



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Vi hoppar över helvetesgapet och vi skyddar oss mot vildvittrorna.

- En kvalitativ studie om verksamma lärares aktiva arbete med högläsning.

KURS: Examensarbete för grundlärare F-3, 15 hp

PROGRAM: Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3

FÖRFATTARE: Isabella Gillberg

HANDLEDARE: Mattias Fyhr

EXAMINATOR: Håkan Sandgren

TERMIN: VT-17

JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and Communication

Examensarbete för grundlärare F-3,
15 hp
Grundlärarprogrammet med
inriktning mot arbete i förskoleklass
och grundskolans årskurs 1-3
VT17

SAMMANFATTNING

Isabella Gillberg

Titel/Title

Vi hoppar över helvetesgapet och vi skyddar oss mot vildvittrorna. / We jump over the hell mouth and we protect us against the wild imps.

-En kvalitativ studie om verksamma lärares aktiva arbete med högläsning. / -A qualitative thesis on how working teachers actively use read-aloud in their education

Antal sidor: 31
Number of pages: 31

Syftet med studien är att undersöka hur verksamma lärare ser på användning av högläsning som pedagogiskt redskap för att utveckla elevers läs- och skrivförmåga. I studien har fyra lärare som arbetar i årskurserna F-2 intervjuats kring högläsning som pedagogiskt redskap. Studien följde en semistrukturerad intervjuform och lärarna valdes ut genom ett så kallat snöbollsurval. Resultat visar att lärarna, precis som forskning visar att högläsning som pedagogiskt redskap har positiva effekter på elevers läs- och skrivutveckling. Lärarna poängterar att lärarens förhållningssätt till läsning är en av de bidragande faktorerna till elevers läsintresse men också att högläsning möjliggör en varierad undervisning. I studien framkommer det att lärarna anser att högläsning bidrar till utveckling av ordförråd, grammatik, förmågan att tolka texter och göra kopplingar till egna erfarenheter.

The purpose of this thesis is to study how working teachers view the use of read-aloud as a pedagogical tool to develop pupils' reading and writing skills. Four primary-school teachers have been interviewed for this study and they were chosen through a snowball sampling. The result shows that both the teachers in this study and previous research consider read-aloud as a pedagogical tool to have a positive effect on pupils' development of reading and writing skills. The teachers in this study point out that teachers' attitude towards reading is one significant aspect to pupils' reading interest, but also that read-aloud allows a variation in the education. In this study, the result shows that the teachers believe that read-aloud activities contribute to the development of vocabulary, grammar, the ability to interpret and make connections to their own experiences.

Sökord: högläsning, pedagogiskt verktyg, läs- och skrivutveckling, läslust, read-aloud, reading and writing development, read-aloud tools, motivation to read

Innehåll

SAMMANFATTNING	
1 Inledning.....	1
2 Bakgrund.....	3
2.1 Högläsning.....	3
2.2 Lärarens roll.....	3
2.3 Läsverktyg.....	4
2.4 Högläsning enligt styrdokumentet.....	5
2.5 Literacy.....	5
2.6 Teori.....	6
3 Syfte och frågeställningar.....	7
4 Metod.....	8
4.1 Materialinsamling.....	8
4.2 Metod för bearbetning och materialanalys.....	8
4.3 Validitet och reliabilitet.....	9
4.4 Urval.....	9
4.5 Forskningsetiska överväganden.....	10
5 Resultat.....	11
5.1 Presentation av intervjupersonerna.....	11
5.2 Högläsning som pedagogiskt verktyg möjliggör variation i undervisningen.....	12
5.3 Högläsning bidrar till kunskapsutveckling hos elever.....	14
5.4 Det tar inte mer tid än vad det skulle göra annars, det behövs bara lite träning.....	17
5.5 Läraren spelar en viktig roll vid högläsningsarbeten.....	18
5.6 Eleven i främsta rummet.....	21
5.7 Sammanfattning.....	23
6 Diskussion.....	24

6.1 Metoddiskussion	24
6.2 Resultatdiskussion.....	25
6.2.1 Lust och motivation	25
6.2.2 Variation och möjlighet att lära i samspel.....	25
6.2.3 Läraren, en mentor och en modell.....	26
7 Avslutande ord.....	28
Referenser	29
Bilaga 1	1
Bilaga 2	2

1 Inledning

Under studietiden vid Jönköpings universitet har jag fått kännedom om att högläsning är en aktivitet som många forskare, bland annat Fast (2001; 2007), Jönsson (2007) och Tjernberg (2013), anser att lärare borde ägna sig mer åt i undervisningen. Forskning har visat att högläsning med textbearbetning bidrar till utveckling av läsförståelse, ökat ordförråd och utveckling av läs- och skrivstrategier. Fenomenet högläsning i syfte att lära ut är inget nytt påfund utan har funnits sedan urminnes tider. Människor samlades för att berätta och lära av varandra och historierna (Kåreland, 2009). I och med detta samt med anknytning till den mängd forskning som pekar på högläsningens positiva effekt på lärandet förväntade jag mig att de flesta verksamma lärare arbetade aktivt med högläsning och använde det som ett pedagogiskt redskap. En tidigare forskningsöversikt visar dock på motsatsen, att högläsningsaktiviteter istället är lågprioriterad (Elm & Gillberg, 2016). Med högläsning avses i den här studien att läraren läser en text högt för elever för att sedan bearbeta den valda texten på ett eller flera olika sätt.

Tidigare undersöktes högläsningen som språkarbete och vilka lärandemöjligheter högläsning kan bidra till (Elm & Gillberg, 2016). Utifrån resultatet som framkom vid denna litteraturstudie samt erfarenhet från flertalet Verksamhetsförberedande utbildningar [VFU] utvecklades ett intresse för hur lärare som arbetar aktivt med högläsning och textbearbetning gör samt hur de får metoden att bli framgångsrik. Under en längre tid har svenska skolan legat långt ner på kunskapslistorna i Program for International Student Assessment [PISA] och Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS] vad avser svenska elevers läs- och skrivförmågor (Elm & Gillberg, 2016). Senaste PISA-undersökningen som kom ut 2016 har nu visat på positiva förändringar hos elevers prestationer. Läs- och skrivförmågorna har ökat, främst hos lågpresterande elever, medan det däremot inte har skett någon större förändring hos redan högpresterande elever (PISA, 2016).

Målet med denna studie är att lyfta fram de lärare som aktivt använder högläsning som pedagogiskt redskap för att undersöka vad de finner betydelsefullt i metoden och hur deras erfarenheter knyter an till forskning. Studien kommer främst att fokusera lärare som arbetar i årskurserna F-3 då detta är inom min yrkesbehörighet. Jag ser för den skull jag inte någon anledning att exkludera högläsning som pedagogiskt verktyg i praktiken i de högre årskurserna då högläsning även kan gynna äldre elever (Elm & Gillberg, 2016).

Inledningsvis ges en bakgrund i kapitel 2, i 3 formuleras syfte och frågeställningar samt i kapitel 4 redovisas sedan studiens metod. I kapitel 5 presenteras resultat från intervjuerna vilket i 6 följs av en redogörelse för metoddiskussion och resultatdiskussion och slutligen i kapitel 7 skrivs några avslutande ord och förslag på eventuellt vidare forskningsområde.

2 Bakgrund

I detta kapitel kommer högläsning kortfattat beskrivas (2.1). Sedan beskrivs lärarens roll (2.2) samt läsverktyg (2.3). Vidare diskuteras högläsning relaterat till styrdokumentet (2.4) och literacy (2.5). Avslutningsvis behandlas teorin bakom studien (2.6).

2.1 Högläsning

Definitionen av högläsning i Nationalencyklopedin är att läsa text högt för åhörare (Nationalencyklopedin, högläsning, u.å.). Inom pedagogisk forskning inbegriper begreppet däremot ett bredare perspektiv kring aktiviteten, pedagogiska sammanhang, där högläsning kombineras med exempelvis textsamtal, läsa mellan raderna, återberätta, skriva loggbok etc. (jfr. Jönsson, 2007; Fast, 2001; 2007; Tjernberg, 2013) Högläsningsaktiviteten leder då till utveckling av mer än bara hörförståelse menar forskare som bland annat Jönsson (2007), Tjernberg (2013) och Fast (2001; 2007). Barn som har fått lyssna på berättelser högt utvecklar fonologisk medvetenhet, samt språk och ordförråd menar Swansson et al (2011) och Tjernberg (2013). Med fonologisk medvetenhet anses medvetenheten om språkets ljudmässiga konstruktion (Lundberg & Herrlin, 2010). Vidare bidrar högläsning till att barn både utvecklar större intresse för läsning, blir mer medvetna om texters olika strukturer, språkliga drag samt att läsningen ges en naturlig plats i vardagen (Saracho och Spodek, 2009). Swansson et al. (2011) poängterar ytterligare att högläsning ska kombineras med textsamtal för att stärka läsutvecklingen hos barn. Läsande, skrivande och samtalande behöver interagera för att läsintresse och läsförståelse ska utvecklas anser också Jönsson (2007) och Tjernberg (2013).

2.2 Lärarens roll

Högläsningens effekt på läsutvecklingen beror, enligt forskning, på flera faktorer. Damber (2010) lägger fram vikten av lärarens kompetens och erfarenhet och tycker att detta avgör vilka val lärare gör gällande undervisningsmetoder, vilket i sin tur påverkar möjligheten för läsutvecklingen hos elever. Fridolfsson (2015) framhäver i sin tur att lärare behöver vara bekanta med och tycka om de texter som används i undervisningen för att högläsningssamtal ska vara givande för elever. Med läraren som stöttar vid högläsningssamtal kan elever utveckla exempelvis förmågan att läsa mellan raderna och andra strategier som krävs för att utveckla läskompetens (Fridolfsson, 2015). Eriksson (2002) poängterar, i likhet med Hadjioannou och Loizou (2011), att lärarens förhållningssätt kring högläsningssamtal och sättet att ställa frågor på kring en läst text avgör huruvida elever utvecklar intresse och motivation till läsning. När lärare ställer frågor till en läst text är det viktigt att tänka på hur frågan ställs och hur den

egna reaktionen blir på ett eventuellt inkorrekt svar, annars uppstår det lätt en förhörssituation poängterar Eriksson (2002) liksom Hadjioannou och Loizou (2011). Även Pentimonti och Justice (2010) samt Chambers (2011) poängterar att lärarens sätt att läsa, val av strategier, anpassningar och mängden av stöttning påverkar vilken effekt högläsningen får på elevers utveckling. Därtill behöver högläsningen också göras utmanande för elever då även utmaningar är avgörande för läs- och skrivutvecklingen (Pentimonti & Justice, 2010; Chambers, 2011).

2.3 Läsverktyg

Med läsverktyg avses i den här uppsatsen sådana strategier som kan användas för att bearbeta och utveckla läs- och skrivinlärning. För att elever ska utveckla läs- och skrivförmågorna behöver de ha utvecklat kunskap om varierande läsverktyg, så som exempelvis uppbyggnad av ordförrådet, som kan underlätta hantering av olika texter. Ordförrådet har avgörande betydelse för hur väl en text blir begriplig och är därför viktig för läsförståelsen men även för skolframgången i stort (Laursen, 2015; Stam, 2017). Förutom ordförrådet behöver elever också bygga upp förkunskaper (Jönsson, 2007). Utan förkunskaper blir det svårt att tolka texter utifrån den egna erfarenheten. Vidare behöver elever utveckla förmågan att läsa mellan raderna, så kallat inferens (Stam, 2017). Texter är inte alltid tydliga utan kräver att läsaren läser mellan raderna och tolkar det utsagda utifrån egna erfarenheter och det som omtalats tidigare i texten. Elever behöver även utveckla läshastigheten. Stam (2017) anser att en snabb läsare behöver tänka mindre än den som läser långsamt. Vidare påstår han att även rytmen avgör läshastigheten då den som läser långsamt kan ha en hackig läsrytm som kan leda till tappad koncentration. Lundberg och Herrlin (2010) nämner fem dimensioner som viktiga för läsutvecklingen och påpekar vikten av samspelet mellan dessa. *Fonologisk medvetenhet* innebär medvetenheten om språkljud som bygger upp ord, *ordavkodning* definieras som att kunna identifiera skrivna ord, *flyt i läsningen* innefattar förmågan att kunna få fram rätt satsmelodi under läsningen och kunna läsa sammanhängande och tillräckligt snabbt. *Läsförståelse* framställs som förmågan att kunna förstå texten genom de ord som står och inte bara gissningar och att kunna konstruera innebörden i texten utifrån tidigare erfarenheter. Den femte dimensionen är *läsintresse* som beskrivs som den dimension som avgör lusten och glädjen till läsning. Läraren är nyckeln till att läslusten väcks och de bör tänka igenom sina val av läromedel (Lundberg & Herrlin, 2010). Andra läsverktyg, så som digitala medel, som också anses viktiga för läs- och skrivinlärningen har valts att uteslutas då de ovannämnda är de som mest går att koppla till högläsning och är relevanta för den här studien.

2.4 Högläsning enligt styrdokumentet

Enligt föreskrifterna i det centrala innehållet i styrdokumentet (Skolverket, 2016a) ska elever få möjlighet att utveckla läs- och skrivkompetenser genom att bland annat få lyssna på texter och återberätta i varierade samtalssituationer. Därtill ska elever få möta varierande texter, från bland annat skönlitteratur, och intresse för läs- och skrivaktiviteter ska stimuleras (Skolverket, 2016a). I kommentarmaterialet för svenska (Skolverket, 2011) beskrivs användning av varierande texter i undervisningen som viktig. Elever behöver också kunna läsa olika texter med sådan förståelse att de kan återge innehållet och klara sina studier i andra ämnen än svenska. De behöver även kunna reflektera över innehåll och kunna fundera djupare, problematisera och relatera texter till egna kunskaper, tankar och erfarenheter. Vidare behöver elever lära sig att tänka kring texters innehåll och vad detta säger om världen utanför texten (Skolverket, 2011). Dessutom uttrycks det att lärare behöver presentera variationer av verktyg för att möjliggöra utveckling av lässtrategier som på sikt kan leda till behärskning av tal- och skriftspråk (Skolverket, 2011).

2.5 Literacy

Literacy är ett begrepp som har många användningsområden och många gånger kan vara svårt att definiera. Barton (2007) definierar begreppet främst som förmågan att kommunicera i både tal och skrift och ska därför ses som såväl studiet av texter som praktiken kring dem (Barton, 2007). Språk konstrueras och lärs in genom kommunikation och användning och förståelse av texter innebär mer än att bara förstå ord och grammatik (Barton, 2007). Utifrån läsarens kunskaper och tidigare erfarenheter byggs på så vis förståelse för olika texter och deras innehåll upp. Berg (2011) beskriver den ideologiska modellen av literacy som innebär att läsandet, skrivandet och talandet sker i kulturella och sociala aktiviteter. Berg anser också att undervisningen blir meningsfull när en koppling görs mellan elevers vardagsförståelse, sådant som eleven tar till sig och lär sig utanför skolan, och vetenskaplig förståelse, sådant som elever lär sig i skolsammanhang (Berg, 2011). I PISA 2015 (Skolverket, 2016b) används begreppet reading literacy när det talas om den literacy-praktik som sker vid läsförståelse. Med reading literacy menas den förmåga att förstå, använda och reflektera över, samt engagera sig i texter i syfte att uppnå personliga mål, utveckla egna kunskaper och potential och kunna engagera sig och delta i samhället (Skolverket, 2016b). Slutligen påpekas att läsförståelse innefattar mer än bara avkodning och ytlig förståelse av texter, det krävs också att människan kan tolka och reflektera över dem (Skolverket, 2016b).

2.6 Teori

Studiens teori har sitt ursprung i det sociokulturella perspektivet och Lev Vygotskijs proximala uvecklingszon (ZPD, zone of proximal development). Vygotskij myntade begreppet under tidigt 1900-tal och menade att barn befinner sig i olika zoner i utvecklingen där barnet antingen tagit till sig kunskap eller behöver stöttning för att nå ny eller utveckla befintlig kunskap (Gibbons, 2013; Imsen, 2006). Läraren fungerar som den stöttande mentorn som utmanar eleven till att nå högre kunskap. När eleven inte kan ett visst moment i undervisningen stöttar läraren eleven tills eleven klarar av att utföra momentet på egen hand (Gibbons, 2013; Imsen, 2006). Enligt Vygotskijs sociokulturella teori som beskrivs av Säljö (2010) betraktas det språkliga och det materiella som de två främsta redskapen för kommunikation. En bok är ett exempel på ett materiellt redskap och de språkliga redskapen är exempelvis bilderna och bokstäverna i boken (Säljö, 2010). Inom den sociokulturella teorin råder föreställningen om att utvecklingen hos ett barn är beroende av samspelet med andra människor samt de verktyg som kulturen erbjuder för att forma en bild av verkligheten. Vygotskij (1981) menade att barn lär och tar till sig nya erfarenheter i aktiviteter och den mer kompetente personens roll är att stötta barnet i lärandeprocessen. När vi har lärt oss något skapas en förutsättning att lära sig vidare och med hjälp och stöttning kan vi nå de kunskaper som ligger över vår förmåga (Vygotskij, 1981). John Dewey, som myntade begreppet Learning by Doing, delar Vygotskijs syn på sociokulturella perspektivet och menar att relationen mellan människan och miljön är situationsbunden (Hartman, Roth & Rönnström, 2003). Människan behöver, enligt det sociokulturella tänket kulturella verktyg för att förstå och verka i sin omvärld.

3 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur verksamma lärare ser på användning av högläsning som pedagogiskt redskap för att utveckla elevers läs- och skrivförmåga.

Frågor som studien söker svar på är:

- På vilket/vilka sätt anser verksamma lärare att högläsning som pedagogiskt redskap främjar elevers läs- och skrivförmåga i årskurserna F-3?
- På vilka konkreta och varierande sätt beskriver verksamma lärare att de utformar lektioner när de planerar högläsning i årskurserna F-3?

4 Metod

I metodavsnittet görs en redovisning av tillvägagångssätt vid materialinsamling (4.1), metod för bearbetning och analys av material redovisas (4.2), liksom validitet och reliabilitet (4.3). Vidare beskrivs urval för studien (4.4) och slutligen presenteras forskningsetiska principer (4.5).

4.1 Materialinsamling

Studien har sin grund i en fenomenografisk ansats med kvalitativa intervjuer som forskningsstrategi då syftet är att ge en bild av hur verksamma lärare ser på högläsning som pedagogiskt verktyg. Vid en fenomenografisk ansats är syftet att fånga och förmedla informantens upplevelse av ett fenomen (Marton, 1981). En kvalitativ intervjustudie bygger på att fokus läggs på det som sägs snarare än mängden data som samlas in (Bryman, 2011). Data samlades in genom semistrukturerade intervjuer med verksamma lärare. Med ett semistrukturerat upplägg blev det möjligt att förtydliga intervjupersonernas svar samt minska risken för antaganden. En intervjuguide (bilaga 1) hade förberetts men då intervjuerna skedde i form av samtal för att få ut mesta möjliga information kunde ordning och formulering komma att förändras eller anpassas och utformas efter intervjupersonen (jfr. Bryman, 2011). Den kvalitativa semistrukturerade intervjuformen passar den här studien då en semistrukturerad intervju, enligt Nilsson (2014), avser att fånga upp intervjupersonens erfarenhetsvärld. Intervjupersonens upplevelser och erfarenheter ska stå i fokus och inte de allmänna åsikterna kring forskningsfenomenet (Nilsson, 2014). Även om alla intervjuer utgick från samma intervjuguide varierades ordningen på frågorna. Intervjuerna spelades in vilket gjorde att det inte fanns behov att föra anteckningar och all fokus kunde läggas på intervjupersonen och den konversation som fördes under intervjun. Eftersom att det inte krävdes att föra anteckningar under intervjuerna blev det möjligt att följa med i respondenternas resonemang och anpassa följdfrågor efter deras svar och följa upp viktiga synpunkter (jfr. Bryman, 2011). En stor fördel med kvalitativa intervjuer är att det vid oklarheter finns möjlighet att kunna gå tillbaka till intervjupersonen och ställa vidare följdfrågor (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012).

4.2 Metod för bearbetning och materialanalys

Första kontakten med respondenterna skedde via mail där dessa informerades om syftet med studien samt undersökningens etiska principer (se bilaga 2). För att få större räckvidd och således större tyngd i undersökningen tillfrågades intervjupersoner från en större kommun

samt en mindre. En trygg och avslappnad miljö skapades genom att intervjupersonerna själva fick välja mötesplats samt erbjöds någonting att dricka innan påbörjat samtal. Intervjuerna spelades in efter samtycke vilket möjliggjorde transkribering i efterarbetet. Enligt Bryman (2011) kan viktig information gå förlorad vid intervjuer om intervjuaren väljer att anteckna. Att färgmarkera, klippa ut och gruppera delar ur texter underlättar möjlighet till kodning. Efter insamling av data gjordes transkribering som skrevs ut och lästes igenom flertalet gånger för att finna relevanta mönster (Bryman, 2011). Efter läsning av transkriberingarna kunde kategorisering göras genom att först färgmarkera och sedan klippa ut stycken. Vid den här processen synliggjordes i studien fem grupperingar; elevers involverande i högläsning, lärares betydelsefulla roll vid högläsning, elevers kunskapsutveckling, arbetsformer vid högläsning samt tid vid högläsning. Ur dessa grupperingar utkristalliserades fem kategorier vilka redovisas i uppsatsens resultatdel.

4.3 Validitet och reliabilitet

Under arbetets gång har det funnits en medvetenhet om validiteten för studien och därför har en så tydlig bild som möjligt av undersökningens process eftersträvat. Likaså har egna värderingar undvikits vid tolkning av resultat och slutsatser som drogs under processen. Validiteten avgörs av om forskaren har undersökt det som har avsetts att undersöka (Bryman, 2011). Hur hög reliabilitet en studie har beror på hur tillförlitliga de data som samlats in och tolkats är. I den här studien har intervjupersoner arbetat på olika skolor, i skilda delar av landet samt i olika årskurser vilket bedöms ge studien hög reliabilitet. Bredden i den data som samlats in visar om forskaren har varit noggrann (Bryman, 2011)

4.4 Urval

I studien gjordes ett urval baserat på tre kriterier där det första kriteriet var att de deltagande lärarna aktivt skulle arbeta med högläsning i sin undervisning. Det andra kriteriet var att de ska vara verksamma lärare med behörighet att undervisa. Det tredje och sista kriteriet var att de deltagande lärarna ska undervisa i svenska och/eller svenska som andraspråk i årskurserna F-3. För intervjuerna valdes verksamma lärare i årskurserna F-3 då dessa årskurser är aktuella för min framtida yrkesbehörighet. Intervjupersonerna valdes genom vad Bryman (2011) kallar ett snöbollsurval där en stor mängd email skickades till flertalet rektorer på olika skolor som sedan vidarebefordrade samma mail till lämpliga lärare. Vid ett snöbollsurval sker kontakten med ett litet antal personer som kan möjliggöra vidare kontakt med andra individer av intresse (Bryman, 2011). Det finns dock en ökande tendens till bortfall vid detta slags undersökningar enligt Bryman (2011). Allt färre personer är villiga att svara på frågeställningar vilket påverkar vad för spann forskare ska lägga på antalet svarsfrekvenser (Bryman, 2011). Bristen på

kandidater märktes även i den här studien då ett 20-tal utskickade e-mail resulterade i fyra villiga intervjupersoner. Ytterligare ett bortfall skedde på grund av personliga orsaker. Trots bortfall bedömdes det att den mängd material som samlats in som tillräcklig för att uppnå studiens syfte. Bryman (2011) hävdar vidare att det kan vara bra om flera utskick skickas för att påminna eventuella intresserade kandidater. Inför den här studien skickades e-mail ut en andra gång utan resultat. Samtal till några rektorer som hade mottagit andra utskicket gjordes vilket ledde till att två intresserade intervjupersoner deltog. Fyra lärare blev slutligen det totala antalet medverkande respondenter. Fyra respondenter bedöms som tillfredsställande för då de har bidragit med innehållsrika svar i intervjuer och genom de erfarenheter och kunskaper de besitter erhöles intressant information relevant för ämnesområdet.

4.5 Forskningsetiska överväganden

Studien har följt de fyra forskningsetiska principerna enligt Vetenskapsrådet (2002): Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Informationskravet uppfylldes vid mailutskick samt vid möte med respondenterna då information om studiens syfte och frågeställningar gavs. Respondenterna blev också informerade om att deras deltagande var frivilligt och att intervjun kunde avbrytas om de så önskade. I enlighet med konfidentialitetskravet upplystes respondenterna om att deras personuppgifter, om inget annat önskades, skulle hållas anonyma och förvaras på lämplig plats där obehöriga inte har tillträde. För att uppfylla nyttjandekravet fick respondenterna också information om att allt insamlat material endast kommer användas i den här studien och kommer sedan att kasseras efter publicering. De medverkande respondenterna valde att inte vara anonyma i studien och samtyckte till utgivande av deras riktiga namn. Trots deras medgivande har det gjorts övervägande i efterhand kring relevansen av att använda dem i studien och hur det påverkar konfidentialitetskravet. Därför har det tagits beslut att använda fingerade namn för respekt mot forskningsdelen.

5 Resultat

De fyra lärarna i studien som kommer presenteras (5.1) använder frekvent högläsning som pedagogiskt redskap i sin undervisning. Förutom att de aktivt bearbetar texter med högläsning som utgångspunkt kan de också använda skönlitteratur i syfte att bara lyssna och njuta. Nedan kommer intervjuerna dock främst att behandla de högläsningssituationer där texter bearbetas i syfte att utveckla läs- och skrivförmågor. Vid kategoriseringsprocessen framträdde fem kategorier som berördes i alla fyra intervjuer och som har fått representeras som rubriker i den här studien: Högläsning som pedagogiskt verktyg möjliggör variation i undervisningen (5.2), Högläsning bidrar till kunskapsutveckling hos elever (5.3), Det tar inte mer tid än vad det skulle göra annars, det behövs bara lite träning (5.4) Läraren spelar en viktig roll vid högläsningsarbeten (5.5) och Eleven i främsta rum (5.6). Slutligen görs en sammanfattning av kapitlet (5.7)

5.1 Presentation av intervjupersonerna

För den här studien har verksamma lärare i årskurserna F-3 intervjuats. Lärarna i intervjuerna har valt att inte vara anonyma, dock kommer fingerade namn trots allt användas. Karin har arbetat som lärare sedan 1996. Karin är utbildad lärare för årskurserna 1–7 med inriktning, svenska, Samhällsorientering [SO] och idrott men hon har också vidareutbildat sig i några enstaka kurser så som äventyrspedagogik. Idag arbetar Karin i årskurs 1. Frida har varit verksam lärare i sju år och är utbildad lärare för förskoleklass till årskurs 6. Senast arbetade hon i en årskurs 1 men är just nu mammaledig. Rut har varit verksam som grundskollärare sedan 13 år tillbaka. Rut arbetar idag i årskurs 3 och har utbildning inom årskurserna 1–7 samt erfarenhet som specialpedagog. Rut ämnesområden är inom Matematik, Naturorientering [NO], svenska som andraspråk, teknik och SO. Julia är lärare i årskurs 3 och har varit verksam i snart sex år. Julia har behörighet i Förskoleklass till årskurs 6 och hennes ämnesområden är svenska, matematik, NO och SO.

Rut och Frida tar hjälp av någon typ av dokumentationskamera eller PowerPoint som visuellt stöd i undervisningen. Texter som läses högt syns då på storbild för hela klassen, vilket underlättar för elever att följa med i texter enligt Rut och Frida. I den här studien kommer dokumentationskamera och PowerPoint att benämnas som storbild. Julia använder ibland färdiginspelade berättelser som verktyg från utbildningsradions hemsida (ur.se).

5.2 Högläsning som pedagogiskt verktyg möjliggör variation i undervisningen

I intervjuerna har det framkommit att det finns många variationer gällande arbetsform och upplägg vid projekt där högläsning ingår. Karin, Frida, Rut och Julia arbetar alla utifrån teman av olika slag där litteraturen får en naturlig plats i undervisningen och ses som ett förstärkande redskap. De fyra lärarna anser att högläsningsarbete kan och ska användas ämnesövergripande i undervisningen. Julia och Frida berättar att de alltid involverar litteraturen när de startar upp nya arbetsområden och Rut anser att litteraturen kan fungera som stöd för att få djupare förståelse för någonting inom ämnet ”Jag kan ha skönlitteratur som stöd för att förstå mer av någonting i SO, om vi säger historia så kan det vara en som anknyter till tidsperioden eller om det är religion eller nått annat som är aktuellt ämne”.

Både Rut och Julia anser att högläsning som pedagogiskt redskap inte enbart behöver innebära att läraren läser högt för eleverna. ”[S]en om det är något barn som säger får jag läsa? så självklart, då tar den vid” menar Rut. Julia berättar att hon ibland använder inspelade texter från ur.se där det finns redan färdiginspelade berättelser som hon skriver läsförståelse-frågor till. Hon menar att det ibland kan vara bra att någon annan läser högt medan hon är närvarande i rummet eftersom detta ger henne en överblick både över klassrumsmiljön men också kunskapsläget inom klassen.

[I]bland när man läser så går man ner i boken och då kan [...] man inte riktigt vara där och stötta upp på samma sätt som när någon annan läser. Och jag sitter med i gruppen och är ändå med i vad som händer i gruppen och vad som sägs.

Karin utgår många gånger från ett tema eller ett arbetsområde när hon väljer litteratur. Litteraturen används sedan för att förstärka det som är aktuellt just då. Som exempel nämns att vid ett SO-arbete utgick Karin från bokstäverna M, O och R; eleverna fick diskutera kring bokstäverna och ordet mor varpå samtalen ledde till att familjer kan se olika ut. Utifrån dessa bokstäver och diskussionen kring familj valde Karin en bok om två homosexuella giraffer som ville ha barn. Karin berättar under intervjun att högläsningens boken kan ha många syften som bland annat att dra paralleller till elevers verklighet och det är utifrån syftet som hon väljer boken.

Då pratade vi om M, O och R att det betyder mamma och så kom vi in på familj att familjer kan se olika ut och så läste vi om två giraffer som ville ha barn fast de var ju två killar båda två. Och så tar vi diskussionen utifrån boken, att familjer

kan se olika ut och de behöver inte ha någon mamma eller de kan ha två mammor.

När Frida berättar i vilka sammanhang hon läser för eleverna framkommer det att även hon främst utgår från ett tema eller arbetsområde. Ibland kan hon välja texten utifrån en händelse eller en konflikt som uppstått i klassen och som kan behandlas med hjälp av litteratur. Med hjälp av texten bearbetar hon händelsen genom att ställa frågor som kan dras parallellt med innehållet i texten och det som tidigare har skett.

[E]n bok som passar situationen man är i just nu och så blir det att man skapar diskussion om det och så blir det följdfrågor och så arbetar man vidare och knyter an till annat. Allt går ju ihop tillslut ändå [...].

Ytterligare ett argument som de fyra lärarna står bakom är att litteraturen ska fånga eleverna. Julia förklarar att det dock kan vara svårt att hitta litteratur som alltid fångar alla elever. Även Frida anser att det är krävande. Det är inte lätt att hitta texter som alla elever dras till och som också ska knyta an till ett pågående arbetsområde framhåller Frida.

Både Karin och Rut, som båda har några år av arbetserfarenhet, menar att under åren som lärare har de samlat på sig en hel del böcker som har varit av intresse för de flesta elever. Genom att använda högläsning som ett pedagogiskt verktyg kan lärare få in många varierande arbetsformer så som rita bilder, gruppsamtal, par-samtal, läsloggsskrivning och redovisningar i både helklass och i mindre grupper framhåller Rut. Enligt alla fyra lärare kan det finnas många syften för vilka man kan använda högläsning, bland annat nämns konflikthantering, stärka gemenskapen, utveckla förståelse för hur berättelser är uppbyggda, men också i syfte att utveckla förståelse för nya områden.

I SO, samhäll, när vi jobbade med sopor, då läste vi först massa faktatexter som jag läste högt för dem flera gånger, det blev jättetjätigt, flera småpass. Sen pratade vi om olika ord som dök upp, för det var ganska svåra ord för dem. Sen jobbade vi med några frågor i deras bok, i SO-bok, och emellan läste jag flera texter. Och så frågade jag om ord som hade varit svåra igen och då gick det mycket bättre, och då sa jag nu är ni redo för film. Och då tittade vi på film om sopornas väg. Sen så frågade jag stämde det vad boken, det vi har läst i boken,

texterna jag läste för er om soporna? Då hade vi läst tre faktatexter och då fick vi in källkritik. [D]et var mycket textbearbetning kopplat till filmen. [O]ch sen gick vi tillbaka till deras SO-bok och så fick de jobba både individuellt och i grupp med olika frågor om sopor. (Frida)

Rut poängterar också att högläsning möjliggör möten mellan individer medan Karin och Julia även menar att högläsningen är en gemensam upplevelse, någonting som eleverna delar med varandra och läraren.

Vi är människor som behöver relationer, vi behöver möten, vi behöver mänskliga möten och man kan mötas i en bok. [O]ch att någon annan läser, ofta blir klasser väldigt lugna. Istället för att jag säger att nu är det tysläsning i egen bok, då är det ofta någon som har glömt boken hemma, de bär dem fram och tillbaka, eller så ska de välja ny bok. Men börjar jag med högläsning då är de med där. (Rut)

5.3 Högläsning bidrar till kunskapsutveckling hos elever

Vad gäller kunskapsutveckling hos eleverna håller alla fyra lärare med om att det varierar vilken kunskap som kan möjliggöras genom högläsning som pedagogiskt redskap. Karin berättar under intervjun att när hon läser är syftet att utveckla fantasin, interaktionen och grammatiken hos eleverna, men också att de ska få kunskap om hur berättelser är uppbyggda med en början, en mitt och ett slut. Rut framhåller vidare att elever också utvecklar förförståelse och förmågan att dra paralleller till egna erfarenheter. Frida diskuterar också högläsningens påverkan på ordförrådet och menar att när texter läses högt och visas på storbild kan eleverna både höra och se nya ord vilket ökar möjligheten att ta in och få förståelse för dem, menar Frida.

Även Rut bedömer att ordförrådet breddas genom högläsning. När Rut läser en text och hon tror att det är något ord som eleverna kanske inte kan då väljer hon att stanna upp i texten och diskutera ordet med eleverna.

Vi läste idag, jag såg en såg som stod vid en såg, det tyckte dem var en helknäpp mening, men då fick vi bearbeta det här med att se böjer man till såg, jag såg igår, att såga jag sågar med en såg och då kan man göra ordlekar jag såg en såg som stod vid en såg. Då var det vid en brädgård där det var flera sågar. Att snappa upp det, det var det här de reagerade på eller kan reagera på.

Även Julia anser att högläsning bidrar till ökat ordförråd. När hon läser högt och nya okända ord dyker upp kan gruppen tillsammans bearbeta och ta reda på ordets betydelse. Hon menar att inläringen sker i det sociala sammanhanget och att högläsningen fyller en funktion i gruppgemenskapen, det blir deras gemensamma upplevelse, eleverna lämnas inte ensamma att försöka tolka texter.

Det är vårt, att det är gott att göra, att läsa ihop att dela upplevelsorna från högläsningen skulle jag vilja säga. Och att det, man lär sig att lyssna och ta in, många barn kanske inte har det ordförrådet så att den texten hade varit möjligt för dem själva men det utvecklar deras ordförråd och deras ordförråd, vi hjälper varandra i vad nya ord kan betyda och heta, då tar de till sig texten som de kanske inte annars hade valt eller läst.

Loggboksskrivning vid högläsning är något som både Rut, Frida, Karin och Julia använder. Julia kallar det reflektionsbok där elever får skriva ner svar på frågor till en text och tankar kring olika avsnitt medan Karin kallar det för tankebok. Lärarna menar att med hjälp av loggboken som verktyg får eleverna möjlighet att utveckla egna tankar och reflektera kring den lästa texten. De förbereder frågor till texter de läser som deras elever sedan får svara på i sina loggböcker. Frida kan ibland ge eleverna utklippta citat som de i par ska diskutera kring. Eleverna får sedan klistra in citaten i sina loggböcker och därefter antingen skriva eller måla om diskussionen samt vem eller vilka som var med i samtalet. På det här sättet kan Frida gå tillbaka i loggböckerna och se bland annat vilka elever som har diskuterat med varandra och hur de diskussionerna gick. Frida berättar att ”Jag ska kunna gå tillbaka en månad senare och se aha, den eleven hade den diskussionen med den andra eleven. För då hjälper det mig i andra sammanhang att veta hur väl eleverna fungerar i klassen.” Frida berättar vidare att loggboksskrivning i hennes undervisning har fungerat bra som dokumentationsform och föräldrar har vid föräldrasamtal uppskattat att läsa i dem, dock är det upp till eleverna om de vill visa vad de har skrivit i sina loggböcker. Enligt lärarna är loggböckerna privata, endast läraren och den enskilda eleven har tillgång till loggboken som är personlig. I intervjuerna kommer det fram att varken Rut, Karin eller Frida kommenterar det som eleverna har skrivit i sina loggböcker, Julia nämner däremot ingenting om detta. Frida menar att hon aldrig bedömer vad eleverna har skrivit i sina loggböcker då syftet med loggboksskrivningen är att de ska få skriva ner sina tankar och diskussioner. Fokus är inte på om eleverna har stavat rätt eller följt enkla skrivregler, däremot kan hon, om någon elev skrivit otydligt, fråga vad eleven

har skrivit. Rut poängterar dock att eleverna kan få positiva kommentar på texter de själva har skrivit i sina loggböcker och om eleverna vill kan hon också visa enstaka texter för att lyfta eleverna extra.

Kolla vad vackert ni har formulerat er, [J]ag har alltid sett till så att man får med någonting från elever, varje elev, så att det inte är någon som känner att, nej jag kommer inte med, det är inte alla varje gång men jag kan liksom plocka, lyfta någonting.

Högläsning som pedagogiskt redskap kan fungera i formativt syfte menar både Julia, Rut och Frida. När de läser högt och bearbetar texter genom att läsa texter flera gånger, låta eleverna läsa, dela upp texter i segment när eleverna får skriva egna texter och sedan även bearbeta dem då får lärarna in den formativa arbetsprocessen. Även om loggböckerna inte korrigeras och bedöms kan lärarna ändå se utvecklingen i elevernas svar allt eftersom de blir förtrogna med aktiviteterna. Frida berättar om hur hon och eleverna arbetade formativt med att skriva knasiga berättelser. Arbetet startades med att Frida själv först fungerade som modell för hur en knasig berättelse kunde låta, sedan fick eleverna själva skriva.

Ja vi hade ju att de skulle få skriva en knasig historia [...]. Och där så berättade jag för eleverna att nu kommer jag vara ganska petig, så de visste ju det också vilket gjorde att de, fick inte det fina pappret där man kan måla sin bild på förrän de hade skrivit klart, alltså att allt blev, inte perfekt så som det rent grammatiskt ska vara. Men perfekt utifrån deras nivå.

Rut berättar att även hon kan arbeta formativt ibland men när hon undervisar i de yngre åldrarna försöker hon att inte ge för mycket kommentarer. Hon menar att eleverna annars inte orkar läsa den feedback hon ger. Samtidigt poängterar Rut att det är viktigt att lärare tar sig tid att ge personlig feedback och gärna mer än bara enstaka ord till eleverna. Hon menar att det annars inte blir inspirerande för eleverna att fortsätta arbeta. Däremot håller alla fyra lärare med om att läsförståelse inte är något som syns direkt. Lärarna menar att det inte kan synas genom summativa texter om elever har utvecklat läsförståelse eller inte. Karin och Rut anser att den kunskapen sker i en längre process och inget som går att se direkt genom något prov och Rut berättar att

Det är ju det som är fantastiskt med läraryrket för det är ju då du har när du har den långsiktiga som du ser progressionen tydligast. För det är ingenting som du gör små-prov av. Du kan göra, det finns, man kan ha White Boards så stället man sina frågor och så skriver de svar på dem, visst, och det är ju ett sätt, men den där djupa den ser du först långsiktigt.

5.4 Det tar inte mer tid än vad det skulle göra annars, det behövs bara lite träning

Frida, Karin, Rut och Julia påstår alla att högläsningensarbete i sig egentligen inte tar mycket tid ifrån den ordinära undervisningen. I början tog det längre tid för lärarna då de inte var vana med arbetsformen och förberedelserna som krävs inför ett projekt. Förutom att lärarna lägger tid på att gå igenom en text och förbereder inför högläsningen är det ingen mer förberedelsetid som läggs på högläsningensarbete än som skulle läggas på annan undervisning. De fyra lärarna försöker alltid att förbereda sig inför undervisningen genom att läsa texter innan och ta ut frågor till texter i förväg. Rut menar att det är bra att se igenom den tänkta texten då det annars är lätt att bli överraskad om något oväntat dyker upp, men hon lägger inte för stort fokus vid större förberedelser. Om lärare har en bank med böcker som de tidigare använt i arbeten med andra elevgrupper, då kan samma bok användas igen om läraren anser att den litteraturen fungerar även för den grupp som läraren har just då. Både Rut och Karin menar att det sällan läggs någon tid på förberedelse att läsa texter innan då de har böcker som de använt tidigare i sina yrken och som de vet fortfarande fungerar för eleverna. Julia berättar att hon oftast kan förbereda ett kapitel eller avsnitt innan, istället för att försöka läsa hela texten, och på så sätt ligger hon ett steg före utan att behöva lägga många timmar på förberedelser.

Jag vill ju ha läst böckerna själv innan men det är inte alltid ens att jag hunnit, men ofta behöver jag bara hinna läsa något kapitel innan de andra för att plocka ut nya ord som jag tänker att de här ska vi prata om eller det här ska vi lyfta.

Frida berättar att tiden beror på hur bekväm hon är med det nya området och hur snabbt hon kan hitta litteratur. Frida kan förbereda sig innan första terminen börjar genom att samlar på sig böcker som hon tror kan passa målen eftersom målen alltid är desamma i kursplanen för årskurserna. Sedan, när terminen har börjat väljer hon just den bok som passar elevgruppen och det syftet som ska behandlas. Hon berättar också att hon alltid läser vid fruktstunder, det vinns tid på att göra så menar hon och säger: ”Fruktstunden är ju för att vinna tid, de behöver äta frukt, vi behöver ändå undervisningstid, där blir det win win.” Rut menar också att

erfarenheten spelar roll vad gäller tid och att högläsning successivt blir enklare och mer tidseffektiv även om det i början kan krävas lite mer förberedande arbete.

I början när, innan jag blev så medveten, nu låter det som att började med att vara omedveten, ju mer van jag blev med att arbeta med barn och deras behov och barn med särskilda behov då tog det längre tid att se, i SO, NO, vad är det för ord som de ska ta för som är ämnesspecifika ord men vad är det för andra ord som kan ställa till? Vad är det jag ska lyfta fram här? vad är det vi behöver diskutera? Och sen så får man en vana så man ser det snabbare.

Ett problem som Frida har upplevt är däremot när hon försöker vara väl förberedd. Hon nämner projektet med soporna och berättar att hon bearbetade texten mycket och läste samma text flera gånger för att hon ville förbereda eleverna på de svåra orden ”En annan tänker ju att, men ni måste ha jättemycket förförståelse innan ni får börja klistra, för att ni ska förstå varför vi ska ha ett vattenverk också [S]ånt tar ju tid”.

Frida menar att sådana förberedelser kan ta tid, när hon fastnar i detaljerna att elever behöver ha mycket förförståelse innan hon kan börja med arbetsområdet på allvar. Vidare diskuterar hon att det också kan bli lätt att köra fast vid att komma på öppna frågor, hon menar att det är lätt att fastna i slutna frågor till texter där det finns rätta och felaktiga svar.

5.5 Läraren spelar en viktig roll vid högläsningsarbeten

Lärarens attityd till läsning och vad läraren gör vid högläsning har stor betydelse för högläsningens effekt på eleverna enligt Karin, Frida, Rut och Julia. Karin anser att lärare behöver bjuda lite på sig själv och menar att ”man behöver inte vara så himla vuxen hela tiden”. Frida och Karin anser också att hur de läser påverkar effekten av högläsningen på eleverna och Frida uttrycker att

[J]ag läser ganska knasigt och mycket med kroppen, står alltid upp, annars kan det ju bli väldigt tråkigt att titta. Och någonstans där tror jag att det kommer in att man kan tala med kroppen också [...]. Att orden får olika betydelser beroende på hur jag säger det, hur jag läser det vilken röst jag använder, vilket tonläge jag använder [...]. Sen läser jag medvetet fel också och ser om de märker.

Lärarna hävdar också att det är viktigt att de själva finner läsning intressant, de menar att eleverna kan känna av om läraren själv tycker att det är ointressant att läsa. Karin: ”Om du ska förmedla någonting måste du själv brinna lite för det, eller tycka det är roligt och spännande.” Även Rut talar om vikten av lärarens attityd till läsning och påstår att lärarens känsla gentemot något smittar av sig på eleverna.

Oja, barn känner av vad jag gillar och inte gillar, en lärare som säger till sina kollegor att nej, åh jag kan inte matte, och ska stå framför en klass och undervisa i matte till exempel, barnen kommer känna det. De kommer ta över det. Säg att jag brinner för matte, då kommer barnen också säga, åh jag älskar matte. Det är ju likadant med svenskan. Man måste gilla det man gör. Barn är så raka, så de förväntar sig att du själv är rak också. (Rut)

Rut vill också påstå att lärare måste våga möta eleverna. En lärare borde själv läsa mycket och vara uppdaterad på vilka böcker som fungerar för elever. Hon menar att det inte alltid är bra att ta det säkra kortet och alltid ta färdigtryckt material och använda de färdiga förbestämda frågorna då det inte alltid passar elevgruppen som läraren har framför sig just då.

[V]i är i en situation där vi ska få unga människor att växa och vi kan få dem att växa genom att möta dem. Det är därför jag säger att jag måste läsa mycket, för att en bok som var bra för tio år sen, den kanske är bra på ett sätt men kanske inte passar dagens barn nu. Det är likadant som material som vi har på skolan. Är layouten inte så [...] utan kanske 80–90-tal, barn känner inte igen sig.

Frida använder kroppsspråket och röstläget mycket i sin undervisning där hon gestikulerar och förändrar rösten och menar att. Hon menar att hon använder kroppen och gör rörelser till det hon läser och ändrar röstläget efter situation som uppstår i texter, hon kan också ändra tonläge beroende på karaktärer i texter för att förstärka innehållet.

Om man läser så där som jag kallar roligt, att man verkligen försöker, som att man går in i texten och bara är med i texten då läser eleverna likadant sen också. [J]ag chocka dem genom rösten och med tonläget.

Trots att Frida själv använder kroppsspråk och ändrar röstläge vid högläsning vill hon påstå att det inte är ett måste och att det inte har någon avgörande effekt på högläsningen som pedagogiskt verktyg. Dock poängterar hon att även om varken kroppsspråket är ett måste vid arbete med högläsning kan det vara bra att planera för högläsningen för att vara mer insatt i det som ska läsas ”Sen kan man ju bredda det som ett verktyg genom att planera mer detaljerat [S]om att man slipar kniven [...]”.

Vidare poängterar både Frida och Rut att det är viktigt att läraren fungerar som ett stöd för eleverna vid högläsningstillfällena. Båda visar texter de läser högt för elevgruppen i en dokumentationskamera som syns på skärm för hela klassen och följer med fingret när de läser. Rut och Frida bedömer att det underlättar för eleverna att se var någonstans i texten de är när de läser.

Då tränar vi själva barnens läsutveckling, jag visar hur man kan göra, det är viktigt att man följer med fingret, och det är viktigt, hur kan vi ta reda på vad det här ordet betyder, och vi kan gå tillbaka i texten. (Frida)

Julia, Karin, Rut och Frida framhåller att vid högläsningen fungerar de som modeller för hur en text kan läsas. Rut säger att hon tänker högt ibland för att visa eleverna hur de i sin tur kan tänka när de själva läser:

[T]ar jag mig an en bok och jag kan visa hur jag, jag kan säga att, ja men det här ordet vet jag inte riktigt vad det betyder, jag fortsätter läsa lite till och ser om jag får det förklarat. Att man visar dem hur jag som lärare gör för att ta till mig en text.

Frida anser att melodin vid högläsning i kombination med att eleverna kan se texten på storskärm medan hon följer med fingret hjälper hennes elever att själva bli bättre läsare.

De hör melodin, de ser orden, de hör hur orden låter, vilket jag tänker sporrar deras läsutveckling. Det blir hela tiden att man nöter in ord och nya ljudkonstellationer [T]ar de till sig att man kan läsa på ett visst sätt så läser de relativt lugnt, vilket gör att läser de relativt lugnt när de själva läser så tar de till sig texten bättre, vilket gör att de får bättre och djupare läsförståelse.

5.6 Eleven i främsta rummet

De fyra lärarna i studien berättar att eleverna och deras intressen är bland det viktigaste för att högläsning ska fungera som ett pedagogiskt verktyg. Frida anser att det är viktigt att våga testa litteratur, om eleverna fastnar för den fortsätter de jobba vidare med den. hon nämner ett arbete med *Sandvargen* i intervjun och berättar ”Jag testade den med ett kapitel och sen blev den en sån hit, alla barnen i den klassen blev ju helt fast”. Eleverna ska vara delaktiga i texterna och de ska få uttrycka sig i lekar och använda fantasin vid högläsning påstår både Karin, Julia, Rut och Frida. Karin berättar om en aktivitet med en välkänd skönlitterär bok, vilken rubriken för den här studien är baserad på:

[N]u använder vi den skönlitterära texten Ronja Rövardotter för att stiga in i fantasins värld, då vi liksom går in i texten och möter karaktärerna och vi hoppar över helvetesgapet, vi går ut och gör det, vi lär oss hur vi ska skydda oss mot vildvitrorna. [S]ammarbetsövningar, vi får in värdegrundsfrågorna i texten och sen kan vi gå ut och möta dem på riktigt. (Karin)

Det är viktigt att elever tycker det är roligt och spännande vid högläsning anser de fyra lärarna. Däremot är det inte alltid som en bok är spännande för alla, menar Karin, och då är det också viktigt att diskutera det, inte bara lägga ner läsningen och gå vidare fortsätter hon:

[D]å får man diskutera det tycker jag, tyckte vi om den? Varför tyckte vi inte om den? Får man lov att inte tycka om en bok? det är klart att man får det, vad gör jag när jag inte tycker om en bok. Vi pratar ju om det.

Vidare diskuterar både Karin, Frida och Julia att det många gånger kan vara jobbigt för elever att sitta och lyssna och bearbeta texter. De menar att ibland kan vissa elever bara vilja sitta och lyssna utan avbrott. Julia påpekar att motivationen hos eleverna är en aspekt som måste avvägas. Hon menar att motivationen kan avta om läraren fokuserar för mycket på att bearbeta innehållet genom att tala om det, att det är viktigt att känna av hur mycket hon ska stanna upp i läsningen utan att påverka lusten. Samtidigt påstår Julia att eleverna ibland är så ivriga att få besvara frågor att det kan stoppa upp i läsningen, det svåra är att säga att det räcker med svar och att de måste gå vidare i läsningen. ”[D]et tycker jag fortfarande fast jag är rutinerad att ibland bryta på ett bra sätt”, berättar Julia. Det krävs insats från eleverna vid högläsningsarbete,

vilket också kan påverka elevernas motivation. Karin förklarar att alla behövs och om en elev inte medverkar så faller syftet med arbetet:

[J]ag tror det krävs en hel del av dem, och det kan vara jättejobbigt [M]en då har man också på något sätt lyckats. [D]u kan inte på något sätt slingra dig iväg. [T]ill exempel prata med, vad tror ni kommer hända, prata med din kompis och så ska ni få berätta sen. Ta en minut och prata. De kommer ju inte undan [F]ör de behövs ju. Är de inte med där i pratet så faller ju hela allt. [D]et krävs ju en insats.

Karin diskuterar vidare att det också är viktigt att fånga eleverna, inte bara genom sig själv och hur hon agerar utan också genom att låta eleverna vara medskapare av berättelsen. ”Att barnen upprepar vissa saker som jag läser. Till exempel, Akta dig, skrek Birk då, skrik det. Så gör de det. Akta dig! Alltså att man får med dem i läsningen.”

Rut och Karin poängterar att elever måste känna läslust och erfara läsupplevelser. Karin betonar att elever får möjlighet att erfara läsupplevelse i berättelser där de kan befinna sig i en annan värld, en verklighetsflykt eller att befinna sig i någon annans skor. Med hjälp av bokens värld kan eleverna också uppleva äventyr med hjälp av fantasin förklarar Karin vidare. Rut hävdar att högläsningen blir en upplevelse som ger upphov till inre bilder när texter dramatiseras och förklarar:

[D]et blir ju ett skådespel på ett annat sätt, det är ju som radioteater, det är jättehäftigt att höra på när de lever sig in och man ser det framför sig. läser jag entonigt så kommer det ju inte skapa bilder.

Julia och Rut berättar i intervjuerna att fördelen med att läsa litteratur högt för eleverna är att läraren kan välja litteraturen. De menar att läraren känner den egna elevgruppen och kan själv välja läromedel efter den elevgrupp de har just då, det underlättar vid val av texter när läraren känner sina elever. Rut säger ”Jag vet vilken grupp jag har, och det beror på hur jag presenterar.” och även Julia formulerar sig ”Jag tror du känner ditt eget läromedel, du blir väl förberedd på vad du ska göra och då är det oftast lättare att engagera eleverna och det är lättare att gå utanför området också”.

5.7 Sammanfattning

Lärarna i studien använder högläsning som pedagogiskt verktyg i många syften i sin undervisning. Karin, Frida, Rut och Julia anser att högläsning i undervisningen möjliggör variation i både arbetsform men också för varierade syften. De fyra lärarna poängterar också att högläsning bidrar till kunskapsutveckling då eleverna får utveckla bland annat fantasin, förmågan att göra inferenser men också förmågan att argumentera och diskutera. Julia, Karin Frida och Rut argumenterar för att högläsning som pedagogiskt verktyg inte kräver mycket tid och planering då de ofta utgår från ett mål, syfte eller ett tema och litteraturen väljs utifrån dessa. Lärarna anser att den tid som behövs läggas på högläsning är den förberedelse läraren behöver lägga på litteraturen genom att läsa texten innan. Har läraren däremot samlat på sig litteratur genom åren tar arbetet knappt någon tid alls. De fyra lärarna i intervjuerna framhåller vikten av lärarens eget intresse för läsning och hur det påverkar elevers intresse för läsning. Vidare poängterar de också att hur läraren läser när han eller hon läser högt har betydelse för vilken effekt högläsningen får på elever. De menar att när en text läses högt och berättaren samtidigt dramatiserar och lever sig in i texten ökar lusten och fantasin hos lyssnaren. Läraren ska också fungera som en modell för hur en text kan läsas för att hjälpa eleverna i deras läsutveckling. Slutligen påpekar Rut, Julia, Karin och Frida hur viktiga elevers intressen och engagemang är vid högläsningstillfällena. Elevers intressen bör styra val av litteratur och de behöver få diskutera och byta tankar med varandra.

6 Diskussion

I det här kapitlet diskuteras metod och resultat. I punkt 6.1 förs metoddiskussionen kring intervjuerna och strukturen. Under punkt 6.2 behandlar resultatdiskussionen intervjupersonernas åsikter och arbetsmetoder i kontrast mot tidigare forskning.

6.1 Metoddiskussion

När arbetet startades uppmärksammades en svårighet i att finna intervjupersoner. Många mail skickades ut till ett flertal skolor och under de första två veckorna mottogs inga svar. En annan nackdel var att många eventuella kandidater tackade nej på grund av den tid det tar för en kvalitativ semistrukturerad intervju. Bristen på intresse och tid hos många lärare ledde till att antalet intervjupersoner blev färre än vad som önskades för studien. Efter första intervjun insåg jag också att längden på samtalet var för lång främst för att många följdfrågor ställdes samt att frågor som hade fått svar vid tidigare tillfälle under samtalet ändå togs upp och återupprepades när den specifika frågan kom då jag försökte följa intervjuguidens ordning. Konsekvensen av detta blev att längden på samtalet blev nästan det dubbla sett till de intervjuer som gjordes senare samt att det vid transkribering gick åt en stor del tid som hade varit värdefullt vid skrivning av resultat då arbetet är tiden blev knapp vid resultatskrivning. Ju fler gånger jag intervjuade, och därmed fick större erfarenhet kring processen, desto mer koncisa blev samtalen, dessutom blev det en märkbar skillnad i längderna på intervjuerna och de följdfrågor som ställdes samt att frågor som redan hade blivit besvarade kunde uteslutas eller fördjupas. Helhetsintrycket av intervjuerna var att de ändå fungerade bra när beslut om tid och plats väl hade fattats. Vad gäller transkriberingen gjordes valet att utesluta pauser, skratt, personliga berättelser eller sidospår och småord som *typ* och *eh* som uppstod under intervjun. Vid de olika intervjuerna följdes intervjuguiden men frågor och följdfrågor har inte alltid kommit i exakt samma ordning vid varje intervju. Samtalen föreföll sig mer naturliga vilket i sin tur bidrog till mer fördjupande svar, detta var möjligt eftersom att arbetet följer en semistrukturerad intervjuform (jfr. Bryman, 2011). Intervjupersonerna fick välja plats själva och vid samtalen fick de tid att tänka, Bryman (2011) hävdar att det skapar trygghet hos intervjupersonerna.

Mycket information samlades in och vid bearbetning av data framkom främst likheter mellan de olika lärarnas arbetssätt vid högläsning och deras argument för högläsningens positiva egenskaper, men också en del argumentationer som skiljde sig. Studien är baserad på ett positivt urval och ett positivt förhållningssätt till det studerande fältet. Det fanns en önskan

om intervjupersoner även från förskoleklass och årskurs 2, men den variation av lärare och det spann som har samlats in har bedömts tillräckliga då lärarna i studien har erfarenhet av arbete i alla årskurser som studien är riktad mot.

6.2 Resultatdiskussion

Nedan diskuteras resultat i kontrast med tidigare forskning. Under punkt 6.2.1 diskuteras hur högläsning bidrar till *Lust och motivation*, Punkt 6.2.2 kommer behandla *Variation och möjlighet att lära i samspel* genom högläsningsaktiviteter. Slutligen kommer punkt 6.2.3 beröra lärarens roll vid högläsningsaktiviteter under rubriken *Läraren – en mentor och en modell*.

6.2.1 Lust och motivation

Studiens första frågeställning syftade till att få kunskap om på vilket/vilka sätt högläsning som pedagogiskt redskap främjar elevers läs- och skrivförmåga i årskurserna F-3. I intervjuerna framkommer det att elevers läslust och motivation är en avgörande faktor för kunskapsutvecklingen. Leken anses vara en naturlig del av elevers försök till att förstå världen och därför menar lärarna att litteratur kan möjliggöra detta genom att de får använda fantasin vid högläsningstunderna. Jönsson (2007) diskuterar vikten av ett lustfyllt lärande och menar att läsningen behöver vara intresseväckande för eleverna. Hon påstår precis som Tjernberg (2013) att aktiviteterna läsning, skrivning och samtal behöver kombineras för att läsintresse och läsförståelse ska utvecklas. Lärarna i studien anser att högläsning möjliggör ett lustfyllt lärande då undervisningsaktiviteter kan varieras och anpassas efter den elevgrupp som lärare har just då. Enligt Lundberg och Herrlin (2010) består läsförståelse av flera dimensioner och dessa olika dimensionerna av läsning måste samspela med varandra för att läs- och skrivförmågorna ska utvecklas. Vidare poängteras att läsintresse är av störst vikt då de andra fyra dimensionerna inte får någon större betydelse om elever saknar intresse för läsning (Lundberg & Herrlin, 2010).

6.2.2 Variation och möjlighet att lära i samspel

I studiens resultat framkom att alla fyra lärare mer eller mindre hade liknande uppfattningar kring användning av högläsning som ett pedagogiskt verktyg. Studiens andra frågeställning syftade till att få kunskap om på vilka konkreta och varierande sätt verksamma lärare beskriver att de utformar lektioner när de planerar högläsning i årskurserna F-3. Lärarna i undersökningen anser att högläsning som pedagogiskt verktyg underlättar variationen i undervisningen och aktiviteten kan leda till kunskapsutveckling hos elever då alla elevers intressen kan komma till uttryck. Lärarna anser att de får möjlighet att använda varierande

strategier och arbetssätt vid högläsning då högläsning kan läggas upp efter egna preferenser. I Skolverket (2011) föreskrivs det att elever i undervisningen ska få möjlighet att utveckla läs- och skrivkompetenser och att lärare därför behöver introducera en variation av verktyg. Elever ska också få möjlighet till variation i undervisningen genom bearbetning av olika typer av texter (Skolverket, 2016a). De fyra lärarna i studien poängterar vikten av samspel i undervisningen och menar att lärandet sker i gemensamma sammanhang. Rut, Julia, Karin och Frida anser alla att högläsningssarbete möjliggör argumentationssituationer, diskussionssituationer och stunderna blir forum för utbyte av tankar och idéer mellan elever samt mellan lärare och elever. I resultatet framkom det att lärarna ägnade mycket tid åt att diskutera texters innehåll och också dra paralleller till elevers egna erfarenheter. Berg (2011) argumenterar för vikten av att kunna göra kopplingar mellan vardagsföreteelse och skolkunskap. Undervisning blir meningsfull när kunskap som lärs in i skolan kopplas till elevers vardagsförståelse och egna erfarenheter (Berg, 2011). Lärarnas arbetssätt överensstämmer med Vygotskijs (1981) och Fasts (2013) syn på lärande, vilka hävdar att lärandet sker i sociala aktiviteter och att barn är beroende av samspelet med människor för att kunna skapa förståelse för omvärlden. Fast (2013) menar också att identitet skapas i sociala sammanhang vilket blir tydligt i de fyra lärarnas val av aktiviteter vid högläsning.

6.2.3 Läraren, en mentor och en modell

Lärarna i studien påpekade att de fungerar som modeller för hur läsningen kan gå till. Genom att de själva vid högläsningssituationer tänkte högt, ställde frågor till texter och drog paralleller från egna verkligheter kunde de stötta elever i deras läsprocess. Elever kan utveckla förmågan att läsa mellan raderna, eller göra inferenser genom att observera sin lärare (Stam, 2017). Förmågan att kunna läsa mellan raderna är viktig då läsare ofta behöver tolka innehåll och sådant som inte har skrivits ut i texter, hävdar Stam (2017). Jönsson (2007) poängterar att det kan bli svårt att göra tolkningar i texter om förmågan att utgå från egna erfarenheter saknas, därför behöver erfarenhetsvärlden också byggas upp och inte bara ordförrådet (Jönsson, 2007). Både Eriksson (2002), Hadjioannou och Loizou (2011) och lärarna i den här studien anser att lärares attityd till läsning är en bidragande faktor till högläsningens effekt på elevers läslust. I intervjuerna framkommer det att lärarens sätt att ställa frågor till en läst text är viktigt för elevers läsmotivation. Öppna frågor leder till diskussioner och variation av tankar och åsikter medan slutna frågor leder till rätt eller fel svar (Eriksson, 2002; Hadjioannou & Loizou, 2011). Mängden stöttning och anpassningar påverkar också högläsningens effekt på elevers läs- och skrivutveckling (Pentimonti & Justice, 2010; Chambers, 2011). När lärare visar texter

för hela klassen genom en dokumentationskamera och följer med fingret medan texten läses högt minskar risken för att elever läser i förväg, läser på fel sida eller fokuserar mer på bilderna än att följa med i texten (Kaplan & Tracey, 2007). Samtidigt poängterar Gibbons (2010) att det är viktigt att elever i de yngre åldrarna har möjlighet att följa med i texter som läraren läser högt. I intervjuerna framkommer det att lärarna använder visuella hjälpmedel under högläsningstillfällen och att de gör detta i syfte att förstärka högläsningens effekt ytterligare.

Något som uppdagades i studien var den positiva effekten av att någon annan än klassläraren läser högt för eleverna, vilket Julia berättar om. Oavsett om det är en uppläst text eller en annan person än klassläraren som läser högt möjliggörs det för läraren att ha uppsikt över klassrummet och elever. Samtidigt ger det läraren en möjlighet att observera eleverna medan de lyssnar och stöttar de elever som har svårt att förstå eller hänga med. Den här strategin är något som jag inte tidigare stött på, varken hos lärare som arbetar på det här sättet eller i forskning på området. Däremot anser jag att det är intressant och kan hålla med Julia om att metoden ibland kan vara positiv i den bemärkelsen.

Den formativa processen som lärarna arbetar med kan också fungera motivationshöjande beroende på hur lärare använder metoden. I resultatet framkommer det att lärarna tar elevernas arbete seriöst och tar tid att ge eleverna feedback så att de kan utveckla sina kompetenser. Beroende på vilken feedback och hur den ges kan den ha positiva effekter på läs- och skrivutvecklingen hävdar Hirsh (2017). Läraren spelar en viktig roll vid feedback och tanken är att feedback ska leda framåt i syfte att utveckla kompetenser hos elever samtidigt som eleverna också ska vara medvetna vilka om kunskapsmål de tränar (Hirsh, 2017).

Sammanfattning

Varierande undervisning som skapar lust och öppnar upp för samtal och diskussioner, att elevens intresse tas tillvara på och att lärare kan stötta elever i processen är de tre områdena som både lärarna i den här studien och tidigare forskning anser att högläsning kan bidra till. När högläsning används som ett redskap och får en naturlig plats i undervisningen kan det leda till utveckling av elevens läs- och skrivutveckling.

7 Avslutande ord

I studien har det framkommit att högläsning som pedagogiskt verktyg har stor betydelse för läs- och skrivundervisningen och elevers läs- och skrivutveckling. Lärarna samt den forskning som finns kring högläsning har funnit att fenomenet högläsning främjar läsutvecklingen och därmed läslusten hos elever i årskurserna F-3 när det används som ett pedagogiskt verktyg. En kritisk hållning som kan ses är att studien endast är gjord på lärare som ser positivt på högläsning och aktivt använder aktiviteten i undervisningen. Vad skulle det innebära för studiens resultat om en större variation av lärare hade deltagit? Intressant skulle vara att ta reda på kontrasten i undervisningsmetoder mellan både de lärare som aktivt använder högläsning, de som använder andra metoder och lärare som inte använder sig av högläsning alls. Samt hur lärare annars går tillväga för att utveckla läs- och skrivutvecklingen hos elever i årskurserna utan att aktivt använda högläsning som pedagogiskt verktyg. Den här studien fokuserar lärares perspektiv på högläsning, vidare forskning skulle kunna handla om elevers perspektiv på högläsning och hur de själva ser aktiviteten som undervisningsmetod i jämförelse med andra metoder.

Referenser

- Barton, D. (2007). *Researching literacy practices*. Malden: Blackwell.
- Berg, E. (2011). *Läs- och skrivundervisning: teorier, trender och tradition*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Damber, U. (2010). *Reading for life- Three studies of Swedish students' literacy development* (Doktorsavhandling, Linköping Universitet, Institutionen för Beteendevetenskap och Lärande).
- Elm, M., & Gillberg, I. (2016). *Högläsning och språkarbete: en litteraturstudie om lärandemöjligheter som erbjuds genom högläsning* (Examensarbete, Jönköping University, School of Education and Communication).
- Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H & Wängnerud L. (2012). *Metodpraktikan*. (4 uppl.) Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fast, C. (2001). *Berätta!: inspiration och teknik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Fast, C. (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva: Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* (Doktorsavhandling, Uppsala universitet, Department of Education).
- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. (2. Uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, P. (2013). *Stärk språket starkt lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Hartman, S., Roth, K., & Rönnström, N. (2003). *John Dewey Om reflektivt lärande i skola och samhälle*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning. Utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Imsen, G. (2006). *Elevers värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i årskurs F-3*. (Doktorsavhandling, Malmö högskola, Lärarutbildningen).
- Kaplan, J.S. & Tracey, D.H. (2007). Teacher Read-Alouds at 2nd Grade, With and Without Student Companion Texts: Unexpected Findings. *The National Reading Conference*.
- Lundberg, I., & Herlin, K. (2010). *God läsutveckling- Kartläggningar och övningar*. (2. Uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Marton, F. (1981). Phenomenography- describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, (10), 177-200.
- Nationalencyklopedin. (2017). *Högläsning*. Hämtad 24 april 2017, från <http://www.ne.se.proxy.library.ju.se>

- Nilsson, M. (2014). Att samla in kvalitativa data-halvstrukturerade intervjuer. M. Hjerm, S. Lindgren & M. Nilsson (red.) *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (s.149-165). 2:a uppl. Malmö: Gleerups.
- Pentimonti, J.M. & Justice, L.M. (2010). Teachers' Use of Scaffolding Strategies During Read Alouds in the Preschool Classroom. *Early Childhood Educ J.* 37, 241–248. DOI 10.1007/s10643-009-0348-6
- Saracho, O. & Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care.* 180(10). 1379–1389.
- Skolverket. (2011). *Kommentarmaterial till kursplanen i Svenska*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11*. Reviderad 2016. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016b). PISA 2015. Hämtad från https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3725.pdf%3Fk%3D3725
- Stam, J. (2017). *Att läsa mellan raderna*. Hämtat från: https://larare.at/svenska/moment/lasforstaelse/att_lasa_mellan_raderna.html
- Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., Kraft, G. & Tackett, K. (2011). A Synthesis of Read-Aloud Interventions on Early Reading Outcomes Among Preschool Through Third Graders at Risk for Reading Difficulties. *Journal of Learning Disabilities.* 44(3). 258–275.
- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Specialpedagogiska institutionen).
- Vetenskapsrådet. (2011). *God forskningssed*. Hämtad från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed>
- Vygotskij, L. (1981). *Psykologi och dialektik: [en antologi]*. I L-C Hydén (Red). Stockholm: Norstedt.

Bilaga 1

Intervjuguide

1. I vilka sammanhang läser du högt för eleverna?

Exempel på följdfråga: Varför just i dessa sammanhang?

2. Krävs det mycket tid och planering för ett högläsningsspass?

Exempel på följdfrågor: Hur går du till väga vid val av text och arbetsform? Hur lång tid kan ett högläsningsspass ta? Vad avgör tiden? Vad gör du om boken du valt inte intresserar eleverna?

3. Vilka arbetssätt använder du dig av för att bearbeta en text med eleverna?

Exempel på följdfråga: Kan du ge ett exempel på hur du använder metoden?

Varför väljer du just den/dessa?

4. På vilka sätt anser du att arbete med högläsning kan stärka elevernas läsförståelse? Exempel på följdfrågor: Hur gör du för att ta reda på om eleverna lärt sig det du avsåg att de skulle lära sig? Händer det att eleverna blir uttråkade? Berätta, och hur går du tillväga då?

5. Anser du att lärare kan arbeta formativt med högläsning och i så fall hur skulle ett sådant upplägg kunna tänkas se ut?

6. Varför väljer du att använda högläsning som ett pedagogiskt verktyg?

7. Vad skulle du kunna tipsa om som du anser ärvärdefullt att kunna som lärare för att på ett framgångsrikt sätt lyckas med högläsning som ett pedagogiskt verktyg?

Bilaga 2

Hej!

Mitt namn är Isabella Gillberg och jag är en sistaårs-student. Jag läser till F-3 lärare på Jönköpings universitet och skriver just nu på min c-uppsats. Syftet är att undersöka högläsning som pedagogiskt verktyg.

Jag letar därför efter verksamma lärare som arbetar aktivt med högläsning och textbearbetning i sin undervisning i årskurserna f-3. Detta är en empirisk studie där intervjuer kommer vara semistrukturerade med fördjupande följdfrågor och beräknar därför att intervjun bör ta mellan 30–45 minuter.

Ert deltagande är självklart helt frivilligt och kan avbrytas när som helst och de uppgifter ni lämnar behandlas enligt forskningsetiska principer om konfidentialitetskravet.

Skulle bli mycket tacksam om detta mail kunde vidarebefordras till lärare i F-3.

Kontakta mig gärna på 0739643363 vid eventuella frågor och funderingar.

Tack på förhand och jag hoppas höra från er snart.

Vänliga hälsningar,

Isabella Gillberg