| 1.2. Disposition.....   | 8         |
| <b>2. Tidigare forskning</b> .....                                | <b>9</b>  |
| 2.1. Hur högläsning används i grundskolan.....                    | 9         |
| 2.2. Hur lärarens högläsning utvecklar elevernas ordförråd.....   | 10        |
| 2.3. Lärarens interaktiva högläsning.....                         | 11        |
| <b>3. Teoretisk utgångspunkt</b> .....                            | <b>13</b> |
| 3.1. Den språkutvecklande undervisningen.....                     | 13        |
| 3.2. Studiens teoretiska perspektiv.....                          | 14        |
| 3.2.1. Cummins fyrfältsmodell och dess utveckling genom åren..... | 15        |
| 3.2.2. Stöttning.....   | 17        |
| 3.2.3. Kognitivt utmanade aktiviteter.....                        | 19        |
| <b>4. Metod</b> .....   | <b>21</b> |
| 4.1. Datainsamling och urval.....                                 | 21        |
| 4.1.1. Klassrumsobservationer.....                                | 22        |
| 4.1.2. Semistrukturerade intervjuer.....                          | 23        |
| 4.2. Bearbetning av empiri och analysmetod.....                   | 24        |
| 4.3. Etiska överväganden.....                                     | 26        |
| <b>5. Resultat och analys</b> .....                               | <b>28</b> |
| 5.1. Språklig stöttning.....                                      | 28        |
| 5.1.1. Planering och förberedelser inför sin högläsning.....      | 28        |
| 5.1.2. Stödstrukturer.....  | 30        |
| 5.1.3. Lärarens språkliga strategier.....                         | 33        |
| 5.1.4. Lärarens högläsningstil.....                               | 34        |
| 5.2. Kognitivt utmanande aktiviteter.....                         | 35        |
| 5.2.1. Lärarnas strategier med komplexa uppgifter och texter..... | 36        |
| 5.2.2. Diskussioner, sammanfattningar och reflektioner.....       | 37        |
| 5.3. Resultatsammanfattning.....                                  | 39        |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>6. Diskussion.....</b>                             | <b>40</b> |
| 6.1. Språklig stöttning.....                          | 40        |
| 6.2. Kognitivt utmanande aktiviteter .....            | 42        |
| 6.3. Slutsats.....                                    | 44        |
| <b>7. Metoddiskussion och vidare forskning .....</b>  | <b>45</b> |
| <b>8. Referenser .....</b>                            | <b>47</b> |
| <b>9. Bilagor .....</b>                               | <b>50</b> |
| Bilaga 1: Informationsbrev till vårdnadshavarna ..... | 51        |
| Bilaga 2: Samtyckesblankett.....                      | 52        |
| Bilaga 3: Observationsprotokoll.....                  | 54        |
| Bilaga 4: Intervjuguide .....                         | 56        |

## **Förord**

Vi vill börja med att tacka vår handledare Kristian B. Kjellström som har bistått oss i vår arbetsprocess. Vidare vill vi också tacka våra familjer som stöttat oss och bidragit till den arbetsron vi har behövt under processen. Vi tackar också varandra och våra deltagare för ett gott samarbete. Arbetet har varit jämnt fördelat och vi har dragit nytta av varandras styrkor. Här med presenterar vi nu ett arbete som vi båda står bakom.

# 1. Inledning

Skolverket (2022a) understryker att förmågan att läsa och förstå innehåll är av central betydelse för elevernas framgång i skolan och är en förmåga som behövs framåt som deltagande samhällsmedborgare. Samtidigt menar Skolverket (2022b) att elevernas språkutveckling i den svenska grundskolan påverkas av att det finns en ojämlik fördelning av läsförmågan. Många elever, oavsett om svenska är deras första- eller andraspråk, saknar ordförråd, begreppsförståelse och allmän förståelse för det svenska skolspråket. Denna ojämlikhet påverkar enligt Skolverket (2022b) elevernas allmänna kunskapsutveckling, måluppfyllelse och möjligheter att lyckas i framtida studier. Lärare har skyldighet att både ge extra anpassningar och utmana elever utifrån deras förutsättningar och behov (Skolverket, 2022a). Därför ska läraren erbjuda stöd, uppmuntran och tydlig vägledning för att hjälpa eleverna att utveckla sina språkfärdigheter och förståelse för det svenska språket (Skolverket, 2022b).

Barn som tidigt ingår i sammanhang där högläsning och diskussion av böcker ingår får också bättre språk-, läs- och skrivutveckling senare i livet. En avgörande faktor för det kompensatoriska arbetet i förskola och skola är därför att hitta sätt att stimulera och vidga barns och elevers läsintresse och läsning – och upprätthålla och utveckla det i högre åldrar. Skolverket (2022b, s. 5).

I denna studie undersöker vi lärarens högläsning på svenska, det vill säga att det är läraren som läser högt för sina elever utan digitala hjälpmedel, och hur högläsningen används i undervisningen för att stötta och utmana eleverna i deras språkutveckling i olika ämnen. Under lärarens högläsning får eleverna enligt Westlund (2012) bekanta sig med skriftspråket. Skrivna texter har en annan meningskonstruktion, innehåller ofta längre meningar, inskjutna bisatser och rikare ordval än det talade språket. Westlund poängterar vikten av vad läraren högläser, hur och när det läses, samt hur diskussioner om texten hanteras före, under och efter högläsningen. Det kan inkludera betoning av nyckelord, förklaring av svåra ord eller användning av olika språkliga funktioner, strukturer och uttryck i texten (Westlund, 2012). Dessutom fungerar lärarens högläsning som en språklig modell för uttal, det vill säga att läraren modellerar högläsningen med hjälp av

betoning, röstläge och pauser (Fast, 2007). Jim Cummins (2017) är en forskare som undersökt lärares stöttning av elevers förståelse och språkliga utveckling i skolan. Cummins betonar att eleverna också behöver bli kognitivt utmanande för att den språkliga utvecklingen ska äga rum.

Trots att det finns omfattande forskning som påvisar att lärares högläsning har positiva effekter på elevernas språkutveckling, finns det en brist på forskning som belyser villkoren för lärares högläsning i årskurs 4–6.

## **1.1. Syfte**

Syftet med denna praktikinära studie är att undersöka hur mellanstadielärares högläsning på svenska i olika ämnen stöttar och kognitivt utmanar deras elevers språkliga förståelse, oberoende om de har svenska som första- eller andraspråk. Vi är intresserade av att beskriva vad lärarna gör och belysa vad de säger att de gör i samband med deras högläsning för att språkligt stötta samt tillhandahålla kognitivt utmanande aktiviteter till deras elever.

### **1.1.1. Forskningsfrågor**

1. Hur arbetar mellanstadielärare språkligt stöttande före, under och efter sin högläsning?
2. Hur arbetar mellanstadielärare med kognitivt utmanande aktiviteter före, under och efter sin högläsning?

## **1.2. Disposition**

Studien är disponerad enligt följande. Under avsnitt två presenteras tidigare forskning om lärarens högläsning som efterföljs av studiens teoretiska utgångspunkter. Därefter beskrivs val av metod, urval, material och analysmetod som studien bygger på. Studiens resultat och analys presenteras i avsnitt fem, vilket följs upp med en sammanfattande diskussion och slutsats i avsnitt sex. I det sjunde och avslutande kapitlet återfinns en metoddiskussion och förslag till framtida forskning. Referenser och bilagor återfinns i slutet under avsnitt åtta och nio.



## 2. Tidigare forskning

I kommande avsnitt presenterar vi nio forskningsartiklar som behandlar lärarens högläsning. Studierna presenteras i teman utifrån sitt syfte, resultat och slutsatser. Dessa teman återfinns nedan som underrubrikerna *Hur högläsning används i grundskolan*, *Hur lärarens högläsning utvecklar elevernas ordförråd* respektive *Lärarens interaktiva högläsning*.

Den tidigare forskning vi har sammanställt här utgår främst ifrån lågstadiet, med undantag av tre studier. Fem studier undersöker den amerikanska grundskolan. Av dessa undersöker fyra studier årskurs F-2 där Jacobs et al. (2000) blir undantaget då de undersöker både låg- och mellanstadiet. Håland et al. (2020) undersöker årskurs 1 i den norska grundskolan. Lin (2014) undersöker årskurs 4 i en taiwanesisk grundskola, medan Omar och Saufi (2015) undersöker årskurs 2 i de malaysiska grundskolorna.

Vid studiens publicering hittar vi ingen svensk forskning som undersöker mellanstadiet. Det finns däremot moduler på Skolverket om lärarens språkutvecklande högläsning. De riktar sig dock till förskolan, lågstadiet och till lärare som undervisar nyanlända elever. Den svenska studien av Dahlström et al. (2023) bygger sin studie på fritidshemsläroverstudenters observationer och reflektioner. Den omfattar 68 observationer i 32 kommuner under 2020 och 2022.

### 2.1. Hur högläsning används i grundskolan

Under denna del redogör vi för hur lärarens högläsning används i grundskolan. Jacobs et al. (2000) undersöker frekvensen och förekomsten av lärarens högläsning i förhållande till olika åldersgrupper av lärare på låg- och mellanstadiet. De analyserar hur ofta lärare läser högt för sina elever, vilka typer av böcker som används mest respektive minst, samt hur böcker introduceras och delas med eleverna. Håland et al. (2020) undersöker vilka undervisningsmetoder lärarna använder i samband med sin högläsning samt hur dessa utvecklar elevernas läsförståelse och språkutveckling. Resultaten av Jacobs et al. (2000) visar att lärare i lågstadiet (F-3) i högre grad läser högt för sina elever jämfört med

lärare i mellanstadiet (4–6), och att yngre lärare läser högt oftare än äldre lärare. Böcker med bilder är vanligare på lågstadiet medan illustrerande kapitelböcker är mer populära på mellanstadiet. Studien visar att lärare sällan högläser informationsböcker som innehåller beskrivande eller förklarande texter. Lärarna på mellanstadiet delar och rekommenderar inte böcker till eleverna lika ofta som lärarna på lågstadiet gör. Håland et al. (2020) visar dock att lärarnas högläsning i årskurs 1 ofta används som ett sätt att lugna eleverna under raster och pauser, snarare än som en strukturerad undervisningsmetod. De menar att det finns en onyttjad potential där lärarens högläsning kan användas för att engagera och hjälpa eleverna att utveckla sin förmåga att förstå och uppskatta litteratur. I Dahlströms et al. (2023) resultat visar det sig också att fritidshemmen använder lärarens högläsning för att lugna barngruppen under fruktstunden. Dahlström et al. anser i linje med Håland et al. (2020) att fritidshemslärares högläsning kan användas för att engagera och hjälpa eleverna att utveckla sin förmåga att förstå och uppskatta litteratur. Jacobs et al. (2000) framhäver vikten av att alla lärare fortsätter att läsa högt för eleverna samt att dela och rekommendera olika typer av böcker för att berika elevernas läsupplevelse. Dahlström et al. (2023) visar dock att alla fritidshem inte har ett utbud av böcker. Deras resultat tyder också på att många fritidspedagoger inte ser att fritidshemmet som en del av skolan och använder därför inte sin högläsning för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga. Håland et al. (2020) anser att lärare behöver lära sig mer om hur de kan integrera högläsningen i sin undervisning för att stödja elevernas läs- och skrivförmåga. Dahlström et al. (2023) pekar på att detta också bör gälla fritidshemmen.

## **2.2. Hur lärarens högläsning utvecklar elevernas ordförråd**

Under denna del redogör vi för de studier som bygger på att utveckla elevernas ordförråd och språkliga förståelse. Kindle (2010) undersöker hur olika strategier och instruktionsmetoder i samband med lärarens högläsning inverkar på elevernas ordförståelse. Medan Omar och Saufi (2015) utforskar hur lärarnas högläsning utvecklar elevernas läsförståelse. Lin (2014) undersöker hur frekvensen av

lärarnas högläsningar i årskurs 4 påverkar elevernas ordförrådsutveckling. Samtliga studier visar på att elevernas ordförståelse utvecklas över tid. Lin (2014) menar att elevernas ordförståelse byggs påverkas positivt av en ökad frekvens av lärarens högläsning. Lin rekommenderar att lärare inkluderar upprepade högläsningar och förklaringar av ord för att stödja elevernas ordförrådsutveckling i ett andraspråk. Det här bekräftar Omar och Saufi (2015) men menar att det är lärarens val av arbetssätt med hjälp av olika didaktiska strategier i samband med sin högläsning som utvecklar elevernas språkliga förståelse och ordförråd i ett andraspråk. Det här går i linje med Kindles (2010) studie trots att den baseras i undervisning på elevernas förstaspråk. Kindle visar att lärare använder olika strategier för att introducera och förklara nya ord för förstaspråkselever. Dessa strategier inkluderar användning av synonymer, olika frågeställningar, liknelser och andra exempel. Kindle lyfter att längden på instruktionerna varierar beroende på ordets komplexitet och elevernas respons. Kindle framhäver vikten av att anpassa instruktionsmetoder efter målen, tiden och syftet med läsningen. Kindle menar att lärare som använder högläsning som undervisningsmetod behöver kompetensutveckling när det gäller hur de anpassar sin planering, sitt språk och sina instruktioner efter elevernas förståelse och kunskapsnivå.

### **2.3. Lärarens interaktiva högläsning**

Under denna del presenterar vi forskning som redogör för lärarens interaktiva högläsning. Ceprano (2010) presenterar en forskningsstudie som jämför effekterna av lärarens *interaktiva* och *passiva* högläsningar på elevernas förståelse och ordanvändning vid årskurs F-1. *Interaktiv högläsning* innebär enligt Ceprano att läraren engagerar eleverna aktivt under sin högläsning genom att ställa frågor, ber dem reflektera över texten och delta i diskussioner relaterade till texten. *Passiv högläsning* innebär enligt Ceprano att eleverna oftast sitter tysta och lyssnar på lärarens högläsning utan att vara aktivt delaktiga i samtal eller diskussion under högläsningen. Dahlström et al. (2023) menar att lärarens interaktiva högläsning kan introducera eleverna till nya idéer, ämnen och förståelse av texter. Dahlström et al. anser att elevers ordförråd och ordförståelse utvecklas i samband med lärarens högläsning, det vill säga om den innehåller samtal med öppna frågor som

bjuder in till resonemang om det som läraren högläst. Det här går i linje med Cepranos (2010) jämförelse och utvärdering av lärarens högläsning, det vill säga om det är den interaktiva eller passiva högläsningen som utvecklar elevernas ordförråd och läsförståelse. Resultaten visar att lärarens interaktiva högläsning med förklaring och betoning av ord främjar elevernas språkutveckling och läsförståelse. Ett liknande resultat framkommer i Oliveiras et al. (2014) studie. De studerar hur lärare i årskurs 4 använder interaktiv högläsning för att engagera eleverna i de naturvetenskapliga ämnena. Studien belyser hur lärare kommunicerar vetenskapliga ord och begrepp med hjälp av olika strategier, såsom kroppsspråk, tonen i rösten, gester, anekdoter, liknelser, bilder och filmer. Slutsatsen är att lärarna kan skapa engagerade lärandemiljöer där eleverna utvecklar förståelse för naturvetenskap genom att integrera interaktiv högläsning och olika undervisningsmetoder. Dessa undervisningsmetoder kan vara både stöttande och kognitivt utmanande. Det här bekräftas även i en annan studie av Rivera och Oliveira (2020) om hur lärare använder interaktiv högläsning för att utveckla elevers förståelse av naturvetenskapliga ord och begrepp. Både Ceprano (2010) respektive Rivera och Oliveira (2020) betonar att lärare bör använda interaktiva högläsningssätt och lämpliga läromedel för att engagera eleverna under sin högläsning. Detta för att utveckla elevernas språkutveckling och läsförståelse. Omar och Saufi (2015) drar också slutsatsen att lärarens högläsning bör bygga på interaktiva högläsningssätt. Ceprano (2010) rekommenderar att lärarutbildningarna bör innehålla forskningsbaserade fallstudier, det vill säga där blivande lärarkandidater får möjlighet att pröva sina undervisningsmetoder med hjälp av forskning under sin praktik. Det går i linje med Rivera och Oliveiras (2020) slutsats om vikten av lärarnas förståelse av det ämne de undervisar och hur det i sin tur påverkar elevernas förståelse och utveckling.

### 3. Teoretisk utgångspunkt

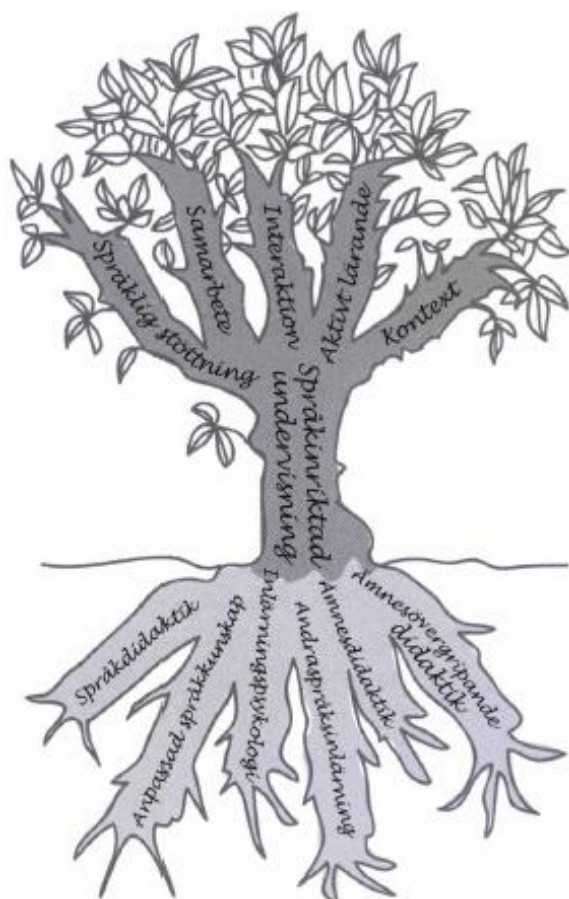
I kommande avsnitt presenterar vi vår teoretiska utgångspunkt utifrån Cummins (2017) och den språkutvecklande undervisningen. Cummins teorier placeras i ett sociokulturellt perspektiv på lärande, vilket härstammar ifrån Lev Vygotskij (jfr. Säljö, 2020). Därefter presenterar vi studiens teoretiska perspektiv, *Cummins fyrfältsmodell och dess utveckling genom åren*, *Språklig stöttning* respektive *Kognitivt utmanade aktiviteter* som avslutar den teoretiska utgångspunkten.

I denna studie ser vi lärares högläsning med tillhörande undervisningsaktiviteter som en del av den språkutvecklande undervisningen. Språkutvecklande undervisning syftar till att utveckla elevernas språkliga kompetens i olika ämnen (Skolverket, 2022b). Lärares högläsning är en undervisningsmetod där läraren läser högt för eleverna med hjälp av sin röst från olika typer av texter, såsom böcker, artiklar eller dikter (Westlund, 2012). Enligt Cummins (2017) är lärarens högläsning en metod för att förmedla innehåll samtidigt som det är en helhetsupplevelse som engagerar både den kognitiva och känslomässiga aspekten hos eleverna. Genom att lyssna på en text som läraren högläser, i stället för att själva läsa den tyst eller högt, får eleverna möjlighet att ta del av och förstå mer avancerade texter (Cummins, 2017).

#### 3.1. Den språkutvecklande undervisningen

Den språkutvecklande undervisningen grundar sig i den sociokulturella inriktningen (Claesson, 2020). Säljö (2020) påpekar att elevernas språkliga kompetens och kunskap utvecklas genom samarbete och interaktion. Vidare menar Säljö (2020) att läraren, undervisningen, klassrummet och skolan utgör en omgivande kontext. Denna kontext inkluderar kulturen, kommunikationen och sammanhanget som engagerar eleverna och gör dem delaktiga i sitt eget lärande (Säljö, 2020). Samtidigt är många komponenter som samspelar i lärarnas språkutvecklande undervisning. Vår tolkning av den språkutvecklande undervisningen i sin helhet finns exemplifierat som ett träd som återfinns i Hager & Meestringa (2014:52). Stammen utgörs av den språkinriktade undervisningen. Det vi kan se i form av grenar är lärares språkliga stöttning, lärare-elevs/elever-

elevers samarbete, interaktion, aktivt lärande och kontext. Det vi inte kan se, men möjligtvis ana är lärares tillämpning av språkdidaktik, anpassad språkkunskap, inlärningspsykologi, andraspråksinlärning, ämnesdidaktik och ämnesövergripande didaktik. Dessa utgör rötterna i den språkutvecklande undervisningen.



Figur 1. Hajer & Meestringa (2014:52). Hur en språkinriktad undervisning kan se ut.

### 3.2. Studiens teoretiska perspektiv

Det teoretiska perspektivet som studien utgår ifrån grundar sig i Cummins (2017) syn på språkutvecklande undervisning. Cummins betonar behovet av att stärka elevernas kunskapsrelaterade språk i alla ämnen där lärarna tar hänsyn till att det tar tid för elever att nå kompetens inom skolspråket. Enligt Cummins kan läraren stötta förståelse och produktion av språk genom att välja lämpliga texter. Dessa texter kan exempelvis relatera till elevernas intressen, erfarenheter och kulturella

bakgrund. Detta för att öka deras engagemang och förståelse för textinnehållet. Cummins anser också att läraren i sitt framförande bör använda en tydlig och varierad högläsningsteknik som gör texten mer begriplig för eleverna. Detta kan vara med hjälp av dramatisering och interaktion under sin högläsning kan läraren också engagera eleverna mer i texten.

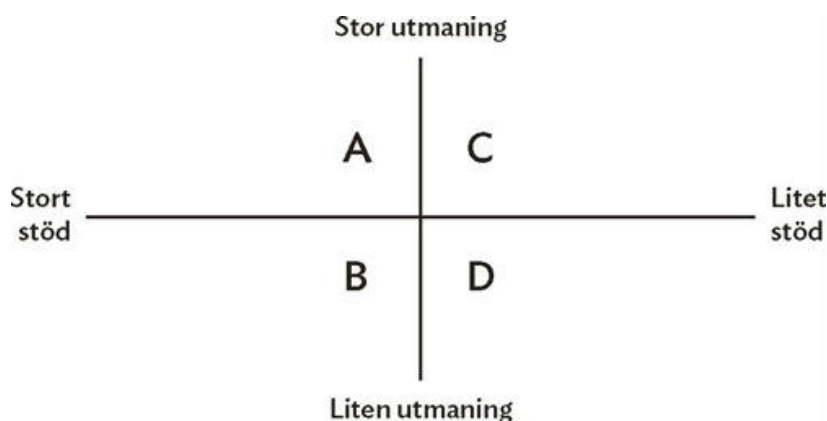
Slutligen betonar Cummins (2017) vikten av att skilja mellan vardagsspråk och kunskapsspråk. Samtidigt understryker Cummins betydelsen av undervisning som inkluderar aktiviteter som stödjer elevernas utveckling av kunskapsrelaterade färdigheter på skolspråket. Dessa undervisningsaktiviteter bör också vara både kontextbundna och kognitivt utmanande (Cummins, 2017).

### 3.2.1. Cummins fyrfältsmodell och dess utveckling genom åren

Cummins (2017) refererar till sin fyrfältsmodell och dess utveckling genom åren med hänvisning till att läraren behöver anpassa undervisningen och aktiviteterna för att möta elevernas individuella behov. Cummins påpekar att Marianis (1997) tolkning, respektive Gibbons (2009) operationaliserade cirkelmodell av hans modell är bättre lämpad till olika skolkontexter och enklare att använda än originalmodellen (jfr. Cummins, 2017:59). Av den anledningen kommer vi i studien också att utgå från de reviderade upplagorna av Gibbons (2009) teoretiska perspektiv, det vill säga Gibbons (2016, 2018). Begrepp och definitioner kan också komma att tolkas utifrån den svenska skolkontexten, exempelvis Hajer & Meestringa (2014) och/eller Polias et al. (2017).



Figur 2. Cummins (1981) ursprungliga fyrfältsmodell. Hämtad från Cummins (2017:57).



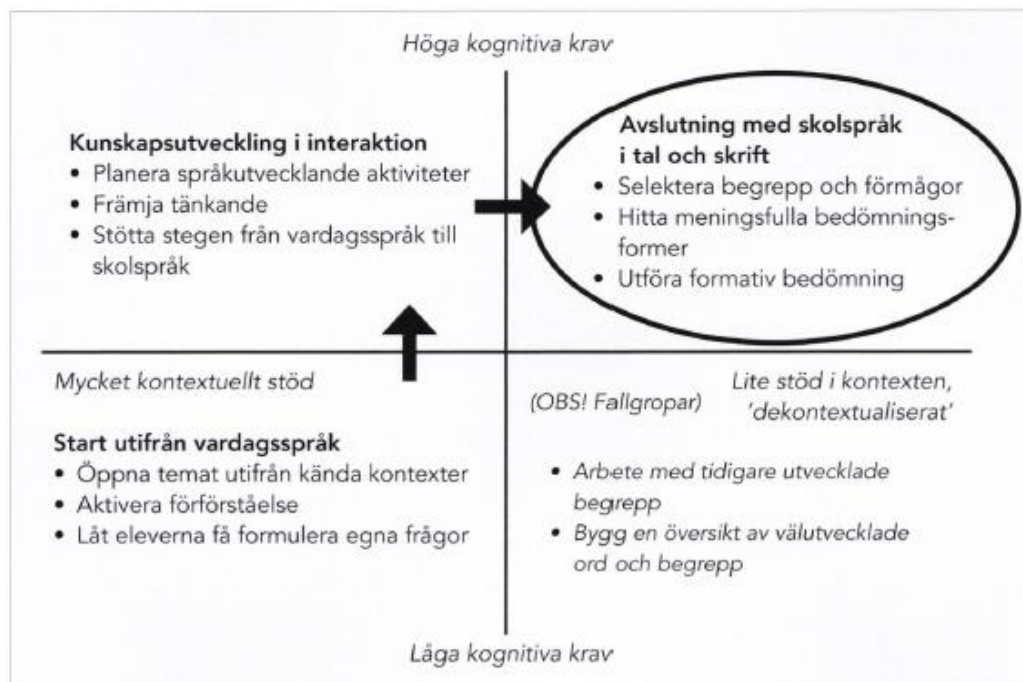
Figur 3. Marianis (1997) utveckling av Cummins (1981) fyrfältsmodell. Hämtad från Cummins (2017:61).



Figur 4. Marianis (1997) fyrfältsmodell vidareutvecklad av Gibbons (2016). Denna version är hämtad från Skolverkets läroportal.

En ytterligare tolkning och utveckling av Cummins (1981) fyrfältsmodell återfinns i Hajer & Meestringa (2014:147). Den riktar sig främst till lärare, det vill säga hur den språkutvecklande undervisningen kan planeras och genomföras utifrån Cummins teorier. För oss är modellen vägledande i vår studie och avgör vilka delar av den språkutvecklande undervisningen som kan bli synliggjorda.





Figur 5. Hager & Meestringas (2014:147) tolkning och vidareutveckling av Cummins (2017) fyrfältsmodell.

### 3.2.2. Stöttning

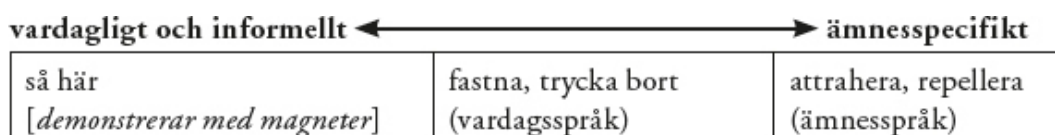
Genom att använda olika strategier kan lärare göra ämnesinnehållet mer tillgängligt och samtidigt utveckla elevernas språkutveckling beroende på elevernas förståelse och färdighetsnivåer. Läraren kan erbjuda *stöttning* (*scaffolding*), vilket enligt Cummins (2017) innebär att läraren tillhandahåller en stödstruktur som hjälper eleverna att närma sig och utföra uppgifter som de annars skulle ha svårt att klara av på egen hand. Detta kan innebära att läraren tillfälligt stöttar eleverna genom att underlätta inläringen av nya ord och begrepp, och sedan gradvis minska stödet allteftersom elevernas kunskaper ökar. Detta inkluderar strategier som visuella hjälpmedel, konkreta upplevelser och praktiska demonstrationer för att underlätta förståelsen hos eleverna. Det handlar enligt Cummins om att vara lyhörd för elevernas feedback och kunna justera undervisningen, det vill säga att läraren är flexibel och kan anpassa planerade aktiviteter baserat på elevernas reaktioner och behov som uppstår i realtid (jfr. Cummins, 2017).

Hammond och Gibbons (2005) definierar i sin artikel olika nivåer av stöttning i form av bland annat stödstrukturer och hur dessa kan tillämpas av läraren. Dessa nivåer av stöttning definierar de som *makro-*, *meso-* och *mikrostöttning*. Polias et al. (2017) skriver fram dessa utifrån hur de kan tillämpas i den svenska grundskolan. Vi tolkar att *stöttning på makronivå* innebär att läraren har planerat högläsningen utifrån läroplanens mål och innehåll (jfr. Polias et al., 2017). Det kan inkludera att välja lämplig text, fastställa mål för läsningen och skapa en progression för att gradvis fördjupa elevernas förståelse (jfr. Hammond & Gibbons, 2005). *Stöttning på mesonivå* innebär att läraren har planerat detaljerade aktiviteter för varje högläsningsspass (jfr. Polias et al., 2017). Det innebär att välja och ordna moment och aktiviteter som ger eleverna stöttning från introduktion av nya begrepp till tillämpning i olika uppgifter (jfr. Hammond & Gibbons, 2005). *Stöttning på mikronivå* innebär att läraren under sin högläsning använder olika strategier för att stötta elevernas förståelse och språkutveckling (jfr. Polias et al., 2017). Läraren ger återkoppling och kommentarer till eleverna om deras prestationer och framsteg, både muntligt och/eller skriftligt, för att guida dem i rätt riktning och utveckla deras lärande (jfr. Hammond & Gibbons, 2005).

### **3.2.2.1. Lärarens språkliga modellering**

Fast (2007) menar att lärarens högläsning fungerar som en modell för att utveckla elevernas språkliga strukturer och färdigheter som de senare kan tillämpa när de själva ska läsa och skriva. Lärarens högläsning kan introducera eleverna till nya idéer, ämnen och förståelse av texter samtidigt som den *språkligt modellerar* korrekt uttal och intonation. Det här går i linje med Cummins (2017) som menar att läraren anpassar sitt språk och sitt sätt att kommunicera beroende på situationen och syftet med högläsningen. Om läraren högläser berättande eller återberättande texter kommer troligtvis språket vara *informellt* och vardagligt. Lärarens språkliga modellering med olika betoningar och röstvariationer bidrar till att eleverna får uppleva berättelser, händelser och karaktärer på ett levande sätt (Fast, 2007). Cummins (2017) klassificerar detta som BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills), det vill säga den informella och kontextbundna språkförmågan som används till vardags. Detta främst om syftet med texten är att

få eleverna att kunna relatera till den samt att läraren vill skapa en dialogisk klassrumsmiljö. *Det informella språket* är vardagligt, konkret, subjektivt, personligt, dialogiskt eller att språket följer handlingen. Läraren använder en personlig ton och berättarstil för att göra texten mer engagerande och relevant för eleverna samt uppmuntrar eleverna att delta i diskussioner och dela sina egna tankar och erfarenheter relaterade till texten. Om läraren högläser beskrivande eller förklarande texter kommer troligtvis graden av språket vara specialiserat och *formellt*. *Det formella språket* kan beskrivas som ämnesspecifikt, abstrakt, objektivt, opersonligt, expertlikt, distanserat eller monologiskt. Cummins (2017) klassificerar detta som CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), det vill säga den kontextberoende formella språkförmågan som sker i akademiska sammanhang. Eleverna är oftast passiva under lärarens formella högläsning. Det kan innebära att använda vardagliga termer och begrepp för att underlätta för eleverna att förstå och tolka texten. I Gibbons (2018) får vi en förtydligad bild som blir tillämpbar för oss i våra observationer. Gibbons skriver fram hur lärare kan utveckla vardags- och skolspråket, exempelvis med hjälp av en demonstration som kan ses som ett informellt språk som sedan går över till ett vardagligt och slutligen till ett ämnesspecifikt språk. Detta kan lärare också exempelvis göra omvänt, det vill säga börja i det ämnesspecifika språket och avsluta i det informella.



Figur 6. Gibbons (2018:104) exempel på att väva samman vardags- och skolspråk.

### 3.2.3. Kognitivt utmanade aktiviteter

Genom att använda olika strategier kan lärare göra ämnesinnehållet mer tillgängligt och samtidigt utveckla elevernas språkutveckling beroende på elevernas förståelse och färdighetsnivåer. Läraren kan erbjuda *kognitivt utmanande aktiviteter*, som enligt Cummins (2017) är uppgifter som kräver att

eleverna använder och utvecklar sina kognitiva förmågor. Dessa aktiviteter utmanar eleverna att tänka kritiskt, lösa problem och analysera information. Det här kan exempelvis läraren göra genom att ställa öppna och riktade frågor som hjälper eleverna att reflektera över och fördjupa sin förståelse av ämnet eller det som har lästs högt. Det kan också vara att läraren ser till att eleverna får diskutera och jämföra olika synpunkter som framkommer i texten eller relaterade till texten, vilket kräver kritiskt tänkande och resonemang. Läraren kan efter sin högläsning uppmana eleverna att skapa egna slutsatser eller reflektera över hur texten relaterar till deras egna livserfarenheter eller andra texter de har läst eller hört (Cummins, 2017). Gibbons (2018) menar att lärarens högläsning ger eleverna en chans att använda sina språkliga färdigheter. Det innebär att läraren under sin högläsning uppmuntra eleverna att delta i diskussioner, ställa frågor och uttrycka sina åsikter. Dessa typer av aktiviteter medför att läraren ger eleverna *språklig respons* (Gibbons, 2018).

## 4. Metod

Syftet med studien är att undersöka hur mellanstadielärare använder sin högläsning för att stötta elevernas språkliga förståelse och hur de tillhandahåller kognitivt utmanande aktiviteter. Utifrån att vår tidigare forskning samlat in empiri med hjälp av en metodkombination har även vi valt denna insamlingsmetod för att kunna besvara våra forskningsfrågor. I kommande avsnitt presenteras vår datainsamling och urval, klassrumsobservationer, semistrukturerade intervjuer och våra etiska ställningstaganden. Slutligen redogörs även vår bearbetning av empirin och analysmetod.

### 4.1. Datainsamling och urval

I detta avsnitt presenteras hur vi samlade in vår data och vilka som deltog i studien.

Studien var ämnad att vara praktiktäna och skulle genomföras på de två F till 6-skolor där vi under studiens gång också hade anställning. Detta låg till grund för vårt val av skolor vilket kan ses som ett bestämt bekvämlighetsurval. Ett bekvämlighetsurval kan enligt Denscombe (2018) påverkas av faktorer som geografisk närhet och tillgång till nödvändiga resurser. Vid varje skola genomfördes två klassrumsobservationer av en lärares högläsning efterföljt av en semistrukturerad intervju. Under klassrumsobservationerna fick vi möjlighet att se lärarnas högläsning i dess naturliga skolkontext, medan de semistrukturerade lärarintervjuerna gav oss inblick i lärarnas subjektiva perspektiv. Genom denna kombination kunde vi validera observerade händelser i klassrummen med lärarnas tankar och erfarenheter. Med tanke på att deltagarna även var kollegor till någon av oss har vi valt att ge dem fiktiva namn för att skydda deras identiteter. Den ena läraren har vi valt att kalla för Kim och den andra läraren för Alex. Kim har lång erfarenhet av läraryrket och är behörig i många ämnen. Alex däremot har inte lika lång erfarenhet av läraryrket. Vi har observerat Kims undervisningar i svenska och NO och när Alex undervisat i svenska och SO. Studien fokuserade inte på vilket material eller läroböcker som användes, därför har dessa detaljer utelämnats.

#### 4.1.1. Klassrumsobservationer

Innan vi genomförde våra observationer började vi processen med att utforma ett observationsprotokoll. Denna process innebar att söka på olika typer av observationsprotokoll på Internet utifrån våra nyckelord. Vi fick träff på två olika exempel från Skolinspektionen och Skolverket. Dessa observationsprotokoll blev vägledande i utformningen av vårt eget. Eftersom vårt syfte med observationerna var att identifiera stöttning och kognitivt utmanande aktiviteter, utgick vi från Hajer och Meestringa (2014) respektive Gibbons (2016, 2018) utveckling av Cummins fyrfältsmodell med tillhörande exempel på kategorier, ord och begrepp. Under vår sökning på kognitivt utmanande aktiviteter och olika grader av stöttning fick vi även syn på Polias et al. (2017) artikel som publicerats på Skolverket. Denna artikel handlade främst om olika grader av stöttning och kognitivt utmanande aktiviteter vilket passade in på vårt syfte med observationerna. Polias et al. definierar stöttning i tre olika grader, makro-, mikro- och mesostöttning. Dessa definitioner härleds till Hammond och Gibbons (2005). En parallell vi drar utifrån dessa definitioner av stöttning är att vi genom observationer främst får syn på mikrostöttning. De andra två definitionerna av stöttning kan vi främst utforska vid en intervju då det krävs en förklaring av lärarens intentioner med sin stöttning och valda aktivitet (jfr. Hammond & Gibbons, 2005; Polias et al., 2017). Därför behövde vi först identifiera händelser för att sedan ställa efterföljande frågor om varför just dessa valdes. Utifrån Cummins (2017) och Gibbons (2016, 2018) identifierade vi de kognitivt utmanande aktiviteterna. Dessa var att läraren fick eleverna att diskutera, samtala, reflektera och sätta ord och begrepp i större sammanhang. Med inspiration från både Skolverket och Skolinspektionen kände vi oss redo för att skapa ett eget observationsprotokoll (se bilaga 3) som gick i linje med Cummins (2017) och Gibbons (2016, 2018).

När observationsprotokollet var utformat bestämde vi oss för att testa det innan vi gjorde de riktiga observationerna. Testtillfället indikerade att protokollet svarade på våra teorier, vårt syfte och våra forskningsfrågor. Efter testtillfället genomförde vi våra fyra olika klassrumsobservationer med några dagars mellanrum. Vi var två observatörer vid varje tillfälle och förde fältanteckningar för att säkerställa att vi

fick med varje händelse som var av intresse. Detta också för att inget skulle kunna missas eller tas för givet, det vill säga minska risken för att vi kunde vara hemmablinda av den verksamhet som bedrivs på våra arbetsplatser samt våra kollegor undervisning. Denscombe (2018) beskriver minnet som selektivt och att fältanteckningar därför är ett bra sätt att inte gå miste om viktig information av det som observeras. Fältanteckningarna transkriberades och användes sedan som underlag för att utforma och komplettera med frågor för vår kommande intervjuguide.

#### **4.1.2. Semistrukturerade intervjuer**

För att skapa oss en större förståelse för vad vi fått syn på under observationerna och stärka vår validitet i studien valde vi att komplettera med intervjuer.

Anledningen till intervjuer var att vi ville låta lärarna få berätta mer detaljerat om sina val av planering, sina förberedelser och sina intentioner med sin stöttning och sina kognitivt utmanande aktiviteter. Utifrån Cummins (2017) respektive Gibbons (2016, 2018) definition av att stöttning valde vi att utforma en intervjuguide som kunde besvara våra forskningsfrågor. För att kunna närma oss en flexibilitet och öppenhet hos våra respondenter valde vi en semistrukturerad intervjumetod.

Denscombe (2018) menar att en semistrukturerad intervjumetod tillåter respondenten att utveckla sina tankar och tala mer utförligt om de ämnen som tas upp.

Innan intervjuerna utformade vi en intervjuguide (se bilaga 4). Vi ställde frågor som förhöll sig till stöttning och kognitivt utmanande aktiviteter, men som samtidigt var relativt öppna. Tanken var att lämna utrymme för respondenten att kunna utveckla sina svar utan att förhålla sig för mycket till en strikt guide. Detta gjordes eftersom syftet med intervjuerna var att få med så många detaljer kring lärarnas tankar och tillvägagångssätt i sin högläsning. Men även för att validera vad vi fått syn på under observationerna samt förtydliga det som inte varit lika visuellt synligt. Utifrån Hammond och Gibbons (2005) respektive Polias et al. (2017) definitioner av stöttning skapades följdfrågor för att besvara de underliggande orsakerna till lärarnas makro- och mesostöttning. Detta för att få syn på vilka intentioner som legat till grund för specifika händelser som vi

tidigare hade observerat. Det gavs även utrymme i slutet av intervjuguiden för direkta frågor rörande observationerna.

Intervjuerna spelades in med ljudinspelning och transkriberades därefter manuellt. Anledningen till att ljudinspelning valdes framför videoinspelning var att vi ville värna om respondenternas identitet och göra de svårare att identifiera. Vi valde därför att i stället anteckna respondenternas kroppsspråk och miner. För att inte gå miste om viktig information och underlätta arbetet med att anteckna valde vi att vara två intervjuare vid varje tillfälle. Även här fanns risken att vi kunde vara hemmablinda av våra kollegor och den undervisningen som de bedrev. Därför valde vi att intervjua varandras kollegor.

## **4.2. Bearbetning av empiri och analysmetod**

Vi etablerade en kodningsstruktur och ett kategoriseringssystem för vår insamlade data, det vill säga för att ordna den tematiskt (jfr. Hjerm et al. 2014; jfr. Denscombe, 2018). Utifrån bland annat Cummins (2017) och Gibbons (2010) definition av stöttning och kognitivt utmanande aktiviteter kunde vi förankra vårt protokoll mot vår teori för att få en tydlighet i vad vi observerat för att kunna koda och strukturera i en tematisk ordning. Våra övergripande teman var stöttning och kognitivt utmanande aktiviteter som sedan benades ut i olika underliggande teman.

Steg för steg analyserade vi den insamlade data som framkommit under observationerna. Vi kunde då identifiera aspekter av stöttning och kognitivt utmanande aktiviteter som framkommit. Alla aspekter fick olika koder, vilket resulterade i att en del händelser fick samma kod. Dessa koder kunde vi sedan använda i ett kategoriseringssystem som innebar att liknande koder, hamnade i tillhörande kategori. Vi insåg då att vi hade sorterat ut de mest synliga aspekterna av stöttning och kognitivt utmanande aktiviteter i olika teman. Det som däremot saknades var de koder som var tvungna att förtydligas med hjälp av en intervju. Vi valde då att ställa specifika frågor som gav lärarna möjlighet att förklara fritt om sina intentioner och olika val i sin högläsning för att kunna placera in koden i rätt tema. På så sätt kunde vi bekräfta att lärarens val, intentioner av stöttning och



aktiviteter i undervisningen varit stöttande eller kognitivt utmanande utifrån bland annat Cummins (2017) och Gibbons (2016, 2018) definitioner. Utifrån våra teoretiska ramverk kunde vi däremot enbart bekräfta att själva aktiviteten varit stöttande och kognitivt utmanande. Vi kunde inte bekräfta om alla elever blivit kognitivt utmanande eller huruvida eleverna uppfattat det, då studien inte undersöker detta.

Genom att följa ovanstående struktur fick vi fram våra koder och slutligen teman vilket underlättade vårt arbete med analysen. För att få en tydligare bild av vår process arbetade vi i följande steg; 1. *Reduktion av data (kodning)*, 2. *Presentation av data (tematisering)*, 3. *Slutsatser och verifiering (summering)* (jfr. Hjerm et al. 2014).

*Steg 1 (kodning)*: Vi började med att grundligt gå igenom vårt observationsprotokoll och fältanteckningar från våra klassrumsobservationer. Under denna granskning identifierade vi alla viktiga händelser/aspekter som framkommit. För varje viktig händelse/aspekt skapade vi en etikett i form av en kod för att visuellt kunna se ett mönster för kommande tematisering. Därefter fick vi fram koder som behövdes förtydligas av lärarna i en intervju. Med hjälp av intervjun kunde vi identifiera viktiga uttalanden som kunde placera koderna dit de hörde hemma. Dessa koder kunde med tiden ändras när nya data tillkom eller förstärkas genom att samma typ av koder noterades beroende på vad vi såg och hörde. Alla koder var sedan noggrant placerade i rätt grupp som låg till grund för kommande steg.

*Steg 2 (tematisering)*: När vi ansåg att vi nått den punkt där uppsättning av koder stabiliserats, gick vi igenom materialet igen för att jämföra och bedöma relevansen. Vissa koder slogs sedan samman vilket skapade ett tema medan en del av koderna delades var för sig. Efter en mer noggrann granskning av dessa koder kunde de placeras till rätt tema. Denna process säkerställde att inga viktiga koder missades och att alla våra teman stämde överens mot vad vi fått syn på.

*Steg 3 (summering)*: Slutligen analyserade vi relationerna mellan de olika koderna för att få en djupare förståelse av de underliggande händelserna i vår studie. Vi

kontrollerade att koderna grupperades i relation till varandra och att de även var relevanta för att kunna besvara våra forskningsfrågor. När vi sedan ansåg att det stämde överens kunde vi fastställa en summering i form av olika teman. Utifrån vad vi fick syn på under observationerna tematiserades det övergripande temat *Språklig stöttning* i följande teman, *Planering och förberedelser inför sin högläsning*, *Stödstrukturer*, *Lärarnas språkliga strategier*, *Lärarnas högläsningssstil*. På samma sätt tematiserades det övergripande temat *Kognitivt utmanande aktiviteter* i följande teman, *Lärarnas strategier med komplexa uppgifter och texter* respektive *Diskussioner, sammanfattningar och reflektioner*.

### **4.3. Etiska överväganden**

Studien har utgått från Vetenskapsrådets (2018, rev.2023) forskningsetiska principer som består av fyra principer. Dessa principer är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Innan studien genomfördes valde vi att informera samtliga deltagare om studiens syfte och anonymitet. Eftersom vi hade en anställning på de skolor där studien skulle genomföras ville vi vara transparenta gentemot arbetsgivare, kollegor, elever och vårdnadshavare. Elevernas vårdnadshavare fick information genom klassernas informationsbrev (se bilaga 1) och gavs möjlighet att ställa eventuella frågor direkt till oss. Eftersom vi enbart valt att fokusera på läraren i undervisningen behövdes ingen samtyckesblankett från vårdnadshavare för att genomföra studien. Trots detta ville vi informera om studiens genomförande och samtidigt säkerställa vårdnadshavare att ingen elev kommer identifieras. Våra två deltagande lärare fick information om att deras anonymitet skulle skyddas genom användning av fiktiva namn. Trots fiktiva namn kan det inte uteslutas att någon av våra läsare hade kunnat identifiera våra deltagare då våra arbetslag och rektorer haft kännedom om studien och vilka som observerats. Våra deltagare har fått information om denna risk och eftersom vi inte behandlat känslig information var det en risk de var villiga att ta. Innan studien genomfördes fick deltagarna ge ett skriftligt samtycke (se bilaga 2) och gavs möjlighet att oavsett anledning avbryta sitt deltagande. För att säkerställa att studien genomfördes med opåverkat samtycke valde vi därför att fråga vilka som frivilligt velat delta i studien. Det ska

tas i beaktning att våra anställningar på skolorna kan ha påverkat våra deltagare att delta i studien, det vill säga då de vill att vi ska lyckas med vår studie och inte vill påverka vår skolgång negativt. Det ska även tas i beaktning att deltagarna varit väl medvetna om studiens syfte och har därför haft möjlighet att utforma en undervisning på ett sätt som skulle passa vårt resultat. Eftersom vi däremot varit väl bekanta med verksamheten har vi kunnat säkerställa att detta inte skett. Däremot är vi medvetna om att validiteten kan ifrågasättas då vi observerat våra egna arbetskollaboratorer. För att minska denna risk har vi alltid varit två observatörer vid varje tillfälle då en av oss inte varit kollega till den observerade. Genom hela studien har all den insamlade data förvarats oåtkomligt och all transkribering utförts med fiktiva namn. Våra deltagare har informerats om vilka som kunnat ta del av data och att det insamlade materialet endast kommer att användas för studiens syfte och att all insamlade data kommer att förstöras efter att studien publicerats.

## 5. Resultat och analys

Resultatet är kategoriserat utifrån de underordnade teman som synliggjorts i analysen. Resultatet redogör för hur lärarna erbjuder språklig stöttning och kognitivt utmanande aktiviteter i samband med deras högläsning på svenska i årskurserna 4–6. Därefter presenteras också lärarnas uppfattning om högläsning som ett språkutvecklande arbetssätt. Under det övergripande temat *Språklig stöttning* återfinns en rad underliggande teman. Under det övergripande temat *Kognitivt utmanande aktiviteter* återfinns de två större underliggande teman. Under varje underrubrik presenteras det vi fått syn på under alla fyra klassrumsobservationer utifrån observationsprotokollet (se bilaga 3), följt av det som framkommit i de två semistrukturerade lärarintervjuerna (se bilaga 4). Slutligen analyserar vi vårt sammanställda resultat med hjälp av våra teoretiska begrepp (jfr. Cummins, 2017; Gibbons, 2016, 2018; Hajer & Meestringa, 2014). Avsnittet avslutas med en resultatsammanfattning.

### 5.1. Språklig stöttning

Språklig stöttning är ett tillfälligt stöd för att underlätta inläringen av nya begrepp eller färdigheter som successivt minskas när eleverna lär sig mer (Cummins, 2017). Cummins (2017) menar att lärare kan erbjuda stöttning genom att tillhandahålla en stödstruktur, det vill säga en som hjälper eleverna att utföra uppgifter som de annars skulle ha svårt att klara av på egen hand.

#### 5.1.1. Planering och förberedelser inför sin högläsning

Under samtliga observationer finns syfte och instruktioner uppskrivna på de digitala skärmarna tillsammans med olika ämnesspecifika ord och begrepp som vi förmodar texten kommer att handla om. Vi observerar också att båda lärarna har ett exemplar av boken med understrykningar och Post-it-lappar med ord och begrepp. I intervjuerna berättar Kim att hen planerar all sin undervisning veckan innan och justerar planeringen utifrån ämnena och elevernas behov. “Jag tänker och utgår från var jag befinner mig i ämnena. Sedan går den planeringen att ändra kontinuerligt eftersom jag gör allting på dator”. I ett större perspektiv på språkutvecklande undervisning (jfr. Hajer & Meestringa, 2014) kan det tolkas som

att Kim har förberett och planerat språkutvecklande aktiviteter som stöttar stegen från vardagsspråk till skolspråk. De former av förberedelser som lärarna använder sig av kan vidare tolkas som en stöttning på makronivå (jfr. Hammond & Gibbons, 2005). Polias (2017) förtydligar att stöttning på makronivå kan bland annat innebära att läraren har planerat högläsningen utifrån läroplanens mål, ämnet och dess innehåll. I Kims fall innebär det att hen har valt en lämplig text och fastställt mål för läsningen i syfte för att skapa en progression för att gradvis fördjupa elevernas förståelse (jfr. Hajer & Meestringa, 2014).

Kim och Alex planerar sin undervisning olika. Alex berättar i intervjun att hen inte hinner planera all sin undervisning noggrant utan använder sig därför av en mer flexibel planering. Alex anser att spontana anpassningar under själva högläsningen fungerar bättre då planeringen alltid styrs av elevernas behov och elevernas reaktioner under hens högläsning. Alex berättar:

Ja, i början var det väldigt mycket mer att läsa igenom innan, men sen lär man ju sig ungefär vilka ord som eller vad nivån ligger [...], Ok, vad behövs förklaras? Vad behövs inte förklaras? [...] det har fallit av lite desto mer bekväm man har blivit med eleverna.

Utifrån Cummins (2017) och Gibbons (2016) kan Alex spontana planering tolkas som att hen är lyhörd för elevernas feedback och kan justera undervisningen när det behövs, det vill säga att Alex är flexibel och kan anpassa planerade aktiviteter baserat på elevernas reaktioner och behov som uppstår i realtid. När Alex resonerar om samspelet med eleverna under högläsningen kan det tolkas som att hen använder mycket kontextuellt stöd samtidigt som hen ställer höga kognitiva krav (jfr. Hajer & Meestringa, 2014).

Under alla fyra observationer upplever vi att båda lärarnas kroppsspråk är avslappnat och inbjudande samt att båda lärarna söker ögonkontakt med eleverna under sina högläsningar. Vi lägger märke till att båda lärarna vid upprepade tillfällen stannar upp och förklarar olika ord eller begrepp. Under intervjuerna berättar både Kim och Alex att de under sin högläsning ser när eleverna tappar fokus eller inte förstår, och de tar då pauser för att förklara ord eller ställa frågor

som säkerställer att eleverna följer med och förstår innehållet. Kim berättar om vikten av att läsa av gruppen:

Hur ansiktsuttryckande skiftar och sen att man ser att där hängde en elev inte med och man stannar upp och förklarar vad sakerna betyder eller ställer frågan till eleverna om de vet vad det betyder.

När Kim och Alex berättar om att de stannar upp, ställer frågor om textens innehåll till eleverna och förklarar ord och begrepp kan detta utifrån Cummins (2017) och Gibbons (2016) ses som att de modellerar språket och visar på olika strategier för att förstå och tolka texten. Vi tolkar det som att Kim och Alex anpassar högläsningen efter elevernas individuella behov (jfr. Cummins, 2017; Gibbons, 2016). Detta möjliggörs genom att lärarna skapar en trygg och inkluderande miljö som uppmuntrar eleverna att utmana sig själva språkligt (jfr. Cummins, 2017; Gibbons, 2016). Den här undervisningsstrategin kan också främja elevernas tänkande och stötta från vardagsspråk till skolspråk (jfr. Hajer & Meestringa, 2014). Lärarnas undervisningsstrategier kan därför ses som stöttning (jfr. Cummins, 2017).

### **5.1.2. Stödstrukturer**

Vi observerar olika stödstrukturer under lärarnas högläsningar. Dessa stödstrukturer inkluderar stöttning i form av hur lektionerna är strukturerade visuella hjälpmedel och auditivt stöd. Nedan redogör vi övergripande för lärarnas stödstrukturer (jfr. Cummins, 2017 och Gibbons, 2016).

Klassrummens utformning påminner om varandra och utrustningen som finns är snarlik. Exempelvis har båda klassrummen stora whiteboards och digitala skärmar. Däremot har Kims klassrum mikrofoner och röstförstärkare, vilket Alex klassrum saknar. Under inledningen av lektionen observerar vi att lärarna vid sidan om den digitala skärmen. Vi noterar att också att eleverna i båda klassrummen sitter i par eller i mindre grupper. Eleverna sitter tysta, upplevs fokuserade och väntar på att lektionen ska börja. Kim meddelar målen för det som ska läras muntligt medan Alex meddelar målen både muntligt och skriftligt. Vi observerar att både Kim och Alex använder sin digitala skärm genom att visa upp

bilder, ord och begrepp. Varje elev har en egen bok eller ett kopierat texthäfte med den text som läraren ska högläsa. Under sina högläsningar stannar de upp och eleverna får svara på frågor samt ställa frågor. Högläsningen fortsätter och efter högläsningen sätts eleverna i arbete. Vi observerar även hur lärarna i slutet av sin högläsning sammanfattar innehållet. Eleverna har också en arbetsbok eller ett arbetsblad framför sig som är kopplat till texten läraren högläst. Vi observerar att både Kim och Alex repeterar ord och begrepp som är kopplade till lektionsinnehållet. I intervjun understryker Kim betydelsen av repetition för att kunskap ska fastna. Kim upprepar viktiga begrepp regelbundet under lektionerna och ger eleverna möjlighet att säga orden själva och repetera dem flera gånger. Detta menar Kim hjälper eleverna att förstå och komma ihåg. Kim jämför detta med träning av multiplikationstabeller och betonar att repetition är nyckeln till inläring, "Det är för att repetera, repetera och saker fastnar när man repeterar det. Annars hade man aldrig tränat multiplikationstabellerna." Utifrån Hajer & Meestringa (2014) kan Kims repetition ses som en del av att arbeta med tidigare utvecklade begrepp. Detta sker genom att Kim bygger en översikt av ord och begrepp som kopplas till undervisningens innehåll. Kims undervisningssätt kan därmed sägas aktivera elevernas förförståelse (jfr. Hajer & Meestringa, 2014).

Vi kan se att både Kim och Alex har strukturerat sina lektioner på snarlika sätt. Vi noterar att arbetsgången ser ut på följande sätt. Lektionerna inleds med en återblick över tidigare lektioners ämnesinnehåll, ord och begrepp. Därefter observerar vi att de fortsätter med introduktion till lektionens ämnesinnehåll med de ord och begrepp som ska ingå. Sedan börjar lärarna högläsa. Under lärarnas högläsningar observerar vi att Kim använder röstförstärkaren båda gånger hen högläser medan Alex högläser texten utan röstförstärkare. I sin intervju berättar Kim: "Med åldern har jag också insett att röstförstärkaren behövs". Under intervjuerna berättar både Kim och Alex att alla lektioner ska vara strukturerade på samma sätt. De börjar med högläsning, följt av en sammanfattning av det som höglästs och övergår sedan till enskilt arbete, arbete i par eller mindre grupper. Både Alex och Kim berättar under intervjuerna att det är viktigt att alla elever har texten framför sig för att kunna hänga med under deras högläsningar. I intervjun

berättar Alex att hen genom att tillhandahålla bildstöd, nyckelord och viktiga fraser hjälper eleverna att skapa sin uppfattning om det som ska läras. Kim berättar under intervjun att hen anpassar sin undervisning utifrån elevernas behov och använder sig av digitala verktyg för att underlätta förberedelserna och genomförandet av lektionerna. Alex säger att det eleverna behöver veta också står på tavlan samt sägs muntligt, det vill säga eleverna får reda på vad det är vi ska arbeta med, vad som ska tas fram och vad det är som kommer behandlas under lektionen. Kim berättar också att lektionerna alltid är strukturerade på samma sätt men att det är viktigt att stanna upp och se till att eleverna hänger med och förstår för att de inte ska tappa tråden och intresset. Alex säger att lärarens högläsning ger eleverna chansen att förstå och hänga med, det vill säga de får stöttning och hjälp att läsa texten på ett sätt de som möjligen hade haft svårt att läsa texten själva.

Alex berättar:

Ja, en typisk lektion startar oftast med faktiskt någon form av högläsning av något material. Ett bra sätt att starta på samma sätt varje gång. Det är ett tillvägagångssätt som de är bekväma med och har gjort tidigare.

Både Kim och Alex har ett övergripande arbetssätt med olika stödstrukturer som de baserar sin undervisning på. Det kan enligt Hammond och Gibbons (2005) respektive Polias et al. (2017) kan ses som stöttning på mesonivå, det vill säga en struktur som ger eleverna stöttning från introduktion av nya begrepp till tillämpning i olika uppgifter. Detta kan också tolkas som att läraren ger eleverna tillfälligt stöd för att underlätta inläringen av nya begrepp eller färdigheter som successivt minskas när eleverna lär sig mer (jfr. Cummins (2017; Gibbons, 2016, 2018). Läraren kan enligt Cummins (2017) och Gibbons (2016, 2018) erbjuda stöttning eller kognitiv utmanande aktiviteter beroende på elevernas förståelse och färdighetsnivåer. Här blir det i form av stöttning då läraren tillhandahåller en stödstruktur som hjälper eleverna att närma sig och utföra uppgifter som de annars skulle ha svårt att klara av på egen hand (jfr. Cummins, 2017; Gibbons, 2016, 2018).



### 5.1.3. Lärarens språkliga strategier

Under två observationer noterar vi att Kim och Alex högläser beskrivande och förklarande texter. De använder sig av både ämnesspecifika och ämnesneutrala begrepp. Lärarens språk under högläsningen är kontextberoende, specialiserat och formellt. Däremot är eleverna aktiva under lärarnas högläsningar och lärarna anpassar sitt språk för att möta eleverna. Under högläsningens gång varierar lärarna sitt språk eftersom de låter det vara vardagligt, konkret och dialogiskt. Vi upplever att lärarna vill få eleverna att kunna relatera till texten samt samtidigt som de vill skapa en dialogisk miljö. Vi observerar att både Alex och Kim också använder sig av anekdoter och liknelser som förklarar texten för eleverna på fler sätt än vad bilder och synonymer upplevs göra. Kim berättar i intervjun varför hen använder sig av konkreta upplevelser och praktiska demonstrationer:

De minns är oftast de här anekdoterna man berättar och kopplar det på, jag kan ta ett exempel, i matematik är det ju nästan ingen elev som glömmer att arean på en triangel är en BH, delat på 2 och så pekar man samtidigt på sin byst, vilket gör att de förstår ju att de är [...] som en liten klädhängare det fastnar. Saker som du inte kopplar till någonting viktigt eller någonting roligt fastnar inte lika lätt.

Kims förklaring på hur hen gör kan ses utifrån att lärare gör ämnesinnehållet mer tillgängligt och samtidigt utvecklar elevernas språkutveckling (jfr. Cummins, 2017; Gibbons, 2016). Dessa undervisningsmetoder kan också ses som att Kim har selekterat begrepp och förmågor är meningsfulla för eleverna att använda under olika typer av bedömningsformer (jfr. Hajer & Meestringa, 2014).

Alex berättar under intervjun att hens högläsning ofta involverar både ämnesspecifika och ämnesneutrala begrepp och att texterna fungerar som en grund att luta sig mot, ”detta är ju ett begrepp som är viktigt att de kan då stannar man automatiskt vid det”. Det här kan enligt Alex innebära att vissa ord och begrepp, beroende på behovet hos individerna eller i gruppen, kan behöva förklaras innan högläsningen, under och repeteras efter. Alex språkliga strategi kan ses som stöttning på mikronivå (jfr. Hammond & Gibbons, 2005). Polias et al. (2017) förklarar att stöttning på mikronivå innebär att läraren under sin högläsning använder olika strategier för att stötta elevernas förståelse och

språkutveckling. Cummins (2017) menar att läraren anpassar sitt språk och sitt sätt att kommunicera beroende på situationen och syftet med högläsningen. Det här gör de genom att skapa associationer och använda repetition som hjälper eleverna att integrera ny kunskap och minnas viktiga detaljer. Kim berättar i sin intervju:

Därför att om inte barnen och inte eleverna får språket och så många ord som möjligt på hjärnkontoret, så är det svårt att klara vidare studier. Det vet vi. Så att, det vi stöttar upp med är att vi försöker ju att göra allting, jag försöker göra allting i tal, jag försöker göra det i skrift och jag försöker göra det så mycket som möjligt i bild eller visa det på film eller liknande för att de ska kunna få extra ord inmatat. Så den stötningen måste de ha hela tiden runt omkring sig och det är ju inte bara i mina ämnen, utan det är ju i alla ämnen egentligen detta gäller.

Det här kan ses utifrån Polias et al. (2017) som stöttning på mikronivå, det vill säga att läraren under sin högläsning använder olika strategier för att stötta elevernas förståelse och språkutveckling. Exempelvis genom repetition samt att lektionerna innehåller konkreta upplevelser och praktiska demonstrationer som lärarna använder för att underlätta elevernas förståelse (jfr. Cummins, 2017 och Gibbons, 2016). Samtidigt ger läraren återkoppling och kommentarer till eleverna om deras prestationer och framsteg, både muntligt och/eller skriftligt, för att guida dem i rätt riktning och utveckla deras lärande (jfr. Gibbons, 2016, 2018; Polias et al., 2017).

#### **5.1.4. Lärarens högläsningstil**

Under två observationer noterar vi att Kim och Alex högläser berättande texter där språket är kontextbundet, informellt och vardagligt. Eleverna upplevs dock mer passiva under lärarnas högläsning. Vi observerar att lärarna försöker göra texten mer engagerande för eleverna. Både Kim och Alex använder en personlig ton och berättarstil för att göra texten mer engagerande och relevant för eleverna. De uppmuntrar eleverna att delta i diskussioner och dela sina egna tankar och erfarenheter relaterade till texten. Under intervjuerna säger både Kim och Alex att vissa ord kan vara för svåra eller föråldrade för eleverna. För att underlätta förståelsen anpassar de läsningen genom att stanna upp och förklara eller ställa

frågor som väcker elevernas intresse och förståelse. Kim menar att det förekommer oftare inom skönlitterära texter att man behöver stanna upp och gå igenom ”man att vissa grejer är för svåra ord, för långa ord och för gamla ord för många utav de som använder ord idag”. Alex menar att hen märker när elevernas intresse väcks av vissa frågor. Kim om sin språkliga strategi i sin högläsning:

Men det ska också vara en njutning. Det ska vara en njutning att kunna få lyssna på någon annan och få lov att fantisera, att använda fantasin. [...] och man ska kunna överraska ibland med rösten om man nu höjer den till exempel och skrämman dem lite, så det är inte alltid samma ton man läser med alltid. [...] Det är ju aldrig så att det är ett ämne när jag läser. [...] Nu var vi plötsligt inne på kemi, fast än vi pratade egentligen inte om det och det tycker jag är härligt för de ser en koppling mellan ämnena. Det är inte att man går in och gör ett ämne, sen är man klar, utan vi kopplar upp det här i vår värld. Allting hänger ihop.

När Kim beskriver sin användning av högläsning på det här sättet kan det ses som ytterligare ett exempel på ett språkutvecklande arbetssätt (jfr. Cummins, 2017; Gibbons, 2018). Kim använder till exempel ett informellt och kontextbundet språk i syfte för att få eleverna att relatera till texten, det vill säga har en personlig stil som följer handlingen. Samtidigt växlar Kim över och använder ett mer formellt språk som är ämnesspecifikt och abstrakt. Kim använder språket både ett kontextbundet och ett kontextberoende för att engagera eleverna i sin högläsning. Kim försöker skapa en interaktiv miljö så att eleverna inte är passiva under hans högläsning (jfr. Cummins, 2017).

## 5.2. Kognitivt utmanande aktiviteter

Enligt Cummins (2017) kan kognitivt utmanande aktiviteter vara uppgifter som kräver att eleverna kan tillämpa och använda olika kognitiva förmågor, det vill säga problemlösning, kritiskt tänkande, utforskande och undersökande arbete. Kreativt uttryck, exempelvis i form av bild eller drama, kan vara olika sätt att arbeta med de kognitivt utmanande aktiviteterna (Cummins, 2017). Läraren behöver erbjuda olika typer av stöd och resurser för att utveckla och bidra till elevernas framsteg, det vill säga ha tydliga instruktioner, modellera, tillhandahålla anpassat material, ge feedback och utvärdera (jfr. Gibbons, 2016). Genom att

integrera kognitivt utmanande aktiviteter med lämplig stöttning kan lärare skapa en stimulerande lärandemiljö där eleverna uppmuntras att utmana sig själva och samtidigt få det stöd de behöver för att lyckas (jfr. Gibbons, 2018).

### **5.2.1. Lärarnas strategier med komplexa uppgifter och texter**

Vi observerar att både Alex och Kim visar eleverna och modellerar olika strategier och tekniker för att hantera komplexa uppgifter och texter. Vi observerar hur både Kim och Alex försöker engagera eleverna genom interaktiva aktiviteter. De uppmanar eleverna att inte bara ta emot informationen passivt utan också att aktivt bearbeta och resonera kring ämnesinnehållet. Vi observerar hur både Kim och Alex återkopplar till tidigare arbetsområden med tillhörande ord och begrepp. Efter lärarnas högläsning observerar vi att eleverna hos Kim arbetar med arbetsblad och hos Alex arbetar de med arbetsböcker. I båda grupperna ser vi att alla elever har likadana arbetsblad och/eller arbetsböcker. Under observationerna uppfattar vi att lärarna erbjuder resurser och stöd för att underlätta elevernas förståelse och inläring. I intervjuerna framkommer det att båda lärarna ser lärarens högläsning som en central undervisningsstrategi. Båda berättar att de använder sin högläsning för att introducera eleverna till olika texter, betona ord och begrepp samt skapa en gemensam förståelse för ämnesinnehållet. I sin intervju berättar Kim om hur hen anpassar undervisningen utifrån elevernas individuella behov och nivåer. I Alex intervju pratar hen om behovet av språklig och kognitiv stöttning för elever med olika färdigheter. Båda betonar vikten av individanpassad feedback, det vill säga språklig respons, för att stödja elevernas lärande och utveckling. I sina intervjuer diskuterar både Kim och Alex behovet av språklig och kognitiv stöttning för elever som bidrar till olika språkfärdigheter och förmågor. Detta inkluderar att förklara svåra ord, erbjuda bildstöd, och anpassa undervisningen för att stödja elevernas språkliga och samtidigt utmana deras kognitiva utveckling. Kim berättar i sin intervju att hen identifierar och bygger vidare på elevernas styrkor samtidigt som hen erbjuder stöd för att övervinna eventuella svårigheter. I sin intervju betonar Alex vikten av att erbjuda individanpassad feedback för att stödja elevernas språk, lärande och utveckling. Alex berättar:

Som i Samsara inom hinduismen, ja då kommer den språkliga stötningen verkligen in i att försöka få eleverna att hänga med så bra som möjligt. [...] Svenskan är ju ett ämne som egentligen handlar om att du ska lära ut det språket på ett annat sätt än vad SO gör. Man får ta ut det som är det absolut viktigaste ur varje moment, varje ämne och sen får man lägga fokuset där och då är det ju inte bara fokus på kunskapen om det utan verkligen språket också kopplat till det.

De båda lärarna beskriver en undervisning som syftar till att främja elevernas tänkande (jfr. Hajer & Meestringa, 2014). Den här typen av kunskapsutvecklande interaktion tar sig uttryck i att Kim och Alex försöker få eleverna delaktiga och aktiva innan, under och efter sina högläsningar och undervisningsaktiviteter anser vi att de strävar efter att skapa en interaktiv och engagerande lärandemiljö där eleverna känner sig delaktiga och motiverade att lära sig (jfr. Hammond & Gibbons, 2005). I enlighet med Cummins (2017) teorier kan det uppfattas som ett försök att hjälpa eleverna att utveckla sina egna kognitiva färdigheter. Genom att modellera tankeprocesser och problemlösningstrategier stöder de elevernas förmåga att tänka kritiskt och analytiskt (jfr. Cummins). Cummins (2017) menar att genom att lärare modellerar och visar olika strategier och/eller tekniker för att hantera komplexa uppgifter och texter stöder läraren elevernas förmåga att tänka kritiskt och analytiskt, vilket är en kognitivt utmanande aktivitet. Detta inkluderar att bryta ner stora uppgifter i mindre delar, använda olika strategier för problemlösning och tillämpa tidigare kunskap på nya situationer. Med andra ord visar både Alex och Kim hur eleverna tillämpa sina kunskaper på olika sätt och bidrar då till att utveckla deras kognitiva förmåga. Utifrån Gibbons (2018) kan vi dra en parallell till hur lärarna erbjuder specifik återkoppling för att hjälpa eleverna att utmanas på gruppnivå och tillsammans utveckla sina språkkunskaper.

### **5.2.2. Diskussioner, sammanfattningar och reflektioner**

Vi observerar att både Kim och Alex försöker engagera eleverna aktivt i undervisningen och lärandeprocessen genom att integrera interaktiva aktiviteter som diskussioner, sammanfattningar och reflektioner. Detta gör de innan, under och efter sin högläsning. Under alla observationer ser vi att lärarna stannar upp och frågar eleverna om de förstår innebörden av olika ord och begrepp. Vi observerar att Kim gör det oftare än Alex. Även om Kims lektioner innehåller

olika former stöttning, det vill säga där Kim repeterar ord och begrepp oftare än Alex upplever vi att undervisningen ser ut att vara anpassad efter elevernas individuella behov och inlärningsstilar. Både Kim och Alex växlar mellan det ämnesspecifika språket och gör vardagliga kopplingar till exempelvis konkreta exempel, nyheter eller andra verkliga situationer. I observationerna upplever vi att eleverna verkar engagerade i diskussioner och även bidrar till egna exempel, slutsatser och jämförelser. Vi observerar också att både Kim och Alex uppmuntrar eleverna att reflektera över tidigare kunskaper och försöker få eleverna att använda sina metakognitiva strategier. I intervjuerna berättar både Kim och Alex hur deras undervisning har förändrats och utvecklats över tid. De berättar om framgångar och utmaningar. Alex berättar att hen har blivit medveten om behovet av att prioritera och balansera olika aspekter av planeringen och undervisningen. Kim säger i sin intervju att hen försöker lära eleverna att reflektera och förstå hur de kan hitta olika strategier att lyckas med komplexa uppgifter och texter genom att eleverna får träna på att bli medvetna om sina styrkor och utvecklingsområden. Kim diskuterar också behovet av att eleverna förstår innebörden av olika ord och begrepp för att kunna applicera dem korrekt i olika sammanhang, vilket kräver kritiskt tänkande som alla elever inte har. Däremot menar Kim att hens uppgift blir att hjälpa eleverna att förstå och tillämpa begreppen på ett meningsfullt sätt, det vill säga att det blir en del av den kognitiva utmaningen. I sin intervju nämner Alex också att eleverna behöver förstå ord och begrepp som kan vara svåra, samtidigt också som hen inte kan förenkla alla hinder som eleverna möter. I likhet med Kim påtalar Alex vikten av att klargöra betydelsen så att eleverna förstår dessa termer:

Relativt nyligen under tiden vi höll på inför nationella i svenska och förberedde oss, så läste vi en argumenterande text. Där vi under tiden som vi behandlade texten samtidigt skrev upp på tavlan med alltså utifrån strukturen för en argumenterande text där vi kunde sammanfatta delarna. Och det var ju tack vare högläsning att eleverna blev aktiva i att, Oh, där kom ett till argument, OK, och hur vet vi det? Jo, för där står det, för det andra till exempel och då visste vi att OK, nu kommer det att komma ett begrepp och då högläste vi det och så "boom", rätt det upp på tavlan. Det var skitbra.

Det här indikerar att både Kim och Alex har en aktiv problemlösningsprocess som kräver att eleverna använder kritiskt tänkande (jfr. Cummins, 2017). I linje med Cummins (2017) resonemang kan det ses som att de uppmuntrar eleverna att delta aktivt stöder de elevernas kognitiva utveckling och på flera sätt stöder elevernas förmåga att tillämpa sina kunskaper på olika sätt (jfr. Cummins). Vidare pekar Gibbons (2018) på att läraren behöver utvärdera elevernas språkliga förmåga och identifiera områden där de behöver mer stöd eller förtydligande. Detta, som en del av lärarens språkliga respons till eleverna, blir en grund till att utveckla elevernas förståelse för de kognitivt utmanande aktiviteterna. Här kan verkliga situationer kopplade till elevernas erfarenheter göra de kognitivt utmanande aktiviteterna meningsfulla och relevanta (jfr. Cummins, 2017). Både Kim och Alex mål med deras språkutvecklande undervisning verkar starta utifrån vardagsspråket, fortsätter med kunskapsutveckling i interaktion och avslutas med skolspråket. Därmed tycks de utgå från ett arbetssätt som har stora likheter med den cirkulära process som beskrivs i Hajer & Meestringas (2014) fyrfältsmodell.

### **5.3. Resultatsammanfattning**

I resultatet framkommer det att båda lärarna integrerar olika stödstrukturer som gör högläsningen mer tillgänglig och engagerande för eleverna. Utöver tekniska hjälpmedel använder lärarna också repetition och praktiska demonstrationer för att förtydliga och illustrera texten på ett levande sätt. Genom att upprepa viktiga begrepp och visa på praktiska exempel skapar de en interaktiv lärandemiljö där eleverna aktivt kan delta och engagera sig. En viktig del av lärarnas strategier är också deras språkliga variation. Genom att växla mellan formellt och informellt språk anpassar de sin kommunikation efter elevernas behov och förståelse. Denna variation syftar till att skapa en dialogisk miljö där eleverna kan känna sig delaktiga och motiverade att delta i diskussioner och reflektioner. Lärarna modellerar olika språkliga strategier för att hantera komplexa uppgifter och texter. Dessa strategier, som vi här har analyserat med hjälp av de teoretiska perspektiv som presenteras syftar till att utveckla elevernas språkliga förmågor att tänka kritiskt och analytiskt. Det här innebär att lärarna med andra ord också tillhandahåller kognitivt utmanande aktiviteter.

## 6. Diskussion

Nedan kommer vi att kontextualisera vårt arbete genom att jämföra det med tidigare forskning inom området. Vår studie undersöker mellanstadielärares högläsning på svenska som en del av den språkutvecklande undervisningen i alla ämnen. Vi kommer att jämföra våra observationer och intervjuer med forskningsresultaten vi presenterar under avsnitt 2.1 till 2.3. Tidigare forskning. Dessa presenteras utifrån hur lärare arbetar med språklig stöttning i samband med och under sin högläsning samt hur lärarna tillhandahåller kognitivt utmanande aktiviteter till eleverna. Utgångspunkten i dessa studier skiljer sig från vår samtidigt går de i linje med våra resultat. Ingen av de nio nämnda studierna under 2. Tidigare forskning fokuserar dock specifikt på lärarens högläsning kopplat till stöttning och kognitivt utmanande aktiviteter. Däremot lyfter majoriteten av studierna att lärarens högläsning bör vara upprepad, interaktiv och engagerade där eleverna ges möjlighet till att delta och interagera i diskussioner. Detta kan utifrån Cummins (2017) ses som stöttning och när eleverna ges möjlighet till att delta och interagera i diskussioner kan ses som att lärare tillhandahåller kognitivt utmanande aktiviteter.

### 6.1. Språklig stöttning

Vi reflekterar över hur våra resultat kan relateras till de olika pedagogiska undervisningsstrategier som den tidigare forskningen presenterar i sitt resultat. När det kommer till lärarnas användning av stöttning och strategier för att göra högläsningen mer tillgänglig för eleverna kan vi dra paralleller till den forskning som presenteras under avsnitt 2.2. Hur lärarens högläsning utvecklar elevernas ordförråd. Vårt resultat visar att lärarna Kim och Alex regelbundet stannar upp, ställer frågor om texten, förklarar ord och begrepp, modellerar språket samt visar eleverna olika strategier för textförståelse. Här ser vi en likhet till Kindles (2010) studie som visar att lärare använder olika strategier för att introducera och förklara nya ord för förstaspråkselever. Dessa strategier inkluderar användning av synonymer, olika frågeställningar, liknelser och andra exempel. När Kim och Alex repeterar och högläser texten kan vi se en likhet till Lin (2014) respektive Omar och Saufi (2015) som visar att elevernas ordförståelse bygger på en ökad



frekvens av lärarens högläsning. De visar att det är lärarens strategier i samband med sin högläsning som utvecklar elevernas språkliga förståelse och ordförråd i ett andraspråk. Däremot till skillnad från dessa studier tar vår studie inte hänsyn till om lärarens högläsning görs på ett första- eller andraspråk.

Vårt resultat pekar också på att lärarna högläser informationsböcker som innehåller beskrivande eller förklarande texter oftare än de högläser skönlitterära texter. Det här går emot vad Jacobs et al. (2000) visar på i sitt resultat, det vill säga att lärare sällan högläser informationsböcker. Samtidigt påtalar Kim under sin intervju att hans högläsning av skönlitterära böcker ska vara en njutning för eleverna, vilket enligt Kim engagerar och hjälper eleverna att uppskatta litteratur. Det här är något som Jacobs et al. (2000) också lyfter i sitt resultat. I sina intervjuer berättar Kim och Alex att de högläser i alla sina ämnen för att stötta elevernas språkutveckling. Till exempel, under högläsningen observerade vi att Kim stannade upp för att förklara svåra ord och uppmuntrade eleverna att använda dessa ord i ett större sammanhang, vilket är ett exempel på språklig stöttning. Det här resultatet skiljer sig från vad Håland et al. (2020) respektive Dahlström et al. (2023) presenterar i sina resultat. De menar att lärare och fritidspedagoger inte använder sin högläsning för att stötta och/eller utveckla elevernas läs- och skrivförmåga.

Vidare anser vi i likhet till bland annat Oliveira et al. (2014) och Rivera och Oliveira (2020) att Kim och Alex högläser komplexa texter. Detta då Kim undervisar i naturvetenskapliga ämnen och Alex undervisar i samhällsvetenskapliga ämnen. Dessa ämnesområden bedömer vi innehåller ord och begrepp som eleverna inte stöter på till vardags. Vårt resultat visar att Kim och Alex använder stöttning i form av språklig variation och modellerar olika språkliga strategier för att hjälpa eleverna att hantera dessa komplexa texter. Detta gör dem med hjälp av anekdoter och liknelser samtidigt som de använder sig av sitt kroppsspråk och sin röst för att förklara komplexa ord och begrepp för eleverna. I sin intervju visar Kim illustrativt hur hen förklarar matematiska begrepp med hjälp av sin kropp, exempelvis hur en brösthållare (BH) delat på två bröst kan användas för att förklara hur eleverna kan räkna ut triangels area (basen

\* höjden / 2). Det här kan ses i enlighet med Oliveira et al. (2014) som visar att användningen av olika strategier som kroppsspråk och gester bidrar till att eleverna förstår och kan lära sig vetenskapliga ord och begrepp. Dessutom skapar både Kim och Alex en interaktiv lärandemiljö genom att integrera repetition, praktiska demonstrationer och språklig variation, vilket vi hittar stöd för i resultaten som Ceprano (2010) respektive Rivera och Oliveira (2020) presenterar om interaktionens betydelse.

## 6.2. Kognitivt utmanande aktiviteter

I sina intervjuer lyfter både Kim och Alex att högläsning är en gemensam plattform för att utforska olika genrer och ämnen och uppmuntrar elever att uttrycka sina tankar och ställa frågor. Det här går kan vi återse i resultat av bland annat Ceprano (2010) respektive Oliviera et al. (2014). Alex och Kim säger båda två att lärarens högläsning är användbar metod i alla ämnen, kan vara anpassningsbar för alla elever samt att de använder sin högläsning i olika undervisningssituationer. Detta kopplar vi till att Kim och Alex anser i likhet med Jacobs et al (2000) att lärarens högläsning kan vara anpassningsbar för olika åldersgrupper, utbildningsnivåer och kulturella kontexter. I våra observationer kunde vi se att Alex och Kim också såg till att ge elever möjlighet att engagera sig i diskussioner om texten och dela sina tankar med varandra. Den här typ av undervisning som lärarna i vår studie tillhandahåller kan utifrån Omar och Saufis (2015) resultat anses utmana elevernas språkkunskaper.

Kim och Alex, till skillnad från vad Håland et al. (2020) respektive Dahlström et al. (2023) presenterar i sina resultat, upplever vi vet hur de kan integrera högläsningen i sin undervisning för att språkligt utmana elevernas läs- och skrivförmåga. Resultaten från Håland et al. (2020) och Dahlström et al. (2023) pekar dock på att det finns en outnyttjad potential i lärarens högläsning för att engagera elever och utveckla deras förståelse och uppskattning av litteratur. Dahlström et al. (2023) att lärarens högläsning inom fritidshemmet kan användas för att engagera och hjälpa eleverna att utveckla sin förmåga att förstå och uppskatta alla typer av texter. Deras resultat tyder på att högläsning är en del av

skolan, vilket att många fritidspedagoger möjligtvis missar. Vi håller med Dahlström et al. (2023) att fritidshemmet är en del av skolan och är också något som Skolverket understryker i läroplanen, Lgr 22 (Skolverket, 2022a). Samtidigt kan vi inte uttala oss om hur pedagogerna på fritidshemmet i samband med sin högläsning undervisar. Detta då vår studie inte har undersökt fritidspedagogernas högläsning. Vårt resultat pekar däremot på att både Kim och Alex använder högläsning som en strukturerad undervisningsmetod på olika sätt. Vi ser en koppling till Kindle (2010) som lyfter att längden på instruktionerna varierar beroende på ordets komplexitet och elevernas respons. Både Alex och Kim anpassar sina instruktioner, förklaringar av ord och begrepp efter elevernas reaktioner och det gensvar som eleverna ger vid en direkt fråga. Lärarnas högläsning och den undervisning som sker i samband med högläsningen kopplar vi också till vad Kindle (2010) lyfter i sitt resultat. Vi kan i vår studie se att denna potential nyttjas genom att använda högläsning som en strukturerad undervisningsmetod. Både Kim och Alex förberedde sina elever genom att introducera ord och annan viktig information innan högläsningen började, och följde upp med diskussioner om textens innehåll efteråt. De använde frågor om texten för att stimulera elevernas tänkande och förståelse vilket visar på kognitivt utmanande aktiviteter.

En slutsats Håland et al. (2020) och Dahlström et al. (2023) drar är att lärare och pedagoger möjligtvis behöver kompetensutbildning för att utveckla sin undervisning i samband med högläsning. Vi upplever inte att Alex och Kim behöver någon kompetensutbildning för att utveckla sin högläsning. Detta då Kims och Alex undervisning i samband med sin högläsning är i enlighet med den internationella forskningen som vi presenterat i den här studien. Vid tidpunkten för vår studie hittar vi ett flertal examensarbeten i linje med vår egen som också skriver fram att det saknas svensk forskning som specifikt undersöker mellanstadielärares högläsning. Detta understryker vikten av vår forskning och dess bidrag till fältet. Vår studies resultat och den metodologi vi använder går i linje med de tidigare forskningsrönen, vilket ger en fortsatt grund för utforskning och utveckling av dessa metoder.

### **6.3. Slutsats**

Vår studie går i linje med vår teoretiska utgångspunkt och tidigare forskning. Utifrån vårt resultat kan vi se att Kim och Alex använder högläsning som en del av språkligt stöttande undervisning och tillhandahåller kognitivt utmanande aktiviteter i samband med sin högläsning. Vi kan även konstatera att lärarna integrerar språklig stöttning med kognitivt utmanande aktiviteter och att dessa inte alltid går att urskilja från varandra.

## 7. Metoddiskussion och vidare forskning

Utifrån tidigare forskning och deras val av metoder valde vi att genomföra något liknande med en viss variation. Vi valde att genomföra en kvalitativ studie med fokus på lärarens högläsning.

För att samla in vår data använde vi en metodkombination av observationer och intervjuer. Eftersom vi var ute efter lärarnas syn på sin stöttning och kognitivt utmanande aktiviteter tyckte vi att intervjuer var en metod som tillät öppna och flexibla svar av deras tankar. Denscombe (2018) beskriver att en kvalitativ metod medför detaljerade beskrivningar av erfarenheter och uppfattningar av ett fenomen, vilket vi anser besvaras genom intervjuer och observationer. I efterhand har vi dock diskuterat att studiens validitet hade kunnat stärkas om vi använt oss av ytterligare en datakälla i form av enkäter. Detta hade fullbordat en trianguleringsmodell, där enkäter hade kunnat ge kvantitativa data som kompletterar de kvalitativa insikterna från intervjuer och observationer, vilket ger en mer gedigen grund för våra slutsatser.

Vi är medvetna om att vår studie är småskalig och dessutom gjordes den praktisknära på skolor där vi varit anställda. Detta bekvämlighetsurval medför en del begränsningar och påverkar studiens generaliserbarhet och omfattning i viss grad. Trots metodens styrkor kan deltagarna ha specifika egenskaper som inte är representativa för mellanstadielärare i allmänhet. För att minimera denna begränsning bör framtida forskning sträva efter att inkludera en mer varierad grupp lärare från olika skolmiljöer, det vill säga ett slumpmässigt urval. Vidare har genomförandet inneburit att vi observerat och intervjuat våra egna kollegor, vilket potentiellt kunde ha lett till en anpassning av deras arbetssätt för att passa studiens syfte. Detta är något som vi hade märkt av då vi varit väl bekanta med verksamheten och hur våra kollegor dagligen arbetar. För att minska risken för partiskhet valde vi att intervjua varandras kollegor, vilket vi anser kan ha bidragit till att stärka validiteten och tillförlitligheten i vår studie.

Resultatet av vår studie pekar på att högläsning kan användas som ett verktyg för språklig stöttning och utmana eleverna genom kognitivt utmanande aktiviteter.

Vårt resultat har dock sina begränsningar då vi enbart fokuserat på två lärare från två olika skolor i en bekant miljö. Vår studie fokuserade enbart på lärarnas perspektiv och deras användning av högläsning som ett språkutvecklande arbetssätt. Därför skulle det vara intressant för vidare forskning att även inkludera elevernas perspektiv. Detta innebär att utforska hur eleverna uppfattar och engagerar sig i högläsningen, samt vilken grad av stöttning de upplever och hur kognitivt utmanande aktiviteterna är för dem. En sådan studie skulle kunna innebära att man gör en kombination av kvalitativa och kvantitativa metoder för att mäta elevernas prestationer och upplevelser. Genom att koppla in elevernas perspektiv hade vi även kunnat koppla till Gibbons (2016, 2018) och Cummins (2017) fyrfältsmodell. Det skulle vara intressant att se vart i kvadranterna, utifrån fyrfältsmodellen, som eleverna upplever att de befinner sig i samtidigt som en händelse i klassrummet utgörs av läraren. Eftersom forskningsområdet på årskurs 4–6 är begränsat, hade en sådan studie varit extra intressant att genomföra på just åk 4–6.

## 8. Referenser

### Böcker

- Claesson, S. (2020). *Spår av teorier i praktiken: några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever, effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet*. (4 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2018). *Lyft språket, lyft tänkandet*. (3 uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Hajer, M., & T. Meestringa. (2014) *Språkinriktad undervisning, en handbok*. (2 uppl.). Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hjerm, M., Lindgren, S., & Nilsson, M. (2014). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. (2 uppl.). Malmö: Gleerups
- Lundgren, U., P., Säljö, R., Liberg, C. (2020). *Lärande, skola, bildning*. (5 uppl.). Stockholm: Natur och kultur.
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse*. (2 uppl.). Stockholm: Natur och kultur.

### Artiklar

- Ceprano, M. A. (2010). Examining the Benefits of Interactive Read-Alouds on Young Children's Vocabulary Development: Pre-Service Teachers as Researchers. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 3(2), 1–14.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1134667>.

- Dahlström, H., Damber, U., Gidlund, U., Widmark Saari, C., & Norberg, M. (2023). Literacy i fritidshemmet: En studie om förutsättningar för literacy i svenska fritidshem. *Forskning om Barn og Barndom Norden*, 41(4), 81–99. DOI: 10.23865/barn.v41.5211.
- Hammond, J. & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6–30.
- Håland, A., Hoem, T. F., & McTigue, E. M. (2021). The Quantity and Quality of Teachers' Self-Perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 1–14. DOI: 10.1007/s10643-020-01053-5
- Jacobs, J. S., Morrison, T. G., & Swinyard, W. R. (2000). Reading Aloud to Students: A National Probability Study of Classroom Reading Practices of Elementary School Teachers. *Reading Psychology*, 21(3), 171–193. DOI:10.1080/0270271005014433.
- Kindle, K. J. (2010). Vocabulary Development during Read-Alouds: Examining the Instructional Sequence. *Literacy Teaching and Learning*, 14(1–2), 65–88. <https://eric.ed.gov/?id=EJ888269>.
- Lin, L.-C. (2014). Learning Word Meanings from Teachers' Repeated Story Read-Aloud in EFL Primary Classrooms. *English Language Teaching*, 7(7), 68–81. DOI: 10.5539/elt.v7n7p68.
- Oliveira, A. W., Rivera, S., Glass, R., Mastroianni, M., Wizner, F., & Amodeo, V. (2014). Multimodal Semiosis in Science Read-Alouds: Extending beyond Text Delivery. *Research in Science Education*, 44(5), 651–673. <https://doi.org/10.1007/s11165-013-9396-4>
- Omar, A. & Saufi, M. M. (2015). Storybook Read-Alouds to Enhance Students' Comprehension Skills in ESL Classrooms: A Case Study. *Dinamika Ilmu* 15(1):99. DOI:10.21093/di.v15i1.89



Rivera, S., & Oliveira, A. (2021). "Why Would Benjamin Franklin Want to Know if Lightning Was Electricity?" Elementary Teachers and Students Making Sense of the Nature of Science during Interactive Read-Alouds. *Cultural Studies of Science Education*, 16(1), 47–69. DOI: 10.1007/s11422-020-09988-2

### **Avhandlingar och uppsatser**

Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva*. Stockholm: Elanders Gotab. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen].  
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:169656/fulltext01.pdf>

### **Övriga källor**

Polias, J., Lindberg, I., & Rehman, K. för Skolverket (2017). Språk-, läs- och skrivutveckling – Grundskola 7–9, Gymnasieskola språkintröduktion. Modul: Nyanländas språkutveckling. Del 2: Stöttning på olika nivåer.  
<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR087554>

Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Skolverket. (2022b). *Insatser för att stärka barns och elevers läsande*.  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=10587>.

## 9. Bilagor

I detta avsnitt återfinns de bilagor som har använts i studien. Den första bilagan är det informationsbrev till vårdnadshavarna om att vår studie skulle genomföras där det framkommer att det är läraren som är i fokus av studien. Den andra bilagan är den samtyckesblankett rörande vår studie som våra två respondenter tagit del av och undertecknat. Den tredje bilagan är det observationsprotokoll vi använt och utgått ifrån under klassrumsobservationerna. Den fjärde och sista bilagan är vår semistrukturerade intervjuguide innehållande övergripande frågor med eventuella uppföljningsfrågor och förtydliganden.

## **Bilaga 1: Informationsbrev till vårdnadshavarna**

### **Observationsstudie i undervisningen**

Kära vårdnadshavare,

Vi vill informera er om att Marcus Krmpotic och Melodia Hultin kommer genomföra en observationsstudie som en del av sitt examensarbete vid Högskolan Kristianstad.

Studien genomförs under vårterminen 2024 och kommer att fokusera på lärarens högläsningstrategier i undervisningen. I all resultatrapportering från studien får deltagarna påhittade namn för att inte kunna identifieras. Resultatet kommer sedan att publiceras för allmänheten men data som samlas in kommer att raderas enligt lagens krav på dataskydd. De enda som kommer att ta del av data är Marcus och Melodia samt handledare, bedömande lärare och examinator från Högskolan Kristianstad.

För frågor, kontakta:

Marcus Krmpotic: [marcus.krmpotic0105@stud.hkr.se](mailto:marcus.krmpotic0105@stud.hkr.se)

Melodia Hultin: [melodia.hultin0004@stud.hkr.se](mailto:melodia.hultin0004@stud.hkr.se)

Handledare: Kristian Blomberg Kjellström, [kristian.blomberg\\_kjellstrom@hkr.se](mailto:kristian.blomberg_kjellstrom@hkr.se)

Tack för ert samarbete och förståelse.

Med vänliga hälsningar,

Marcus Krmpotic & Melodia Hultin

## Bilaga 2: Samtyckesblankett

### Samtycke till att delta i studien

Mellanstadielärarens högläsning: Nyckeln till elevernas språkutveckling!

- Bakgrund och syfte** Denna studie är en del av examensarbetet på Arbetsplatsintegrerad grundlärarutbildning med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6 vid Högskolan Kristianstad. Syftet är att undersöka hur högläsning används i olika ämnen. Studien leds av Marcus Krmpotic & Melodia Hultin och handledare är Kristian Blomberg Kjellström. Studien pågår under vårterminen 2024. De metoder som kommer användas under studien är intervjuer med lärare och klassrumsobservationer i årskurs 4–6.
- Datahantering och datalagring** All data som samlas in kommer att hanteras enligt gällande lagstiftning och Högskolan Kristianstads riktlinjer för behandling av personuppgifter (<https://www.hkr.se/om-hkr/behandling-av-personuppgifter/>). Originaldata förvaras på ett säkert sätt där obehöriga inte kan komma åt den. Handledare, bedömande lärare och examinator kan komma att få tillgång till data. I all resultatrapportering från studien får deltagarna påhittade namn. Resultaten kommer sedan att publiceras och data kommer att sparas fram till publicering och därefter destrueras.
- Frivilligt deltagande** Deltagande i denna studie är frivilligt. Du har rätt att när som helst avbryta din medverkan utan att ange varför.

## SAMTYCKESBLANKETT

**Ansvariga      Uppsatsförfattarna och kontaktuppgifter:**

Marcus Krmpotic: marcus.krmpotic0105@stud.hkr.se

Melodia Hultin: melodia.hultin0004@stud.hkr.se

**Handledarens namn och mailadress:**

Kristian Blomberg Kjellström,

kristian.blomberg\_kjellstrom@hkr.se

Genom min underskrift bekräftar jag att jag har läst informationen om studien, haft möjlighet att ställa frågor kring studien och att jag samtycker till att delta.

---

Datum och plats

---

Underskrift

---

Namnförtydligande

## Bilaga 3: Observationsprotokoll

### Allmän information

**Datum och tid för observationen:** [Datum och tid]

**Observatörens namn:** [Namn]

**Lärarens namn:** [Namn]

**Klass/ämne:** [Klass/ämne]

**Klassrumsmiljö (beskrivning):** [Beskrivning av klassrummet]

**Observationsfokus:** [Utifrån Cummins, 2017; Gibbons, 2016 och Polias et al. 2017 definitioner och teorier om stöttning och kognitivt utmanande aktiviteter.]

**Sammanfattande reflektioner:** [Det som vi har frågor kring eller något som inte blir synligt antecknas inför de semistrukturerade intervjuerna]

**Syfte:** Att undersöka hur mellanstadielärare genomför högläsningar och stöttar eleverna under dessa aktiviteter.

**Mål:** Att identifiera och analysera olika strategier och arbetssätt som lärare använder sig av för att stötta elevernas förståelse av texten och deras språkutveckling.

### Forskningsfrågor:

1. Hur arbetar mellanstadielärare språkligt stöttande före, under och efter sin högläsning?
2. Hur arbetar lärare kognitivt utmanande genom högläsning, utifrån elevernas språkliga behov och nivåer?

| <b>Indelning</b><br><br><b>Kategori</b><br><br><b>Händelse</b>  | <b>Observationer</b> | <b>Kommentarer</b><br><br><b>Reflektion</b> |
|---|----------------------|---|
| <b>Aktiviteter före högläsningen</b>                            |                      |   |
| <b>Aktiviteter under högläsningen</b>                           |                      |   |
| <b>Lärarens språkstil</b><br><br><b>Lärarens högläsningstil</b> |                      |   |
| <b>Aktiviteter efter högläsningen</b>                           |                      |   |
| <b>Lärarens synliga stötningsstrategier</b>                     |                      |   |
| <b>Övrigt</b><br><br><b>Mål?</b><br><br><b>Syfte?</b>           |                      |   |

## Bilaga 4: Intervjuguide

Samtyckesblanketten gäller även intervjun, men det kan vara bra att påminna respondenten om vad som står med i den. Exempelvis: *Är det ok att intervjun spelas in? Därefter:Handledare, bedömande lärare och examinator kan komma att få tillgång till data. Studien kommer även att publiceras och därefter kommer den insamlade data att förstöras. Samt: Du kommer ges ett fingerat namn i vår studie och du får lov att närsomhelst avbryta intervjun eller dra dig ur.*

1. Berätta om dig själv som lärare. Exempelvis: ålder, ämnesbehörighet, hur länge du jobbat som lärare, vilka årskurser du undervisar i, om du har jobbat på många skolor osv.?
2. Berätta om en typisk lektion. Upplägg? Planering? Förberedelser? Genomförande?
3. Berätta om hur du ser på **lärarens högläsning i undervisningen**.
  - Berätta om när använder du dig av högläsning i undervisningen.
  - Berätta om varför använder du dig av högläsning i undervisningen. Berätta hur du planerar för och genomför din högläsning.
4. Berätta hur du förbereder uppgifter till högläsningen. Hur gör du för att **utmana varje elev på sin kognitiva nivå?** *Ev. får vi exemplifiera vad vi menar med kognitiv utmaning.*
  - Berätta om vilka strategier du använder i din högläsning till eleverna. *Varför använder du just dessa? Är det medvetna val eller är det något du van vid att göra?*
  - Berätta om en särskilt lyckad lektion där du använde dig av högläsning?



5. Berätta om hur du ser på **lärarens (språkliga) stöttning** till eleverna. *Ev. får vi exemplifiera vad vi menar med (språklig) stöttning.*

- Berätta om hur eleverna får (språklig) stöttning av dig.
- Berätta om när eleverna får (språklig) stöttning av dig.
- Berätta om varför eleverna får (språklig) stöttning av dig.
- Berätta hur du planerar och förbereder för den (språkliga) stöttning eleverna får av dig.
- Berätta om medvetna val i din (språkliga) stöttning. *Med anpassningar till specifika elever? Till en mindre grupp? Till hela gruppen? Till en L1-elev? Till en L2-elev?*
- Berätta om en särskilt lyckad lektion där du använde dig av (språklig) stöttning?

## 6. Observationerna

- Under observationerna la vi märke till att du stannade upp vid specifika ord och begrepp. Varför? Hur väljer du ut dessa ord och begrepp?
- Vi la även märke till att du berättade en del anekdoter och använder dig av liknelser. Hur kommer det sig att du gör just så?

7. Något annat du vill **berätta mer om, fördjupa eller känner att du vill utveckla**? Utifrån lärarens högläsning, (språklig) stöttning och kognitiv utmaning.

*Tack så mycket för din tid och ditt engagemang!*