

# Högläsning som pedagogiskt verktyg

– En litteraturstudie om hur lärare kan använda högläsning  
samt hur det kan påverka elevernas lärande

*Read-aloud as a pedagogical tool*

*-A literature study about how teachers can use read-alouds and how it  
can affect pupils learning*

**Författare: Frida Landestorp och Sara Edenström**

Handledare: Anja Rydén Gramner

Examinator: Anja Thorsten

---

Linköpings universitet SE-581 83 Linköping, Sweden 013-28 10 00, [www.liu.se](http://www.liu.se)

## **Sammanfattning**

Syftet med denna litteraturstudie är att ta reda på hur lärare kan arbeta med högläsning samt hur det kan påverka elevernas lärande.

Arbetet startade med en sökningsprocess där specifika sökord valdes ut för att hitta relevanta artiklar som en hjälp till att besvara uppsatsens syfte. Även avgränsningar användes för att antalet artiklar som skulle granskas blev hanterbart. Resultatet visade att lärarens planering är en viktig grund för en framgångsrik högläsning. Den interaktiva högläsningen var den som gav flest positiva resultat av de olika arbetssätten och var mest framstående i de studier vi tagit del av. Modellering och repetition av texter var andra gynnsamma arbetssätt inom arbetet med högläsning. Elevernas ordkunskap var det som visades utvecklas mest med hjälp av arbete med högläsning. Det visade sig även att eleverna utvecklade sin läs- och hörförståelse samt sin muntliga förmåga. Diskussioner i samband med högläsningen bidrog till ett tryggare klassrumsklimat där tankar och känslor delades. Vissa forskare kunde även se ett ökat engagemang hos eleverna, bland annat när de fick vara mer involverade i högläsningen. Vår slutsats är att högläsning kan vara ett effektivt pedagogiskt verktyg. Dock bör de olika arbetssätten kombineras för att få en ultimata och varierande undervisning som är anpassad för att tillgodose alla elevers skilda behov.

**Nyckelord:** Högläsning, interaktiv läsning, modellering, ordkunskap, läsförståelse, hörförståelse, F-3

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>5</b>
<b>3. Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>6</b>
<b>3.1 Högläsning</b> .....	<b>6</b>
<b>3.2 Arbetsätt vid högläsning</b> .....	<b>7</b>
3.2.1 Interaktiv högläsning .....	7
3.2.2 Modellering .....	8
<b>4. Metod</b> .....	<b>9</b>
<b>4.1 Datainsamling och avgränsningar</b> .....	<b>9</b>
<b>4.2 Tabell 1: Vetenskapliga artiklar</b> .....	<b>12</b>
<b>4.3 Analys av artiklar</b> .....	<b>13</b>
<b>4.4 Etiska förhållningssätt</b> .....	<b>14</b>
<b>5. Resultat</b> .....	<b>16</b>
<b>5.1 Arbetsätt vid högläsning</b> .....	<b>16</b>
5.1.1 Arbetsätt vid planering av högläsning .....	16
5.1.2 Interaktiv högläsning .....	20
5.1.3 Modellering .....	25
5.1.4 Repetition av texter .....	26
<b>5.2 Högläsningens påverkan på elevernas lärande</b> .....	<b>27</b>
5.2.1 Ordkunskap .....	27
5.2.2 Läsförståelse och hörförståelse .....	30
5.2.3 Muntlig förmåga .....	31
5.2.4 Engagemang .....	33
5.2.5 Klassrumsklimat .....	34
<b>6. Diskussion</b> .....	<b>35</b>
<b>6.1 Resultatdiskussion</b> .....	<b>35</b>
6.1.1 Lärarens planering kan öka elevernas engagemang .....	35
6.1.2 Den gynnsamma interaktiva högläsningen .....	36
6.1.3 Mindre gynnsamma resultat .....	37
6.1.4 Vikten av att tänka högt .....	38
6.1.5 Repetition av texter utvecklar ordkunskap .....	38
6.1.6 Avslutande reflektioner .....	39
<b>6.2 Metoddiskussion</b> .....	<b>40</b>
<b>6.3 Förslag på vidare forskning</b> .....	<b>41</b>
<b>7. Referenslista</b> .....	<b>42</b>
Bilaga 1. Självvärdering - Frida .....	45
Bilaga 2. Självvärdering - Sara .....	46

## 1. Inledning

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

-Albert Einstein (Cowell 2017, s.1)

Einstein understryker här i sitt citat vikten av att läsa högt för sina barn. Vi uppsatsförfattare är uppväxta med kontinuerlig högläsning i hemmet. Dock har inte alla barn den förutsättningen framhåller Lane och Wright (2007). De menar att skolan kan vara elevernas enda chans till att få lyssna på högläsning (Lane & Wright, 2007).

Även läroplanen (Skolverket, 2018) beskriver vikten av högläsning. Bland annat ska undervisningen syfta till att eleverna utvecklar förmåga att skapa och bearbeta texter, enskilt och tillsammans. Elevernas intresse för att läsa ska också inspireras samt att de ska få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen (Skolverket, 2018). Ett sätt för eleverna att komma i kontakt med skönlitteratur, bearbeta texter tillsammans och öka elevernas läslust anser vi uppsatsförfattare kan genomföras med hjälp av högläsning.

Philgren (2017) lyfter att högläsning har en betydande roll för barns språkutveckling samt för kunskap om livet och själva läsandet. Barn som ännu inte kan läsa själva får genom högläsning lära sig att vissa situationer även kan ske i det verkliga livet. De får även lära sig om abstrakta ting som medkänsla och samvete, att det som händer i böcker går att koppla till verkligheten. Det stimulerar helt enkelt tänkandet och fantasin. Eleverna får också kunskap om att skriftspråkets meningsbyggnad skiljer sig åt från det talade språket (Philgren, 2017). Likaså menar Heimer (2016) att eftersom den som läser högt uttalar orden mer tydligt vid högläsning, än vid vardagliga samtal, leder det till att barnen lär sig om ordens uppbyggnad (Heimer, 2016).

Heimer (2016) beskriver att många forskare anser att högläsning är en viktig förutsättning för barns språkutveckling. Hon menar vidare att högläsningen är fröet till all läsning (Heimer 2016). Vi tolkar detta som att högläsningen kan bereda väg för elevers självständiga läsning. Eftersom högläsning har en central del i elevers språk- och läsutveckling vill vi därför ta reda på mer om hur vi kan använda detta i undervisningen i vårt framtida yrke som lärare. Vi vill dessutom ta reda på hur arbete med högläsning kan påverka elevernas lärande.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna litteraturstudie är att ta reda på hur lärare kan använda högläsning som pedagogiskt verktyg i klassrummet samt hur dessa arbetssätt kan påverka elevernas lärande. Denna studie är inriktad mot elever i förskoleklass till årskurs 3.

Detta konsumtionsarbete utgår från följande frågeställningar:

*Hur kan lärare arbeta med högläsning?*

*Hur kan högläsning påverka elevernas lärande?*

### 3. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt beskrivs de begrepp som varit centrala i de artiklar som ligger till grund för arbetet. Detta eftersom dessa begrepp är återkommande i majoriteten av de artiklar som vi tagit del av. Vi kommer först att redogöra för vad högläsning är och vad det innebär. Sedan beskrivs läsförståelse, hörförståelse och ordkunskap som kan utvecklas med hjälp av högläsning. Till sist kommer olika arbetssätt som lärare kan använda vid högläsning att presenteras.

#### 3.1 Högläsning

Via högläsning kan elever få uppleva vad läsning är (Heimer, 2016). Ivarsson (2016) menar att barn som kontinuerligt får ta del av högläsning har bättre förutsättningar att utvecklas som läsare. Barnen får via högläsning höra hur orden uttalas, hur språket är uppbyggt, flyt i läsningen och intonation menar Ivarsson (2016). Heimer (2016) beskriver att högläsning bygger på läsning då det är en text som läses högt. Eftersom eleverna i vissa av de studier vi tagit del av läser högt själva, anser vi uppsatsförfattare att även den egna självständiga läsningen är en viktig förutsättning. Enligt Elbro (2004) är läsning en färdighet som innebär att kunna ta till sig innehållet av en text med förståelse. Begreppet ”the simple view of reading” är en formel betecknad av Hoover och Gough (1986) som definierar de faktorer som ingår i läsning. Formeln är: läsning = avkodning x förståelse. Formeln visar att det är av lika stor vikt att kunna avkoda texten som att förstå det man läser. Elbro (2006) poängterar även att en ytterligare faktor som har utökat formeln är motivation. Detta gjordes av Dalby med flera (1992) då motivation kan påverka hur elever tar till sig en text. Tjernberg (2016) menar att högläsning har flera viktiga funktioner. Språket utvecklas i samband med högläsning då ord varierar från skriftspråk och vardagligt tal. Olika texter bidrar till att barnen lär sig nya ord och utökar vokabulären. Högläsning med böcker i olika ämnen och genrer gör att eleverna blir bekanta med olika texttyper (Tjernberg, 2016).

Som tidigare nämnt är förståelse en del som ingår i formeln för läsning. Högläsning kan utveckla elevernas *läsförståelse*. Heimer (2016) beskriver att läsförståelse handlar om hur man gör för att försöka förstå innehållet i en text. God läsförståelse har ett starkt samband med god ordavkodning och flyt i läsningen, men flytande läsning innebär inte per automatik att man förstår det lästa. Läsförståelse bygger på inferenser, att läsa mellan raderna. Inferenser

kan vara text-, kunskap- eller erfarenhetsbaserade (Heimer, 2016). Fridolfsson (2008) beskriver att läsförståelse även innebär att läsaren har framförhållning och har en uppfattning om vad man kommer att läsa. Det handlar dessutom om att läsaren är medveten om vad man vill ha reda på från texten man läser (Fridolfsson, 2008). Oakhill, Cane och Elbro (2018) beskriver att ett bra ordförråd är nödvändigt för en god läsförståelse och läsförståelse är viktigt för att lära sig nya ord. Ett sätt att utveckla elevernas *ordkunskap* är via högläsning. Cox Eriksson (2017) beskriver att ordkunskap handlar om att kunna ett ord och känna till ordets form, betydelse och användning. Det finns två sätt att se på ordkunskap. Den ena handlar om ordförrådets bredd och djup, det vill säga antalet ord man vet och hur mycket man vet om orden. Den andra handlar om ordförrådets storlek och organisation, det vill säga hur ord är länkade med varandra. Det innebär att ord är associerade med varandra på olika sätt (Cox Eriksson, 2017).

Elevernas *hörförståelse* kan också utvecklas med hjälp av högläsning. Frost (2002) skriver att hörförståelse innebär att kunna ta till sig och använda verbal information. Det handlar om att skapa och hantera innebörder eller meningsinnehåll. Hörförståelse innebär därmed att lyssna och förstå innehållet av det lästa (Frost, 2002). Elevers hörförståelse kan genom lärarens högläsning utvecklas utan att de själva behöver kunna läsa, vilket är en stor fördel för de yngre elevgrupperna som befinner sig i början av sin läsutveckling. Hörförståelse utvecklas inte bara när eleverna lyssnar på högläsning, utan även i samband med diskussioner mellan eleverna. Ekborg, Lindahl, Johansson, Nilsson och Zeidler (2016) beskriver att när eleverna samtalar med varandra om det lästa får de öva på att lyssna på samt förstå varandra.

## 3.2 Arbetssätt vid högläsning

I detta avsnitt beskrivs två olika arbetssätt lärare kan använda i undervisning med högläsning.

### 3.2.1 Interaktiv högläsning

Ett arbetssätt att använda vid högläsning är den interaktiva högläsningen. Enligt Johnston (2016) innebär detta ett samspel mellan lärare och elever. Det kräver att eleverna är aktiva och delaktiga i undervisningen och därmed sitt eget lärande. Eleverna ska därför ställa och svara på frågor istället för att vara passiva lyssnare. Läraren bör bland annat försöka vara medveten

om vad eleverna förstår, ta upp nya ord i ett sammanhang och koppla samman det lästa till elevernas erfarenheter och liv (Johnston, 2016). Elevernas muntliga förmåga är en förmåga som kan utvecklas med hjälp av interaktiv högläsning. Muntlig förmåga handlar om att inhämta och underrätta information med hjälp av språket. Det innebär att utveckla sin förmåga att kommunicera i tal (NE a, u.å.).

### 3.2.2 Modellering

Ett annat arbetssätt som kan användas i undervisning med högläsning är modellering. Enligt Woolfolk och Karlberg (2015) innebär modellering att lära av andra. Det är en metod där den som modellerar fungerar som en förebild för de som observerar. Beträktarna kan då förändra sitt beteende, tänkande eller känslor utefter personen som modellerar. Barn är benägna att imitera människor som verkar kompetenta, inflytelserika och entusiastiska (Woolfolk & Karlberg, 2015). Lärare kan vara sådana människor och kan på ett medvetet sätt modellera hur man talar respektfullt till varandra samt hur man behandlar varandra på ett bra sätt. Det kan bidra till ett bättre klassrumsklimat vilket indirekt kan påverka elevernas lärande. Hoiby, Levin och Thulin (2006) beskriver att klassrumsklimat handlar om vilken miljö det är i klassen. Ett gott klassrumsklimat innebär att det finns en accepterande och trygg atmosfär i klassen där varje enskild individ är respekterad med de likheter och skillnader som finns. Det ska finnas en gemenskap i klassrummet som blir så bra som möjligt för alla. Den språkliga aspekten är av stor betydelse där ord och uttryck används på ett acceptabelt sätt (Hoiby et al., 2006).



## 4. Metod

I detta avsnitt kommer vi beskriva hur vi gått till väga i arbetet med vår litteraturstudie. Vi kommer att behandla de avgränsningar som gjorts, presentera de artiklar som denna litteraturstudie utgår ifrån, beskriva hur vi analyserat artiklarna samt ta upp de etiska riktlinjer som vi har förhållit oss till. Denna uppsats är en systematisk litteraturstudie och enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) bygger det på forskning av goda kvaliteter. Faktorer som författarna anser vara viktiga att ha med i metoden av en systematisk litteraturstudie är bland annat att tydligt redogöra för tillvägagångssättet för sökning av artiklar samt sammanställning av datainsamling. Underlaget för resultatet i detta arbete är av forskning med kvalitativa och kvantitativa studier. Eriksson Barajas et al. (2013) beskriver att kvalitativ forskning har människans upplevelse i fokus till skillnad från kvantitativa studier där forskaren är mer objektiv och har distans till studieobjektet. Hartman (2003) beskriver även i sin bok att litteraturstudier innebär att författaren noga läser om forskning med ett visst syfte. Med detta menar han att texterna kan läsas i en kontext, alltså med fokus på frågeställningarna för att på så sätt kunna besvara syftet med litteraturstudien. Dessa aspekter som Eriksson Barajas et al. (2013) och Hartman (2003) beskriver har vi tagit hänsyn till i beskrivning av samt utförandet av uppsatsens datainsamling.

### 4.1 Datainsamling och avgränsningar

Eriksson Barajas et al. (2013) presenterar förslag på hur man kan gå tillväga vid urvalsprocessen av artiklar. Några viktiga aspekter att ta hänsyn till vid val av artiklar menar de för det första är att välja ett intresseområde samt bestämma sökord. Därefter att fastställa kriterier som exempelvis tidsperiod och språk. I ett tredje steg beskriver författarna att en eller flera pålitliga databaser bör väljas ut för genomförandet av sin sökning (Eriksson Barajas et al., 2013). Författarna beskriver vidare i sin bok att de studier som väljs ut bör ha relevant titel. Därefter bör artiklarnas abstract läsas, det vill säga sammanfattningar. Till sist skall artiklarna läsas i sin helhet för att se om de uppfyller god kvalitet med hög relevans (Eriksson Barajas et al., 2013). Dessa steg har vi utgått ifrån i sökandet samt i urvalsprocessen av artiklar.

Majoriteten av vårt insamlade material till resultatet hittade vi i databasen ERIC. Det är en databas med vetenskapliga artiklar som främst behandlar pedagogik och

utbildningsvetenskap. Sökningsprocessen i ERIC började genom att vi använde sökorden *read aloud* där vi först och främst såg till att samtliga artiklar som vi sökte efter var refereegranskade samt som äldst var från år 2000. Dessa sökord gav 1279 träffar. Eftersom detta var ett för stort urval för oss att behandla adderade vi därefter sökorden *primary school*. Det resulterade i 1112 träffar vilket avgränsades genom att fylla i spalten på vänster sida med nyckelord. De nyckelord som valdes var *teaching methods*, *elementary school teachers* samt *reading aloud to others*. Detta gav istället 15 resultat varav vi sammanlagt läste alla artiklars rubriker samt dess centrala begrepp för att kunna avgöra vilka som kändes mest relevanta för arbetet och valde därefter ut fyra artiklar. Efter granskning av de fyra artiklarna valdes endast två ut till resultatet på grund av att de andra tre inte var tillräckligt relevanta för att kunna besvara arbetets syfte. Detta eftersom dessa artiklar bland annat hade fokus på andra eller fler undervisningsverktyg än just högläsning, såsom exempelvis arbetssätt inom skrivning.

Därefter användes sökorden *read aloud discussion* med avgränsningarna *discussion (teaching technique)* och *grade 2*. Detta gav fyra träffar där två artiklar lästes i sin helhet varav en valdes ut till arbetet på grund av dess relevans för vårt resultat. De andra två artiklarna hade varken med högläsning i sin rubrik eller som nyckelord och när sammanfattningarna lästes blev det tydligt att högläsning inte var i fokus. Dessa sökord användes för att vi ville läsa mer om forskning kring hur man kan arbeta interaktivt med eleverna vid högläsning.

Sedan ändrades sökningen till *read aloud first grade*, med avgränsningarna *reading aloud to others* och *grade 1* samt *elementary school students* vilket gav 20 träffar. Dessa sökord användes för att specificera sökningen till högläsning i årskurs 1 då vi inte hade några artiklar som fokuserade på denna årskurs. Av dessa valdes fem artiklar ut som lästes i sin helhet men endast en användes till resultatet då den var mest passande för denna uppsats. De bortvalda artiklarna hade inte tillräcklig information om hur lärare kan arbeta med högläsning samt om arbetssättens påverkan på elevernas lärande. Den valda artikeln beskrev information som besvarade våra frågeställningar och var därför relevant för arbetet. Avgränsningarna ändrades sedan då vi tog bort *elementary school students* och istället adderade *picture books* vilket resulterade i åtta träffar. Samtliga rubriker samt sammanfattningar lästes och av dessa valdes en artikel ut till arbetet då den gav mest väsentlig information för uppsatsen. De studier som valdes bort hade delvis fokus på andra åldrar än vad denna litteraturstudie fokuserar på.

Efter denna sökning användes istället orden *reading aloud styles* med avgränsningen *teaching methods* vilket gav tio resultat. Detta eftersom vi ville få reda på vilka arbetssätt som kan användas i undervisning med högläsning. Samtliga artiklars abstract lästes här igenom och tre valdes ut för granskning varav en användes i resultatet som ansågs vara mest relevant för arbetet. De bortvalda artiklarna var dels inriktade på högre åldrar där vi ansåg att arbetssätten inte är applicerbara i undervisning för årskurs F-3.

Sedan användes *interactive read aloud* som sökord med avgränsningarna *reading aloud to others* och *interaction*. Detta gav tio träffar och efter att ha läst alla rubriker och sammanfattningar valdes två artiklar ut som lästes i sin helhet och även användes i arbetets resultat. Detta eftersom dessa artiklar beskriver hur lärare kan arbeta samspel med eleverna vilket de andra artiklarna inte gjorde i samma utsträckning.

Till sist valdes sökorden *teachers reading aloud* med avgränsningarna *vocabulary development*, *reading aloud to others* och *young children* där det blev 17 träffar. Dessa sökord valdes ut eftersom en del av syftet med denna uppsats är att ta reda på hur lärare kan använda högläsning i klassrummet. Alla rubriker och nyckelord lästes för att avgöra vilka artiklar som skulle kunna passa in till arbetets syfte. Därmed valdes två artiklar ut som fokuserade mest på lärares olika arbetssätt inom högläsning till granskning varav en användes i resultatet som var mest passande för uppsatsen.

Vi har även sökt i databaserna SwePub, UniSearch och Libris och av dessa valdes en artikel ut från UniSearch som är en sökmotor med resurssamling från Linköpings universitet. Anledningen till att vi inte valde någon artikel från de andra nämnda databaserna var för att vi inte hittade några lämpliga artiklar till vårt arbete i dem.

Även i databasen UniSearch användes avgränsning från år 2000 på samtliga artiklar samt att alla var refreegranskade. Sökorden var *teachers strategies reading aloud primary school* med avgränsningarna *vocabulary* och *vocabulary development*. Detta gav 12 träffar varav alla sammanfattningar lästes och en artikel lästes i sin helhet samt valdes ut och användes i uppsatsens resultat. Detta eftersom denna artikel beskriver många arbetssätt inom högläsning samt dess påverkan på elevernas lärande, vilket de andra artiklarna inte gjorde i samma utsträckning.

Efter genomförd sökning användes sammanlagt tio artiklar från dessa två databaser i resultatet för att besvara litteraturstudiens syfte. De tio utvalda artiklarna visas i tabellen nedan.

#### 4.2 Tabell 1: Vetenskapliga artiklar

Artiklarna är ordnade efter sökord.

Författare	År	Land	Databas	Sökord	Metod
Lin, L-C	2014	Taiwan	ERIC	Read aloud primary school	Observationer För- och efter-test
Omar, A. Maizatulliza Mohd. Saufi	2015	Malaysia	ERIC	Read aloud primary school	Observationer Intervjuer
Worthy, J. Chamberlain, K. Peterson, K. Sharp, C. Shih, P-Y	2012	USA	ERIC	Read aloud discussion	Observationer Videinspelningar Intervjuer
Hall, K.  Williams, L.	2010	USA	ERIC	Read aloud first grade	Observationer Intervjuer Ljudinspelning
Baker, S. Edwards Santoro, L. Chard, D. Fien, H. Park, Y. Otterstedt, J.	2013	USA	ERIC	Read aloud first grade	För- och efter-test Observationer Ljudinspelning
Greene Brabham, E. G. Lynch- Brown, C	2002	USA	ERIC	Reading aloud styles	För- och efter-test Videinspelning Bandinspelning

Fisher, D. Flood, J. Lapp, D. Frey, N.	2004	USA	ERIC	Interactive read aloud	Observationer Intervjuer Videinspelning
Wiseman, A.	2011	USA	ERIC	Interactive read aloud	Observationer Ljudinspelning Intervjuer
Christ, T & Chiu, M-M	2018	USA	ERIC	Teachers reading aloud	Intervjuer För-och efter-test Videinspelning
Kindle, J,K	2009	USA	Unisearch	Teachers strategies reading aloud primary school	Observationer Intervjuer

### 4.3 Analys av artiklar

Artiklarna som valdes ut behandlades och granskades genom att vi läste igenom dem för att bli övertygade om dess relevans för arbetet. Därefter avgjorde vi att hälften av dessa inte var tillräckligt relevanta för vårt resultat. Detta eftersom vissa dels inte besvarade arbetets frågeställningar samt att andra inte hade en tydlig metod då de visade sig vara metatexter när de lästes igenom mer ordentligt. Vi valde då att fokusera på resterande tio artiklar. Dessa artiklar delades upp så vi hade fem artiklar var som granskades, lästes i sin helhet och sammanfattades. Detta gjordes med hjälp av att vi skrev ut artiklarna i pappersform och strök under viktiga meningar och centrala begrepp. Artiklarna har sedan lästs av båda flera gånger under arbetets gång. Därefter delades artiklarna upp i kategorier för att tydligt kunna se mönster i de olika studierna. Några exempel är lärarens planering, interaktiv högläsning och modellering. Vi uppmärksammade även olika teman i de skilda kategorierna, som exempelvis att välja lämplig bok och välja nyckelord som ingår i kategorin lärarens planering. Resultatet i denna studie bygger därmed på dessa kategorier och teman.

Eftersom samtliga artiklar som valts ut till detta arbete varit på engelska, vilket inte är vårt modersmål, har vi fått lägga ner extra mycket tid på att försöka läsa, översätta och tolka dess innehåll. För att besvara frågeställningar i resultatet är det avsnittet indelat i rubriker med innehåll utifrån det som varit mest centralt i de artiklar som behandlats. Majoriteten av de utvalda artiklarna utgår från undervisning i årskurs F-3. Dock förekommer några avvikelser med en artikel där en studie gjorts i en årskurs 4, två i förskolor och en som sträcker sig från årskurs 3 till 8. Vi anser att dessa artiklar ändå är relevanta eftersom de tar upp arbetssätt inom högläsning som även kan appliceras i undervisningen för årskurs F-3. Därför har vi valt att använda oss av dem i denna konsumtionsuppsats. Två studier som finns med i uppsatsen bygger på undersökningar med flerspråkiga elever. Vår studie är inte inriktad mot flerspråkiga elever men vi ville heller inte utesluta undersökningar kring detta. Dessa artiklar valdes därmed ut då relevant information förekom som var användbart för uppsatsen. En annan faktor att ta hänsyn till är att skolsystemen ser olika ut i de flesta länder vilket innebär att åldern på eleverna i olika årskurser runt om i världen kan skilja sig åt (GOV.UK u.å.). Därför kan vissa av de studier som vi tagit del av utfört en undersökning som i det landet varit i en årskurs 4, medan det i Sverige kan motsvara exempelvis en årskurs 3.

#### **4.4 Etiska förhållningssätt**

Eriksson Barajas et al. (2013) beskriver i sin bok att etiska aspekter bör övervägas vid arbetet av systematiska litteraturstudier. Detta menar de bör genomföras innan urvalet presenteras i resultatet. I systematiska litteraturstudier sammanställer man dokumenterade forskningsresultat. Det är därför av stor vikt att man som uppsatsförfattare inte förvränger de resultat man valt ut till sitt konsumtionsarbete. Det är med andra ord viktigt att ge en så sann bild eller tolkning som möjligt av det forskningsresultat man tagit del av menar Eriksson Barajas (2013). Även Hartman (2003) skriver att uppsatsförfattarens frågeställningar styr vad som ska återges av den forskning man tagit del av. Det får dock inte förvränga det ursprungliga resultatet poängterar Hartman (2003). Detta försöker vi att förhålla oss till i arbetet med denna uppsats. Vi uppsatsförfattare vill dock förtydliga att artiklarna vi tagit del av och analyserat varit skrivna på engelska vilket inte är vårt modersmål. Det finns därför en risk att feltolkningar har skett, men vi har självfallet gjort vårt bästa för att läsa artiklarna så noggrant som möjligt för att tolka dess innehåll korrekt. Dessutom kan en del bortfall av relevant information för arbetets resultat ha skett eftersom vi inte har läst alla artiklar som vi

fått träffar på. Dock har vi gjort vårt bästa för att läsa igenom så många sammanfattningar som möjligt för att avgöra artiklarnas relevans för syftet i uppsatsen.

## 5. Resultat

I denna del av litteraturstudien kommer resultatet att presenteras utifrån de vetenskapliga artiklar som vi tagit del av, sammanställt samt jämfört. Det som varit i fokus är att hitta artiklar som beskriver hur lärare kan arbeta med högläsning samt hur elevernas lärande påverkas. Resultatet är uppdelat i två delar med två huvudrubriker följt av underrubriker i varje del som beskriver det som varit mest centralt i artiklarna. I den första delen behandlas olika arbetssätt lärare kan använda vid högläsning och i det andra avsnittet beskrivs hur eleverna påverkas av dessa arbetssätt.

### 5.1 Arbetssätt vid högläsning

I följande del av resultatet kommer vi att besvara den ena frågeställningen som en hjälp till att uppnå syftet med denna litteraturstudie. Frågeställningen lyder: *Hur kan lärare arbeta med högläsning?* De arbetssätt som varit mest framstående är lärarens planering, interaktiv högläsning, modellering samt repetition av texter och kommer här nedan att presenteras.

#### 5.1.1 Arbetssätt vid planering av högläsning

En lyckad högläsning kräver god planering poängterar Baker, Chard, Fien, Park och Otterstedt (2013) i sin studie. Denna undersökning ägde rum i USA under 19 veckor, med 12 lärare och 225 elever i årskurs 1. Metoden bestod av för- och efter-test, ljudinspelningar samt observationer. Syftet var att ta reda på vilka strategier som fungerade bäst för att utveckla elevers hörförståelse, läsförståelse och ordkunskap. Ett av studiens resultat var att lärare bör planera sina lektioner så att diskussioner kan äga rum före, under och efter högläsningen. Baker et al. (2013) beskriver att en effektiv högläsning med god kvalitet kräver bra planering. Lärare bör innan högläsningen planera hur svåra ord ska förklaras och hur förståelse kan demonstreras. Även om många händelser inte kan planeras i förväg, såsom vissa spontana interaktioner mellan lärare och elev, kan målet med högläsningen oftast nås när lärare planerar sin högläsning i förväg (Baker et al., 2013).

I likhet med Baker et al (2013) beskriver även Kindle (2009) att högläsningen kräver lika mycket planering som andra lektioner. Kindle (2009) följde i sin studie fyra lärare varpå hon intervjuade dem och observerade deras arbete fyra gånger under en period på sex veckor.



Dessa lärare undervisade i förskola, årskurs 1 och årskurs 2 i USA. Syftet med studien var att ta reda på vilka strategier de använder för att utveckla elevers ordförråd i samband med högläsningen. Kindle (2009) kom fram till att en genomtänkt planering gör högläsningen mer givande och ökar elevernas kunskap. Lärare bör planera omfattning och avsikt med hur orden ska användas i undervisningen, hur mycket tid som ska läggas på att förklara ord, välja strategi för att förklara ord och vilken strategi som kan vara mest effektiv. Kindle (2009) beskriver även att lärare bör planera hur man kan utveckla elevernas ordkunskap på bästa sätt utan att ta bort nöjet med högläsningen.

Att planera sin högläsning är som nämnt ovan viktigt och vi kommer att fördjupa oss i tre teman inom lärarens planering som har varit centrala i de studier vi tagit del av.

### **Att välja lämplig bok**

Baker et al. (2013) beskriver att en viktig del i planeringen av högläsning är att välja bok utifrån några väsentliga kriterier. I dessa ingick bland annat bokens ämne, elevernas intressen, bokens längd och kostnader för boken (Baker et al., 2013).

Även Fisher, Flood, Lapp och Frey (2004) menar att en viktig faktor i valet av bok bland annat är att utgå ifrån elevernas intressen. Detta undersöktes genom observationer, intervjuer och videoinspelningar under två olika faser. Under den första fasen följde forskarna 25 expertlärare på 25 skolor i USA. Detta för att ta reda på vilka strategier de använde vid högläsning i årskurserna 3-8. Expertlärarna var lärare som hade ett gott rykte för att vara bra förebilder inom högläsning eller hade elever som presterade genomsnittligt eller högre på lästester. I den andra fasen undersöktes om dessa strategier förekom hos 120 andra lärare som arbetade på 15 skolor. Fisher et al. (2004) beskriver att en strategi som ingick i expertlärarnas planering var bokval. Val av bok baserades på elevernas intressen där expertlärarna även tog hänsyn till utvecklingen av elevernas sociala- och känslomässiga nivå. Expertlärarna valde även ofta böcker som hade fått ett så kallat Caldecott pris eller en utmärkelse för att vara framstående på något vis (Fisher et al., 2004).

I likhet med expertlärarna i Fishers et al. (2004) studie använde även Hall och Williams (2010) samt Wiseman (2011) böcker i sina studier som hade vunnit priset Caldecott. Även Wiseman (2011) kom i sin studie fram till att bokvalet är en viktig del i lärarens planering och har stor betydelse för en lyckad högläsning. Denna studie varade i nio månader med

observationer och ljudinspelning som metod på en förskola med 21 förskolebarn i USA. Wiseman (2011) följde en lärare i hennes arbete med högläsning i klassrummet. Läraren läste högt i en bilderbok för eleverna mellan 25-45 minuter varje dag. Hon valde omsorgsfullt ut böcker som var intressanta, passande och som eleverna kunde relatera till (Wiseman, 2011).

Böckerna i Hall och Williams (2010) studie hade som tidigare nämnts fått utmärkelsen Caldecott. De två böckerna innehöll även ett äldre språk med rik vokabulär. Denna studie genomfördes i USA med fem lärare där fokus var på en specifik lärare och hennes arbete med högläsning med elever i årskurs 1 från svåra socioekonomiska bakgrunder. Forskarna använde observationer, intervjuer samt ljudinspelningar som underlag till studien. Den ena boken som valdes var en biografi med en handling från förr i tiden. Boken innehöll en del faktorer som eleverna inte tidigare hade mött, exempelvis snö. Den andra boken innehöll rik vokabulär, mycket metaforer, humor och gamla originaldikter. Hall och Williams (2010) hoppades att böckerna skulle kunna ge goda möjligheter för mer omfattande diskussioner vid högläsning. De valde ut de två böcker till läraren som hon skulle läsa högt ur för eleverna. Böckerna innehöll även bilder vilket gjorde eleverna mer engagerade till att höra berättelsen. Läraren i studien hade förmåga att läsa av elevernas engagemang vid högläsningen samt att dra in dem i berättelsen med hjälp av bokens bilder. Det resulterade i att hon kunde se om bokvalet fungerade eller inte. Sammanfattningsvis betonar Hall och Williams (2010) att lärare inte ska vara rädda för att i sin planering välja ut mer komplicerade texter eller böcker till sin högläsning.

En likartad uppfattning förs fram av forskarna Greene Brabham och Lynch-Brown (2002) som även de framhåller bokvalets betydelse. I likhet med Hall och Williams (2010) var valet av bok en viktig del i planeringen eftersom de skulle innehålla ett mer komplicerat språk och rik vokabulär. Dessutom tog forskarna hänsyn till elevernas ålder då böckerna skulle vara passande för elever i årskurs 1-3. Två stycken narrativa, det vill säga berättande, böcker med inslag av fakta valdes ut. Syftet med studien var att ta reda på vilken högläsningsstrategi som bidrar mest till elevernas utveckling av ordförråd och hörförståelse. I undersökningen medverkade 117 elever från årskurs 1 och 129 elever från årskurs 3. Denna studie genomfördes i USA med hjälp av för- och efter-test, videoinspelningar samt ljudinspelningar. De fem lärarstudenterna som höll i högläsningen fick gå en utbildning och använde manus som de fick av forskarna. Greene Brabham och Lynch-Brown (2002) menar

sammanfattningsvis att valet av bok bör ta hänsyn till elevgruppen som exempelvis barnens ålder samt syftet med högläsningen.

Worthy, Chamberlain, Peterson, Sharp och Shih (2012) framhåller också i sin studie vikten av att välja bok utifrån eleverna som exempelvis deras ålder och intressen, vilket kan kopplas ihop med Greene Brabham och Lynch-Brown (2002), Baker et al. (2013) och Fishers et al. (2004) studier. De utförde en etnografisk undersökning i USA under ett år med hjälp av intervjuer, videoinspelningar och observationer. Worthy et al. (2012) följde en lärare och hennes undervisning med högläsning i sin årskurs 2 som bestod av 19 elever. De valde att studera henne då hon hade ett rykte för att vara en av de bästa lärarna i stadsdelen. Detta eftersom hennes elever presterade över stadsdelens medelsnitt på lästester. Läraren var även omtalad för att använda sig mycket av högläsning och bokdiskussioner i sin undervisning. Worthy et al. (2012) kom fram till att eleverna blev mer engagerade om de fick vara med och bestämma bok till högläsningen. Läraren planerade och valde noggrant ut vilka böcker som var relevanta och intressanta för eleverna som hon sedan läste högt ur på ett uttrycksfullt sätt (Worthy et al., 2012).

### **Att öva på texten**

En viktig del i planeringen är att lärarna förbereder sig genom att läsa igenom och öva på den text som ska läsas upp för eleverna menar Fisher et al. (2004). De bör ha övat in olika tonlägen och uttal för att få ett flyt i läsningen. Flödet, hastigheten och kvaliteten av högläsningen blir på så vis optimal och kan öka elevernas engagemang. Fisher et al. (2004) beskriver att många av de 120 lärarna som inte var så kallade expertlärare, inte hade övat på att läsa böckerna innan högläsningen. Det resulterade i att de stakade sig när de läste samt betonade och uttalade ord på fel sätt. De fick därmed inget flyt i sin högläsning (Fisher et al., 2004).

Även läraren i Worthys et al. (2012) studie poängterar, förutom vikten av att i sin planering välja böcker med kvalitet, relevans och som är lämplig för elevernas ålder, bör olika röster och tonlägen hos karaktärerna övas in. Detta för att boken ska kunna läsas upp med känsla och engagemang (Worthy et al., 2012).

### **Att välja ut nyckelord**

Kindle (2009) menar att alla lärare bör i sin planering välja ut nyckelord inför högläsningen för att optimera lärandet och ge en så bra förståelse för det lästa som möjligt. Det är

tillräckligt att lyfta fyra till fem ord i boken som är intressanta och roliga men samtidigt nödvändiga för en förbättrad förståelse. Dessa nyckelord kan lyftas under högläsningens gång bland annat genom att stanna upp och fråga eleverna om ordens betydelse. Vidare menar Kindle (2009) att läraren ska fundera på om nyckelordet är ett ord eleverna möjligen känner igen eller inte känner igen. Lärare bör även planera nödvändiga strategier för att förklara ordet. Exempelvis kan läraren använda gester, ge synonymer eller ställa frågor. Kindle (2009) beskriver även att lärare ska ha en plan B om den valda strategin inte fungerar, exempelvis genom att ha förberett andra ord med samma betydelse. Till sist menar Kindle (2009) att lärare bör använda de nya orden i andra sammanhang än vid högläsningen. Detta för att orden då kan användas i autentiska situationer och för att skapa en djupare förståelse av dem (Kindle, 2009).

Detta kan kopplas ihop med Christ och Chiu (2018) studie som beskriver att lärare bör välja ut ord i sin planering som de anser vara relevanta och givande samt använda dessa i en kombination av högläsning och diskussioner (Christ & Chiu, 2018). De utförde en studie genom intervjuer, tester och videoinspelningar med fem förskollärare och 56 elever från tre skolor i USA under åtta veckor. Forskarna menar att om läraren förbereder högläsningen genom att plocka ut relevanta ord kan det leda till en utvecklad ordkunskap hos eleverna (Christ & Chiu, 2018).

### 5.1.2 Interaktiv högläsning

Lärare kan involvera eleverna i högläsningen genom att arbeta på ett interaktivt sätt. Detta arbetssätt var något som Greene Brabham och Lynch-Brown (2002) använde i sin studie. De valde ut två böcker som lästes upp för eleverna på tre olika sätt. Ett sätt var när läraren bara läste boken utan att stanna upp och diskutera det lästa. Ett annat sätt gick ut på att läraren förde diskussioner före och efter läsningen men inte under. Slutligen diskuterade man både före, under och efter läsningen. Detta i syfte att se vilket arbetssätt som visade sig vara mest gynnsamt för att utveckla elevernas ordförråd och hörförståelse (Greene Brabham & Lynch-Brown, 2002).

En likartad uppfattning förs fram av Baker et al. (2013) som även de i sin studie ville ta reda på hur arbetssätt inom interaktiv högläsning påverkar ordförrådet och läsförståelsen hos

elever i årskurs 1. Studien gick även här ut på att arbeta interaktivt med frågor innan, under och efter högläsningen. Varje tillfälle varade i ungefär 30 minuter per dag, fyra dagar i veckan. Baker et al. (2013) beskriver att innan högläsningen satte igång diskuterades texttypen för att etablera syftet med läsningen. Lärarna diskuterade även omslaget med eleverna för att ge dem möjlighet att förutspå vem eller vad berättelsen kan tänkas handla om. Under läsningen användes som sagt frågor för att utmana elever till att tänka på en mer avancerad nivå än vad de var vana vid att göra, exempelvis genom att göra inferenser, det vill säga att läsa mellan raderna (Baker et al., 2013). Eleverna fick även möjlighet att diskutera texten med varandra under läsningen. Vidare beskriver Baker et al. (2013) att läraren dessutom gav förslag på hur texten kan sammanfattas. Detta för att visa eleverna hur man kan förstå vad en text verkligen handlar om under läsningens gång. Efter högläsningen låg fokus på att sammanfatta hela texten och att lära eleverna hur en text kan återberättas. Eleverna fick göra detta tillsammans med läraren eller i par (Baker et al., 2013).

Att ställa genomtänkta frågor innan, under och efter högläsningen använde även expertlärarna i Fishers et al. (2004) studie vilket kan kopplas samman med lärarna i Baker et al. (2013) undersökning. De använde sig av frågor för att skapa diskussioner med eleverna med syfte att öka förståelsen om information och detaljer i texten. Lärarna kunde exempelvis ställa frågor till eleverna om de upplevt något liknande som går att koppla till händelser i boken (Fisher et al., 2004).

Detta interaktiva arbetssätt, med att ställa genomtänkta frågor till eleverna för att utmana deras sätt att tänka, användes även av lärarna i Omar och Saufis (2015) studie. Syftet med undersökningen var att ta reda på om de medverkande lärarna använde framstående tekniker inom arbetet med högläsning med målet att utveckla elevers läsförståelse. Tre grundskollärare i ämnet engelska som andraspråk från landsbygdsskolor i Malaysia deltog i denna studie där kvalitativa forskningsmetoder användes. Eleverna gick i tre olika klasser i årskurs 2. För att utveckla det engelska språket hos eleverna hade lärarna i studien utbildats med olika tekniker i högläsning. Teknikerna gick bland annat ut på att lärarna skulle integrera med sina elever när de läste sagor för dem (Omar & Saufi, 2015). Detta genom att lärarna exempelvis lät eleverna fylla i tomma luckor i slutet av en mening, uppmuntrade eleverna att berätta om vad som händer i bokens bild, koppla berättelsen till något de läst tidigare samt uttala svåra ord flera gånger under högläsningen. Dock var det en teknik som lärarna inte använde sig av vilket var att låta eleverna koppla en bild eller ord i boken till egna erfarenheter. Att låta

eleverna vara delaktiga och aktiva i sitt eget lärande menar forskarna är en framgångsrik metod i arbetet med högläsning (Omar & Saufi, 2015).

I likhet med studierna ovan gav även läraren i Worthys et al. (2012) studie utrymme för alla elever att aktivt delta i diskussioner under högläsningen. De diskuterade kring etiska och moraliska dilemman och bildade en öppen miljö i klassrummet där tankar och känslor delades. Worthy et al. (2012) kunde i sin studie se eleverna dela känslor på ett interaktivt sätt inspirerade av litteraturen under dessa öppna dialoger. Detta med hjälp av det klassrumsklimat som läraren lyckats skapa tillsammans med sina elever. Hon pratade avsiktligt på ett sätt för att utveckla en atmosfär av gemenskap i klassrummet där eleverna lyssnade respektfullt på varandra. Exempelvis genom att säga saker som "jag vet att vi alla vill höra vad Alejandra säger" samt att uppmuntra eleverna att göra personliga och intertextuella kopplingar för att utveckla idéer som de tagit upp under diskussionerna genom att ställa frågor som "vad tänker du på?", "varför säger du så?" och "berätta mer om det". Att arbeta interaktivt med högläsning var därför ett viktigt arbetssätt för läraren i studien (Worthy et al., 2012).

Detta går att koppla ihop med läraren i Wisemans (2011) studie som även hon likt läraren i Worthys (2012) studie hade arbetat upp ett klassrumsklimat där eleverna kände sig trygga i att delta aktivt i diskussioner under högläsningen. Läraren i Wisemans (2011) studie använde litteratur till att ha konversationer om identitet såväl som att stötta elevernas intressen och förkunskaper. Wiseman (2011) beskriver att läraren var noga med att bejaka och bekräfta eleverna samt ge positiv respons på de tankar som de delade med sig av. Hon arbetade på ett interaktivt sätt genom att alltid starta högläsningen med att ställa frågor till barnen om bokens framsida. Det var frågor som exempelvis "vad kan boken handla om?" och "vad tror ni kommer att hända?". Efter några minuters samtal började eleverna förutspå vad boken skulle kunna handla om. Läraren diskuterade även texttypen med eleverna för att tydliggöra syftet med högläsningen. Efter att ha läst första sidan i boken beskriver Wiseman (2011) att läraren diskuterade med eleverna om bokens karaktärer. Hon ställde frågor till eleverna som handlade om karaktärernas personlighet, kläder, vilken roll de kan tänkas ha i boken samt vad de kan tycka om att göra. I slutet av varje högläsning bad läraren i studien eleverna att vända sig mot en klasskamrat och diskutera tankar om det lästa som de sedan fick skriva in i sina anteckningsblock. Att arbeta på ett interaktivt sätt genom att ställa frågor och skapa

diskussioner med eleverna var därmed något som läraren använde sig mycket av (Wiseman, 2011).

Ett interaktivt arbetssätt kan även användas för att diskutera och tydliggöra syftet med högläsningen med eleverna. Detta var något som expertlärarna i Fishers et al. (2004) studie använde vilket går att koppla samman med lärarnas arbetssätt i Wisemans (2011) och Baker et al. (2013) studier. Dock var detta något som Fisher et al. (2004) observerade att de så kallade vanliga lärarna inte utförde i sitt arbete med högläsning. Forskarna i studien menar att det är viktigt att ha en diskussion om syftet med eleverna innan högläsningen för att de ska förstå målet med lektionen. Det bidrar även till att eleverna blir mer engagerade (Fisher et al., 2004).

En likhet i Baker et al. (2013), Wiseman (2011), Hall och Williams (2010) samt Fishers et al., (2004) studier var att lärarna diskuterade bokens omslag med eleverna som en introduktion för högläsningen. Detta för att de ville att eleverna skulle öva på att förutspå vad boken skulle handla om genom att ställa frågor till dem (Baker, 2013; Wiseman, 2011; Hall & Williams, 2010; Fisher et al., 2004).

Kindle (2009) undersökte, som tidigare nämnt, i sin studie vilka strategier fyra lärare använde sig av för att förklara ord i samband med högläsningen. Observationer användes i studien för att identifiera olika interaktiva mönster i klassrummen. Kindle (2009) uppmärksammade tre olika nivåer av strategier som lärarna använde för att förklara ord. I den första nivån använde lärare nya och lite mer utmanade ord i diskussioner både innan, under och efter högläsningen. I den andra nivån använde lärare synonymer eller gav en kort förklaring på ordet genom att använda bokens bilder för att sedan återgå till högläsningen. Detta för att fokusera på vad ord betyder. I den tredje nivån förde lärare diskussioner om ords betydelse med eleverna före och efter högläsningen (Kindle, 2009). Hon uppmärksammade även nio olika strategier som lärarna använde inom dessa tre interaktiva huvudområden. En av dessa strategier beskriver Kindle (2009) handlar om att leda eleverna in på rätt spår genom att ställa frågor. Exempelvis om en elev förklarar ett ord på ett delvis korrekt sätt kan läraren leda eleven så att definitionen blir fullständig. Kindle (2009) kom fram till att lärarnas interaktioner med eleverna för att förklara ord skiljde sig åt. Detta på grund av att lärarna använde interaktioner i olika syfte och omfattning. Bland annat ansåg en lärare att det var viktigt att eleverna självständigt skulle ta reda på ett ords betydelse genom att använda kontexten. Dessutom varierade det kraftigt i alla klassrum hur länge alla interaktioner varade mellan lärare och elev (Kindle, 2009).

En annan studie som använde nyckelord på ett interaktivt sätt var den studie som Christ och Chiu (2018) utförde. Forskarna i denna studie beskriver att det är viktigt att använda väsentliga ord i en kombination av diskussioner och högläsning. Forskarna beskriver att detta är en viktig insikt för lärare som förlitar sig på att använda endast högläsning eller endast diskussioner för att utveckla elevernas språkutveckling. Christ och Chiu (2018) kom i sin studie fram till att lärares sätt att använda ord i samtal med elever påverkar deras ordkunskap. Syftet med studien var att undersöka vilka sätt att presentera ord på som resulterade i störst ordkunskap. Christ och Chiu (2018) använde 23 utvalda ord som förekom i 22 böcker och orden presenterades via olika sätt som var högläsning, diskussion eller en kombination av dessa. I det första arbetssättet presenterades fem ord för barnen under högläsningen. Dessa ord var utvalda från de böcker som användes i studien för högläsning. Inget av orden hade förklarats, demonstrerats eller utarbetats innan. Läraren läste helt enkelt bara boken högt för eleverna. I det andra sättet använde läraren sig av sex stycken andra ord i sina samtal med eleverna. Det tredje var att kombinera högläsning och samtal av ytterligare sex stycken andra ord. De resterande sex orden presenterades aldrig i studien utan fungerade som kontroll ord. Christ och Chiu (2018) syfte med studien var helt enkelt att presentera vissa utvalda ord i olika sammanhang. För att stötta lärarna att använda nyckelorden i konversationer med eleverna fick de en kalender med en till två ord per dag som de skulle använda. Lärarna fick exempel på hur de kunde använda orden i en meningsfull kontext och skapa ledtrådar för ordets betydelse. Detta gjorde interaktionerna mer autentiska och meningsfulla. En lärare i studien använde ett mindre effektivt sätt att använda de utvalda orden i samtal med eleverna än de andra fyra lärarna, vilket visades tydligt på elevernas resultat. Christ och Chiu (2018) beskriver att detta sammanfaller med tidigare forskning som visat att kvaliteten på lärares samtal med elever skiljer sig åt.

Även läraren i Hall och Williams (2010) studie arbetade interaktivt med sina elever, men enligt forskarna använde hon ett mindre effektivt sätt att diskutera med eleverna på. Det visade sig att läraren hade en mycket begränsad dialog med sina elever och att det inte fanns ett samspel mellan eleverna. Detta eftersom diskussionerna ägde rum mellan lärare och elever men inte mellan elever och elever (Hall & Williams, 2010).



### 5.1.3 Modellering

Wiseman (2011) kom fram till att ett effektivt sätt för eleverna att lära sig på är genom modellering där eleverna observerar läraren och ta efter det hen gör. Hon uppmärksammade hur en lärare arbetade med högläsning i klassrummet på ett sätt där alla elever var aktiva och lärde av varandra. Vidare beskriver Wiseman (2011) även att man genom modellering kan utvecklas som läsare eftersom lärare och klasskamrater då aktivt kan bygga upp förståelsestrategier och engagera varandra i läsningen. Detta är metoder som Wiseman (2011) hävdar har visat sig vara viktiga inlärningsmetoder för läsare som befinner sig i en utvecklande fas. Läraren kan modellera hur man läser, förstår och analyserar en berättelse eller text. Hon modellerade sina tankar och idéer om texten för att visa hur hon kom fram till en slutsats av det lästa. Detta för att hjälpa eleverna med att se samband i berättelsen genom att tänka högt och dela med sig av sina tankar om texten. Det kan även vara en hjälp för eleverna att skapa mening av det de läst. Detta kräver att eleverna interagerar och blir deltagare i sitt eget lärande menar Wiseman (2011).

Även Baker et al. (2013) observerade hur lärarna i studien använde modellering för att visa läsförståelsestrategier genom att tänka högt, vilket går att koppla till lärarens arbetssätt i Wisemans (2011) studie. Detta utförde lärarna genom att steg för steg demonstrera läsförståelsestrategier som de ville att eleverna skulle använda sig av själva för att förstå texters innehåll. Lärarna demonstrerade för eleverna hur man kan göra inferenser och hur texter hänger samman. Sedan fick eleverna öva på att läsa mellan raderna tillsammans med läraren eller en klasskamrat. För att förstå texten ytterligare modellerade läraren hur man kan sammanfatta texten samt visade eleverna hur en sammanfattning kan hjälpa dem att komma ihåg och verkligen förstå vad texten handlar om. Att tänka högt är ett gynnsamt sätt inom modellering menar Baker et al. (2013).

På ett liknande sätt arbetade läraren i Worthys et al. (2012) studie med modellering där även hon lyfte sina tankar av det lästa. För henne var det viktigt att eleverna vågade dela med sig av tankar och känslor i klassrummet vilket hon uppmuntrade eleverna till genom att själv öppna upp sig och berätta om personliga saker i hennes liv vid dessa bokdiskussioner (Worthy et al., 2012). Även läraren i Hall och Williams (2010) studie modellerade sina tankar genom att göra personliga kopplingar och reflektioner om det lästa. Worthy et al. (2012) beskriver vidare att läraren i studien menar att man bör modellera för eleverna hur man talar respektfullt

till varandra under diskussioner. Detta genom att skapa ett klassrumsklimat där eleverna vågar prata och öppna upp sig inför varandra med hjälp av lärarens uppmuntran och bejakande. Lärare är, som nämnts ovan, en förebild som bör modellera hur man talar på ett respektfullt och målmedvetet sätt (Worthy et al., 2012).

Likaså kom Fisher et al. (2004) fram till att en av expertlärarnas strategier var att använda modellering i sin undervisning eftersom de ansåg att det var ett effektivt sätt för eleverna att lära sig på. Läraren modellerar språkets ljudegenskaper så som rytm och melodi när hen läser högt för eleverna. Fisher et al. (2004) menar att de är viktigt att eleverna får en förebild som läser med flyt. Vidare beskriver Fisher et al. (2004) att det är en förmåga att som lärare kunna göra skrivna ord på ett papper till en levande historia. Dock kräver detta såklart övning. Som lärare är vi förebilder för våra elever, därför är det av stor vikt att vi modellerar hur man kan läsa en text högt som engagerar åhörarna menar Fisher et al. (2004).

#### 5.1.4 Repetition av texter

Lin (2014) använde repetition i sin studie för att ta reda på om elever får bättre ordkunskap av lärarens kontinuerliga högläsning. Lin (2014) valde att använda samma bok under högläsningen baserat på tidigare forskning som visat att det inte gav något ökat resultat på barns ordkunskap att lyssna på olika böcker jämfört med att läsa samma bok tre gånger. Arbetssättet i Lins (2014) studie var att två lärare läste en berättelse fyra gånger, under 30 minuter, med en vecka mellan varje tillfälle. Det var två stycken årskurs 4 och totalt 45 elever som medverkade. Denna studie genomfördes i Taiwan där eleverna har mandarin som modersmål och undervisas i engelska. Forskaren skapade en egen högläsningbok för att säkerställa att eleverna inte mött boken tidigare. I berättelsen fanns det åtta påhittade ord som var i fokus för lärandet. Lärarna i studien fick manus som de skulle följa vid högläsningen för att förklara ord genom att ge synonymer, använda sig av kroppsspråk samt peka på bilder i boken (Lin, 2014). Att repetera texter som läses högt flera gånger menar Lin (2014) kan vara ett effektivt sätt för att öka elevers ordkunskap.

Christ och Chiu (2018) arbetade i likhet med Lins (2014) studie med repetition. Christ och Chiu (2018) valde ut böcker med samma tema för att öka möjligheterna att många ord naturligt skulle upprepas i böckerna såväl som i samtal med eleverna. Detta då deras tanke var

att eleverna enklare skulle lära sig orden via repetition om de dök upp i olika sammanhang (Christ & Chiu, 2018).

Repetition av texter användes även i Omar och Saufis (2015) studie för att utveckla elevernas läsflyt och uttal av ord. Här fick eleverna läsa samma text högt flera gånger i helklass, grupp och individuellt i syfte att läsa mer flytande med rätt betoning av ord. Repetition användes i studien av forskarna främst för att eleverna skulle utveckla sin förståelse för det lärande språket engelska (Omar & Saufi, 2015).

Lin (2014), Christ och Chiu (2018) samt Omar och Saufis (2015) studier går att koppla samman med Greene Brabham och Lynch-Browns (2002) undersökning där även de använde sig av repetition. Lärarna i studien läste om böckerna tre gånger för att kunna maximera en utveckling av elevernas ordkunskap och förståelse. Forskarna skulle även med hjälp av repetition tydligare kunna avgöra skillnaderna av elevernas resultat mellan de tre olika sätten att läsa på. Som redan nämnt var den första att endast läsa boken högt utan diskussion, i den andra att endast diskutera före och efter och i den sista att diskutera både före, under och efter läsningen (Greene Brabham & Lynch-Brown (2002).

## 5.2 Högläsningens påverkan på elevernas lärande

I denna andra del av resultatet besvaras den sista frågeställningen i uppsatsen för att ge svar på studiens syfte. Frågeställningen lyder: *Hur kan högläsning påverka elevernas lärande?* De arbetssätt som lärarna i studierna använt sig av har på olika sätt påverkat och utvecklat elevernas lärande inom ordkunskap, läs- och hörförståelse, muntlig förmåga, engagemang och klassrumsklimat vilket presenteras här nedan.

### 5.2.1 Ordkunskap

Det har visat sig att elever kan utveckla sin ordkunskap markant vid högläsning av mer komplicerade böcker (Greene Brabham & Lynch-Brown, 2002; Hall & Williams, 2010). Greene Brabham och Lynch-Brown (2002) använde i sin studie olika metoder innan, under och efter högläsningen. Som tidigare nämnts gick det till så att läraren först läste boken utan att stanna upp och diskutera, för att sedan diskutera med eleverna före och efter läsningen och

slutligen föra diskussion både före, under och efter läsningen. De olika sätten att läsa högt på gav olika märkbara resultat mellan elevernas för- och efter-tester på ordkunskap. Resultatet av att endast läsa högt utan att stanna upp gav en ökning på 5.3 procent för elever i årskurs 1 och 12.0 procent för elever i årskurs 3. Att läsa på ett interaktivt sätt gav en ökning på 25 procent för elever i årskurs 1 och 27 procent för eleverna i årskurs 3. Detta visar på att eleverna fick två till sex gånger mer utvecklat ordförråd. Resultatet blev därmed att ordförrådet utvecklades minst hos de elever där läraren endast läste högt utan diskussion och elever ökade sitt ordförråd mest där läraren använde sig av interaktiv läsning (Greene Brabham & Lynch-Brown, 2002).

Även Kindle (2009) och Lin (2014) konstaterar i sina undersökningar att elevernas ordkunskap kan förbättras genom olika strategier vid högläsning som exempelvis att läraren pausar i sin läsning för att förklara obekanta ord. Lin (2014) använde som tidigare nämnt repetition i sin studie för att ta reda på om eleverna fick bättre ordkunskap av lärares kontinuerliga högläsning. Resultatet blev att de elever som fick ord förklarade för sig i samband med högläsningen utvecklade sin ordkunskap upp till 40 procent, medan de elever som inte fått ord förklarade endast utvecklade sin ordkunskap med 15 procent.

Ett liknande resonemang förs fram av Baker et al. (2013) som i sin studie kom fram till vikten av att förklara ord i samband med högläsningen vilket går att koppla ihop med Greene Brabham och Lynch-Brown (2002), Kindle (2009) och Lins (2014) resultat i sina studier. Baker et al. (2013) använde för-och efter-tester. De visade på att elevernas ordförråd nästan inte utvecklades alls om läraren bara läste utan att förklara ord. Däremot utvecklades elevernas ordförråd markant om läraren stannade upp i högläsningen och förklarade vissa ord. Det bidrog även till att eleverna själva ville använda orden när de fått en förståelse för dem (Baker et al., 2013).

Lin (2014) poängterar vikten av repetition i arbetet med högläsning. Studien gick som tidigare nämnt ut på att två lärare läste samma högläsningsbok fyra gånger med åtta utvalda ord som eleverna skulle lära sig. Resultatet av detta blev att eleverna lärde sig hälften av de utvalda orden på sitt lärande språk engelska. Dock fann forskaren ingen skillnad i elevernas ordkunskap mellan det tredje och fjärde tillfället vilket var ett bevis på att det är tillräckligt att läsa samma berättelse tre gånger. Genom repetition fann Lin (2014) att eleverna fick en möjlighet att successivt och kontinuerligt lära sig orden, vilket visade sig vara gynnsamt för

elevernas ordkunskap. Dock försvann inte de stora skillnaderna mellan elever som innan studiens start hade ett stort eller litet ordförråd. På det fjärde tillfället fick de elever som från början hade ett stort ordförråd, ett betydligt högre resultat än de elever som hade ett mindre ordförråd. Sammanfattningsvis kom Lin (2014) fram till att lärares repetition av högläsning kan vara ett effektivt sätt för elever att lära sig nya ord på ett nytt språk.

Detta går att koppla till Christ och Chiu (2018) studie som även de arbetade med repetition för att utveckla elevers ordkunskap. Detta genom att lärarna i studien läste böcker av samma tema som gjorde att ord naturligt upprepades. De kom i sin studie fram till att barn får en djupare ordkunskap om de får höra dem via en kombination av högläsning och samtal. Det ökar elevernas ordkunskap mer än att endast presentera ord i olika böcker. Resultatet i Christ och Chiu (2018) studie visade att eleverna generellt förbättrade sin förståelse för de utvalda orden med 23 procent på efter-testerna jämfört med för-testerna. En lärare i studien använde dock ett mindre effektivt sätt att lära ut ord på än de fyra andra lärarna (Christ & Chiu, 2018). Problemet låg främst i att hennes sätt att diskutera om obekanta ord i texten med eleverna inte hade så hög kvalitet. Detta går att koppla ihop med tidigare forskning som visar på att lärarens förmåga att lära ut ord i samband med diskussion skiljer sig åt från lärare till lärare menar Christ och Chiu (2018). Detta visades tydligt på elevernas resultat, som i jämförelse med eleverna i de andra klasserna, inte fick en lika förbättrad ordkunskap på efter-testerna jämfört med för-testerna (Christ & Chiu, 2018).

En lärare i Kindle (2009) studie visade sig vara ett exempel på att lärares arbetssätt att förklara ord kan påverka elevernas ordkunskap. Läraren använde kontexten som en strategi för att förklara ord men Kindle (2009) menar att det kan vara problematiskt att göra det. Lärarens syfte med att använda kontexten var att eleverna skulle använda informationen i texten för att få en ledtråd om ordets betydelse. Problemet var att det var flera ord i texten som eleverna inte förstod. Resultatet av detta blev att eleverna inte kunde använda ledtrådarna i texten på ett effektivt sätt vilket bidrog till att de inte förstod ordets betydelse. Kindle (2009) beskriver att lärare kan utveckla elevers förmåga att använda kontexten för att förstå ord, men då är det viktigt att läraren ständigt hänvisar eleverna tillbaka till texten eller ber dem att läsa om meningen där ordet fanns. Hon anser att läraren i studien bör ha påmint eleverna om karaktärens syfte och handlingar för att bidra till en ökad förståelse för ordet. Dock poängterar Kindle (2009) att det är tillräckligt om läraren använder synonymer för att öka elevernas ordkunskap.

### 5.2.2 Läsförståelse och hörförståelse

Baker et al. (2013) kom i sin studie fram till att högläsning har en positiv påverkan på elevernas läsförståelse. De menar att lärare har stora möjligheter att hjälpa eleverna att utveckla sin läsförståelse genom att använda interaktiv högläsning och modellering. Lärare kan bland annat öva eleverna på att använda mentala bilder och se textens koherens, det vill säga hur texten bildar en sammanhängande helhet. Resultatet av detta blir att eleverna får verktyg som de själva kan använda när de läser svåra texter (Baker et al., 2013). I likhet med Baker et al. (2013) kom Wiseman (2011) i sin studie fram till att det är viktigt som lärare att vägleda eleverna i hur de kan utveckla sin läsförståelse. Wiseman (2011) beskriver att man genom modellering kan utvecklas som läsare eftersom lärare och klasskamrater då aktivt kan bygga upp förståelsestrategier och engagera varandra i läsningen. Wiseman (2011) betonar även att den interaktiva läsningen är en viktig faktor för yngre barn som håller på att lära sig läsa. Detta eftersom det hjälper dem att kunna uppfatta och förstå en text vilket sedan kan leda till en självständig läsning (Wiseman, 2011).

Att arbeta interaktivt visade sig vara effektivt även i Greene Brabham och Lynch- Browns (2002) studie. De kom fram till att den interaktiva högläsningen ökade elevernas hörförståelse mest. Det blev inga stora skillnader mellan att diskutera med eleverna före och efter högläsningen jämfört med den interaktiva högläsningen där diskussioner även ägde rum under högläsning. Däremot gav dessa metoder förbättrad hörförståelse än att inte diskutera alls med eleverna under högläsningen (Greene Brabham och Lynch-Brown, 2002).

Under högläsningstunderna i Omar och Saufis (2015) studie använde de tre lärarna sex olika strategier varav de fokuserade mest på den strategi som handlade om elevernas uttal och läsflyt. Forskarna ansåg att lärarna fokuserade för mycket på att eleverna skulle läsa texterna högt istället för att läsa dem med förståelse. Omar och Saufis (2015) resultat var ändå att eleverna lärde sig många nya svåra ord vilket ledde till en förbättrad läsförståelse. Eleverna ökade därmed sina kunskaper inom det studerande språket engelska (Omar & Saufi, 2015).

Hall och Williams (2010) studie är ett annat exempel som visar på att ett mindre effektivt sätt som läraren använder kan påverka elevernas inläring, vilket går att koppla samman med Omar och Saufis (2015) undersökning. Hall och Williams (2010) menar att det är viktig att låta elever analysera det lästa och göra kopplingar till sig själva. Det kan öka elevernas

engagemang och hörförståelse. Läraren i Hall och Williams (2010) studie gav inte eleverna dessa möjligheter. Baserat på intervjuer med eleverna kunde de identifiera sig mer med den ena boken än den andra, men eleverna kunde ändå återberätta båda berättelserna (Hall & Williams, 2010).

Även Kindle (2009) menar att en strategi som lärare kan använda för att öka elevernas läsförståelse är att hjälpa elever att göra egna kopplingar till det lästa, vilket är en likhet med Hall och Williams (2010) studie. Detta kan göras genom att be eleverna att ge exempel om när eller hur eleven tidigare har hört ordet. En annan strategi som lärarna använde sig av var att rätta eller förtydliga elevens svar av ett ords betydelse. Detta menar Kindle (2009) ökade elevernas förståelse av det lästa. Kindle (2009) menar att många av lärarna använde strategier som av andra forskningar beskrivs som effektiva, men mer noggrann planering av högläsningen kan ha minskat elevernas förvirring och ökat elevernas inläring ännu mer. Vidare menar Kindle (2009) att det är viktigt att fokusera på elevernas frågor om vissa svåra ord, men detta kan bidra till att det blir för mycket fokus på ord som inte är nödvändiga för att skapa en bättre förståelse av det lästa.

### 5.2.3 Muntlig förmåga

Enligt Wiseman (2011) kan barnlitteratur vara en plattform för diskussioner om hur världen är, hur den borde vara samt hur vi vill att den ska vara. Diskussioner i klassrummet kan leda till att eleverna utvecklar sin muntliga förmåga. Barnlitteratur av god kvalitet är ett effektivt sätt för barn att koppla det lästa till sitt eget liv samtidigt som de lär sig skickliga lässtrategier (Wiseman, 2011). En teknik som de tre lärarna i Omar och Saufis (2015) studie inte använde var att relatera bokens bilder och ord till elevernas egna erfarenheter. Denna teknik går att koppla till Wisemans (2011) studie eftersom den är tänkt att användas för att eleverna ska få möjlighet att koppla sitt eget liv till händelser i boken. Tekniken är även menad för att ge eleverna möjlighet att bli involverade i meningsfulla diskussioner tillsammans med läraren samtidigt som det utmanar elevernas förståelse för berättelsen och deras språkkunskaper. Att koppla det lästa till egna erfarenheter är viktigt för att eleverna ska få större möjligheter att utveckla sin muntliga förmåga menar Omar och Saufi (2015).

Wiseman (2011) kom i sin studie fram till att diskussioner vid högläsning är ett viktigt pedagogisk verktyg för de elever som tidigare inte lyssnat så mycket på högläsning. Hon observerade att det inte bara ger möjlighet för elever att utveckla läskunnighet när läraren läser högt ur bilderböcker, utan det skapar även en gemenskap där barn kan lära sig tillsammans. Hon menar vidare att diskussioner i samband med läsningen bidrog till att läraren tillsammans med sina elever kunde skapa idéer och perspektiv av det lästa samtidigt som det ger möjlighet för eleverna att utveckla sin muntliga förmåga (Wiseman, 2011). En annan lärare som gav utrymme för diskussioner i klassrummet var läraren i Worthys et al. (2012) studie. Även hon gav alla elever uppmuntran och utrymme att delta i diskussioner under lektionerna vilket skapade en gemenskap där eleverna delvis utvecklade sin muntliga förmåga. Forskarna observerade exempelvis i början av studien när läraren en gång lät en mycket tystlåten elev, som sällan deltog i diskussioner i klassrummet, tala i hela fyra minuter. Hon visade intresse genom att upprepa elevens svar, finnas där både fysiskt och verbalt samt bad eleven utveckla sina svar. Resultatet av detta blev att eleven vågade öppna upp sig och delta mer i diskussioner där hon kunde formulera sig på ett bättre sätt vilket bidrog till att eleven utvecklade sin muntliga förmåga menar Worthy et al. (2012).

Baker et al. (2013) kom fram till att eleverna fick bättre högläsningssupplevelser om läraren noggrant planerade sina lektioner så att texterna hann diskuteras under hela läsningen. Baker et al. (2013) kom fram till att den mest effektiva diskussionen var den som ägde rum efter läsningen. Detta eftersom att läraren då tillsammans med eleverna kan bearbeta det mest väsentliga innehållet av det lästa och samtidigt förbättra elevernas muntliga förmåga (Baker et al., 2013).

Ett annat sätt att utveckla elevernas muntliga förmåga i samband med högläsning är att läsa mer komplicerade böcker. Detta är något som både Greene Brabham och Lynch-Brown (2002) samt Hall och Williams (2010) kom fram till i sina studier. Detta kan leda till att barn utökar sitt ordförråd markant och utvecklar sin förmåga att förklara och diskutera kring texten (Hall & Williams, 2010).

Läraren som var i fokus i Hall och Williams (2010) studie använde ett sätt att diskutera på som forskarna i studien ansåg som mindre gynnsamt för eleverna. Detta på grund av att dialog ofta förekom mellan lärare och elev, men sällan mellan elev och elev. Detta menar Hall och Williams (2010) kan ha begränsat elevernas utveckling av sin muntliga förmåga.



#### 5.2.4 Engagemang

Val av bok har stor betydelse för elevernas engagemang för högläsningen. Fisher et al. (2004) observerade i sin studie att när bokvalet baserades på elevernas intressen och behov bidrog det till att eleverna lyssnade med spänning på berättelsen. Lärare som läste med olika ansiktsuttryck och tonlägen fängslade eleverna i berättelsen vilket bidrog till att de fångade elevernas uppmärksamhet. Slutligen beskriver Fisher et al. (2004) att när högläsningen är slut och elever reagerar på ett sätt som tyder på att dem vill höra mer, vet läraren att en lyckad högläsning har uppnåtts (Fisher et al., 2004).

En annan studie som lyfter bokvalets betydelse för elevers engagemang för högläsningen är den Hall och Williams (2010) utförde. De intervjuade eleverna i studien om vad de tyckte om de två böckerna som forskarna hade valt ut till lärarens högläsning i undersökningen. Det visade sig att eleverna tyckte om böckerna och att de ibland kunde relatera till det lästa. Det var några elever som inte kunde relatera till böckerna då de innehöll vissa faktorer som de inte kände till. Dock visade det sig att det inte påverkade elevernas engagemang (Hall & Williams, 2010). Även bilderna var mycket tilltalande för eleverna och forskarna kunde se att deras intresse för illustrationerna var stort. Läraren i studien var duktig på att läsa av elevernas engagemang för högläsningen vilket var något som forskarna ansåg som en viktig nyckel för en framgångsrik högläsning. Hall och Williams (2010) observerade att eleverna fick vara aktiva under högläsningen och diskutera om texten vilket ökade deras engagemang.

Även läraren i Wisemans (2011) studie arbetade på ett interaktivt sätt i sin undervisning där eleverna fick vara delaktiga i högläsningen, vilket går att koppla till Hall och Williams (2010) studie. Wiseman (2011) observerade hur eleverna blev mer engagerade när de kände sig involverade i högläsningen. En annan lärare som arbetade på ett interaktivt sätt under högläsningen var läraren i Worthys et al. (2012) studie. Forskarna observerade hur läraren gav eleverna utrymme till att analysera och diskutera det lästa, vilket bidrog till att eleverna blev mer engagerade i texten som de visade genom ord och handling. Likt Fisher et al. (2004) och Hall och Williams (2010) studier kom även Worthy et al (2012) fram till att val av bok kan göra eleverna mer engagerade för högläsningen. Forskarna observerade att eleverna blev mer engagerade när de fick vara med och bestämma bok till högläsningen (Worthy et al., 2012).

### 5.2.5 Klassrumsklimat

Något som Worthy et al. (2012) kom fram till i sin studie var att använda diskussion i samband med högläsning kan leda till ett klassrumsklimat där eleverna vågar öppna upp sig för klassen på ett djupare plan och ansluter sig till litteraturen. Forskarna i studien observerade hur läraren under högläsningdiskussionerna skapade engagemang hos eleverna där de delade personliga erfarenheter genom öppen dialog. För läraren var högläsningdiskussioner en central del i hennes undervisning. Detta eftersom det hjälpte till att skapa en gemenskap i klassrummet samt att utveckla elevernas språk och tankesätt, likaväl som det bidrog till att eleverna kom i kontakt med litteratur. I likhet med Worthy et al. (2012) observerade Wiseman (2011) att läraren i studien arbetade med att få till ett klassrumsklimat där tankar, idéer och koppling till sig själv och sitt eget liv skulle vara ett naturligt inslag hos eleverna på lektionerna. Detta för att hon ansåg att det blir enklare för eleverna att förstå det lästa om de interagerar med varandra. För att få till ett sådant klassrumsklimat arbetade läraren aktivt med att bekräfta och bejaka eleverna när de delade med sig av tankar och känslor av det lästa (Wiseman, 2011).

Lärarna i Fishers et al. (2004), Wisemans (2011) samt Bakers et al. (2013) studier diskuterade syftet för högläsningen med eleverna. Detta menar Fisher et al. (2004) gör att eleverna får större förståelse för målet med lektionen samt kan leda till ett större engagemang hos eleverna vilket i sin tur kan bidra till ett bättre klassrumsklimat.

## 6. Diskussion

I detta avsnitt kommer resultatet av de artiklar som behandlats att diskuteras samt jämföras med utgångspunkt i studiens frågeställningar. Dessutom kommer arbetets syfte, teoretiska utgångspunkter och metod att analyseras samt relateras till uppsatsens resultat. Detta kommer även kopplas till vårt framtida läraryrke. Slutligen kommer förslag på framtida forskningsstudier att ges.

### 6.1 Resultatdiskussion

Vi kommer i denna del att jämföra och diskutera det resultat som bygger på frågeställningarna: *hur kan lärare arbeta med högläsning?* samt *hur kan högläsning påverka elevernas lärande?*

De resultat som varit mest framstående i de studier vi tagit del av samt nya mönster som vi uppmärksammat kommer här att lyftas och diskuteras.

#### 6.1.1 Lärarens planering kan öka elevernas engagemang

Ett tydligt mönster som vi kan se i flera av dessa studier är att lärarens planering, förutom att det är en bidragande faktor för hur gynnsam högläsningen blir, också kan påverka elevernas engagemang för högläsningen. I lärarens planering ingår bland annat bokval, att öva på texten samt att plocka ut nyckelord från texten som tas upp i samband med högläsningen. En viktig komponent för att öka elevernas engagemang för högläsningen är att välja bok utifrån elevernas ålder och intressen (Fisher et al., 2004; Worthy, 2012; Hall & Williams, 2010; Wiseman, 2011; Greene Brabham & Lynch-Brown, 2002). Om läraren övar in ett läsflyt med olika tonlägen leder det till en mer dramatisk högläsning som även det kan öka elevernas engagemang (Fisher et al., 2004; Kindle, 2009; Worthy et al., 2012). Att ibland stanna upp i högläsningen och fråga eleverna om utvalda ords betydelse kan öka elevernas engagemang då de får vara interaktiva och på så vis delaktiga i sitt eget lärande. Det är därför viktigt att läraren i sin planering plockar ut nyckelord från texten som är intressanta, roliga, relevanta och givande för eleverna beskriver Kindle (2009) samt Christ och Chiu (2018). Läraren bör även tänka igenom syftet med högläsningen som sedan delas med eleverna för att öka deras

engagemang och förståelse för målet med högläsningen menar Baker et al. (2013), Wiseman (2011) samt Fisher et al. (2004). Vår uppfattning är att en gynnsam högläsning kräver att eleverna är engagerade vilket blir enklare att uppnå om läraren är väl förberedd och har planerat sin högläsning. En slutsats vi drar av detta är att elever som är engagerade i samband med undervisningen är mer öppna och mottagliga för att lära sig, vilket gör lektionen mer optimal. Som framtida lärare bär vi därmed med oss att en lyckad högläsning grundar sig i en noggrann planering som i sin tur kan optimera elevernas lärande.

### 6.1.2 Den gynnsamma interaktiva högläsningen

Det arbetssätt som bidragit till flest positiva resultat i de studier som vi har tagit del av är den interaktiva högläsningen. Den interaktiva undervisningen har visat sig utveckla elevernas ordkunskap, läsförståelse, hörförståelse, engagemang och muntlig förmåga samt bidragit till ett tryggare klassrumsklimat (Baker et al., 2013; Omar & Saufi, 2015; Hall och Williams, 2010; Fisher et al., 2004; Wiseman, 2011; Worthy et al., 2012; Greene Brabham & Lynch-Brown, 2002; Christ & Chiu, 2018; Lin, 2014; Kindle, 2009). Vår tolkning är därför att en framgångsrik högläsning bygger på att eleverna får vara delaktiga i undervisningen och sitt eget lärande. Detta för att inte göra eleverna till passiva lyssnare, utan istället få dem att känna ett värde i att våga delta aktivt på lektionen. Lärare kan arbeta på ett interaktivt sätt både innan, under och efter högläsningen. Innan högläsningen sätter igång är det viktigt att diskutera bokens omslag med eleverna. Detta för att bland annat öva dem på att förutspå bokens handling menar forskarna Wiseman (2011), Fisher et al. (2004) samt Hall och Williams (2010). Vår uppfattning är att samtal om omslaget med eleverna har många fördelar. Dels eftersom diskussioner redan här får utrymme vilket förhoppningsvis kan göra eleverna mer motiverade till att lyssna på högläsningen samt dels förbereda dem för vad boken kommer att handla om.

En annan viktig aspekt inom den interaktiva undervisningen som beskrivs i många artiklar är att låta eleverna diskutera med varandra om det lästa. Detta för att ge dem möjlighet att dela tankar och känslor. Enligt Wiseman (2011) kan en öppen miljö även bidra till att eleverna vågar delta mer i diskussioner vilket leder till att de utvecklar sin muntliga förmåga. Lärarens positiva respons och bekräftelse på elevernas tankar kan därmed bidra till en varmare och mer öppen miljö i klassrummet (Wiseman, 2011; Worthy et al., 2012). Att arbeta för ett öppet

klassrumsklimat uppfattar vi som ett framgångsrikt koncept i arbetet med högläsning. Alla elever är olika och lär sig därmed på skilda sätt vilket den interaktiva högläsningen kan öppna upp för. Ett öppet och tryggt klassrumsklimat är därför något som vi verkligen vill arbeta upp i våra framtida klassrum tillsammans med eleverna. Det ger stora möjligheter för diskussioner vilket kan bidra till utvecklad läsförståelse, hörförståelse, ordkunskap samt förbättrad muntlig förmåga hos eleverna.

Enligt Baker et al. (2013) var den mest effektiva diskussionen den som ägde rum efter den interaktiva högläsningen. Läraren kan då tillsammans med eleverna sammanfatta det lästa för att de ska få öva på att dra slutsatser av det viktigaste i texten menar Baker et al. (2013). Läraren kan även låta eleverna återberätta texten, antingen i par eller tillsammans i helklass. Detta för att läraren ska få bekräftat vad eleverna har förstått av det lästa (Baker et al., 2013). Även vi tror att den mest gynnsamma diskussionen är den som sker efter högläsningen tillsammans med eleverna. Detta eftersom vi anser att det finns mycket möjligheter att ta vara på här. Några exempel är att eleverna kan få göra bokrecensioner, dela tankar och känslor om det lästa, koppla bokens handling till andra skolämnen, ta upp obekanta ord samt beröra komplicerade livsfrågor. Högläsningen kan användas som en ingångsport för att introducera, förbereda och skapa en förståelse för frågor eller ämnen som kan vara svåra men viktiga att bemöta. Vi vill poängtera att den interaktiva högläsningen är viktig då den öppnar upp för många möjligheter att utveckla flertalet förmågor hos eleverna.

### 6.1.3 Mindre gynnsamma resultat

Alla de studier som vi tagit del av visar på gynnsamma resultat i arbetet av interaktiv högläsning. Dock har några av dessa studier beskrivit lärare som har använt ett mindre gynnsamt arbetssätt vid diskussioner i samband med högläsning (Hall & Williams, 2010; Christ & Chiu, 2018). Mönstret hos dessa lärare har varit att eleverna inte har fått tillräckligt med utrymme för diskussion i samspel med varandra. Dessutom har lärarnas dialog med eleverna varit begränsad. Detta kan ha hämmat elevernas muntliga förmåga samt utveckling av ordkunskap (Hall & Williams, 2010; Christ & Chiu, 2018). Kvaliteten på lärarnas diskussion kan bero på deras kompetens (Christ & Chiu, 2018). Detta kan kopplas till de så kallade vanliga lärarna i Fishers et al. (2004) studie som även de, liksom lärarna i Hall och Williams (2010) samt Christ och Chius (2018) studie, hade ett mindre effektivt sätt att diskutera med eleverna på. De diskuterade inte syftet med högläsningen med eleverna, vilket

Fisher et al. (2004) menar kan ha minskat elevernas engagemang för läsningen. Av detta bär vi med oss att det är viktigt att i den interaktiva undervisningen låta eleverna vara aktiva och inte bara föra diskussioner mellan lärare och elev utan även att eleverna får diskutera i samspel med varandra.

#### 6.1.4 Vikten av att tänka högt

Något mer som varit framträdande i de studier vi tagit del av är lärarens arbete med modellering inom högläsning. Modellering har visat sig vara ett effektivt sätt för eleverna att observera och lära sig på (Wiseman, 2011; Fisher et al., 2004; Worthy et al., 2012; Baker et al., 2013). Ett tydligt mönster som vi kunde se i dessa studier var att lärarna med hjälp av modellering lyfte sina tankar och känslor om det lästa för eleverna. Även detta kan enligt Wiseman (2011) och Worthy et al. (2012) bidra till ett mer öppet och tryggt klassrumsklimat. Lärare kan även använda modellering i arbetet med högläsning genom att göra inferenser, sammanfatta en text, dra slutsatser och hitta samband, skapa mening av det lästa samt modellera olika ljudegenskaper som rytm och melodi (Wiseman, 2011; Fisher et al., 2012; Worthy et al. 2012; Baker et al., 2013). Slutsatsen vi drar av detta är att eleverna behöver en god förebild som de kan lära av och ta efter. Det är även viktigt att vi som lärare lyfter tankar och känslor genom att tänka högt om det lästa för att kunna skapa ett öppet klassrumsklimat där diskussioner på ett djupare plan kan ske. Det i sin tur kan även utveckla elevernas muntliga förmåga.

#### 6.1.5 Repetition av texter utvecklar ordkunskap

Ett arbetssätt som varit centralt i flera studier är att repetera texter i arbetet med högläsning. Detta arbetssätt har gett goda resultat på främst elevers ordkunskap (Lin, 2014; Christ & Chiu, 2018; Omar & Saufi, 2015; Greene Brabham & Lynch-Brown, 2002).

Att repetera en text tre gånger visade sig i Lins (2014) studie vara tillräckligt för att utveckla elevers ordkunskap. Även Greene Brabham och Lynch-Brown (2002) lät lärarna i sin undersökning repetera boken tre gånger. Ett liknande arbetssätt använde Christ och Chiu (2018) i sin studie där de använde böcker med samma tema för att ord naturligt skulle repeteras genom högläsningen. Att använda repetition som arbetssätt kan även utveckla elevers förståelse för ett annat språk menar både Lin (2014) samt Omar och Saufi (2015). Vår

uppfattning av detta är att repetition av texter ger stora möjligheter för att eleverna ska utveckla sin ordkunskap. Dock tror vi att endast repetera texter kan upplevas som ett enformigt arbetssätt för eleverna där risken finns att de blir uttråkade. Därför anser vi att en variation av att repetera texter och läsa böcker med samma tema är ett mer ultimatum arbetssätt, om repetition används i syfte att utveckla elevers ordkunskap och förståelse i undervisningen med högläsning.

#### 6.1.6 Avslutande reflektioner

Majoriteten av de resultat som varit framträdande i de studier som vi tagit del av har varit positiva. Några enstaka negativa resultat har framträtt. Ett mönster som vi uppmärksammat är att problemet varit grundat i lärarens kompetens och inte i själva arbetssättet. Med detta menar vi att lärare har olika mycket erfarenhet och sätt att undervisa på, vilket kan påverka elevernas lärande. Vår uppfattning är därför att det inte behöver vara arbetssättet som är mindre effektivt, däremot kan lärarens förmåga att använda arbetssättet på vara begränsad.

De arbetssätt som har varit mest centrala i studierna har varit lärarens planering, interaktiv högläsning, modellering och repetition av texter. Av dessa arbetssätt var den interaktiva högläsningen den som ledde till flest positiva resultat. Elevernas ordkunskap ökade mest genom arbetet med interaktiv högläsning. Dock var det flera av dessa studier som hade som syfte att undersöka om och i vilken utsträckning eleverna utvecklade sin ordkunskap med hjälp av högläsning. Med detta menar vi att fler utfall möjligen hade kunnat vara synliga i dessa studier om forskarna haft andra syften. De resultat som vi uppmärksammat i de studier vi tagit del av går att dela in som direkta- och indirekta. Det som vi anser direkt påverkar elevernas lärande är ordkunskap, läs- och hörförståelse samt muntlig förmåga, medan det som påverkar elevernas lärande indirekt är engagemang och klassrumsklimat. Detta eftersom de direkta omedelbart kan påverka elevernas lärande och de indirekta kan ge förutsättningar för att eleverna utvecklas på olika sätt.

En utmaning för lärare kan vara en sådan grundläggande sak som att välja lämplig bok eller text som högläsningmaterial. Enligt många av de studier vi tagit del av bör val av bok baseras på bland annat elevernas intressen och utvecklingsnivå. Detta är en svår uppgift att genomföra eftersom alla elever har olika intressen och befinner sig på olika nivå i sin utveckling. Det är därför en utmaning för lärare att tillgodose alla elever. Med detta i åtanke,

att alla elever är olika med skilda behov, anser vi även därför att de olika arbetssätten vid högläsning bör kombineras på varierande sätt för att på så vis nå alla elever. Det är dock inte självklart att högläsning passar alla elevers sätt att lära då många elever har olika lärstilar. Vissa elever kanske lär sig bäst genom att skriva, medan andra lär sig mer genom att läsa själva och några med hjälp av att lyssna. Vår slutliga reflektion är ändå att högläsning kan vara ett effektivt pedagogiskt verktyg att använda i sin undervisning. Dock bör det som vid alla andra arbetssätt utgå från elevgruppen och användas i rimlig utsträckning.

## 6.2 Metoddiskussion

Något som bör diskuteras i en litteraturstudie är urvalet av artiklar där dess innehåll och kvalitet analyseras, vilka begränsningar som utförts under sökningsprocessen samt hur täckande ens sökning har varit beskriver Eriksson Barajas et al. (2013).

I arbetet med urval av artiklar kan möjligtvis flertalet bortfall av relevanta artiklar ha skett. Detta eftersom specifika sökord använts i sökprocessen som hade kunnat bestå av andra sökord. Dessutom hade möjligtvis andra artiklar hittats vid sökning i andra databaser. Dock utfördes sökningar i databaserna SwePub och Libris men de artiklar som använts i arbetet hittades endast i databaserna ERIC och UniSearch. Detta eftersom det var databaser som var bekanta för oss sen innan samt var enkla att använda med smidiga nyckelord för avgränsningar. I första granskningsprocessen av de artiklar som valts ut upptäcktes att några av dem inte innehöll en metod, med andra ord var metatexter. Därför valdes dem bort. En lärdom vi bär med oss av detta är att i sökandet efter artiklar alltid kontrollera studiens metod för att på så sätt undvika att detta inträffar igen. Vi är medvetna om att majoriteten av de studier som valts ut till denna uppsats är utförda i USA. Detta är något som därmed kan ha påverkat litteraturstudiens resultat. En önskan hade varit att hitta studier som utförts i flera olika länder för att få en större bredd och variation av vad forskarna kom fram till. Detta eftersom länder ofta har olika skolsystem där även undervisningen kan skilja sig åt.

Något vi anser som intressant är att några av de artiklar som valdes ut till arbetet hade metoder som var både kvalitativa och kvantitativa. Detta då de använde sig av både för-tester och efter-tester samt intervjuer och observationer. Vår uppfattning är att de flesta studier grundar sig i antingen kvalitativa eller kvantitativa metoder vilket gör att dessa studier skiljer sig från mängden. En utmaning under arbetes gång har varit att läsa, översätta och tolka alla



artiklar då de varit skrivna på engelska. En hjälp har därför varit att använda uppslagsverk för att översätta vissa svåra ord som förekommit i artiklarna. Trots vissa svårigheten med tolkning av artiklarna anser vi att resultatet är rättvisande. Detta eftersom de resultat som framträtt varit förekommande i fler artiklar vilket styrker att en rättvis tolkning har skett.

### **6.3 Förslag på vidare forskning**

Något som vi reflekterat över när vi läst de artiklar vi valt ut till denna litteraturstudie är att vi inte läst något om hur högläsning kan utveckla elevers läslust till att läsa själva. Vi skulle därför vilja läsa mer om hur högläsning kan öka elevernas läslust, det vill säga om man kan se ett samband mellan lärarens högläsning och elevernas motivation för att läsa själva. Det vore även intressant att kunna läsa forskning om hur man kan använda högläsning som pedagogiskt verktyg i andra skolämnen än svenska.

## 7. Referenslista

\*Baker, S. K., Santoro, E. L., Chard, D. J., Fien, H., Park, Y. & Otterstedt, J. (2013). *An Evaluation of an Explicit Read Aloud Intervention Taught in Whole-Classroom Formats In First Grade*. The Elementary School Journal. doi: 10.1086/668503

\*Christ, T. & Chiu, M-M. (2018). *Hearing Words, Learning Words: How Different Presentations of Novel Vocabulary Words Affect Children's Learning*. Early Education and Development. doi: 10.1080/10409289.2018.1484648

Cowell, C. (2017). *Krigarnas välde*. Natur och Kultur: Stockholm

Cox Eriksson, C. (2017). *Att arbeta medvetet med ordförrådet*. Skolverket: [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/030\\_tidiglasundervisning/del\\_04/Material/Flik/Del\\_04\\_MomentA/Artiklar/M30\\_F3\\_04\\_01\\_att%20arbeta%20medvetet%20med%20ordf%C3%B6r%C3%A5det,%20slutgiltig.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/030_tidiglasundervisning/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M30_F3_04_01_att%20arbeta%20medvetet%20med%20ordf%C3%B6r%C3%A5det,%20slutgiltig.docx). Hämtad: 2019-03-11

Ekborg, M., Lindahl, B., Johansson, M., Nilsson, K & Zeidler, A. (2016). *Strategier för att utveckla elevernas diskussioner*. Skolverket: [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/2-natur/Grundskola/503-Formaga-att-kommunicera-arskurs\\_7-9/del\\_05/Material/Flik/Del\\_05\\_MomentA/Artiklar/K7-9\\_05A\\_01\\_strategier.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/2-natur/Grundskola/503-Formaga-att-kommunicera-arskurs_7-9/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/K7-9_05A_01_strategier.docx). Hämtad: 2019-03-29

Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber AB

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

\*Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). *Interactive Read-Alouds: Is There a Common Set of Implementation Practices?*. International Reading Association. doi: 10.1598/RT.58.1.1

Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs-och skrivinlärning*. Ungern: Studentlitteratur

Frost, J. (2002). *Läsundervisning. Praktik och Teorier*. Stockholm: Natur och Kultur

GOV.UK (u.å.). *Types of school*. Hämtad: 2019-03-14 från: [https://www.gov.uk/types-of-school?fbclid=IwAR23kpCGzv3fKEZitz4mz95bmj-r8W-JqHyMd3Ix\\_n56k1emKw65VsZIOpo](https://www.gov.uk/types-of-school?fbclid=IwAR23kpCGzv3fKEZitz4mz95bmj-r8W-JqHyMd3Ix_n56k1emKw65VsZIOpo)

\*Greene Brabham, E. & Lynch-Brown, C. (2002). *Effects of Teachers' Reading-Aloud Styles on Vocabulary Acquisition and Comprehension of Students in the Early Elementary Grades*. Journal of Educational Psychology. doi: 10.1037//0022-0663.94.3.465

\*Hall, K. & Williams, L. (2010). *First- Grade Teachers Reading Aloud Caldecott Award-Winning Books to Diverse 1st-Graders in Urban Classroom*. Journal of Research in Childhood

Education. doi: 10.1080/02568543.2010.510077

Hartman, S. (2003). *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Stockholm: Natur & Kultur

Heimer, M. (2016). *Högläsning. Läsutveckling från teori till praktik*. Författare och Gothia Fortbildning AB

Hoiby, H., Levin, M., & Thulin, A. (2006). *Tillsammans mot mobbning. Klassmötet-grundlag för trivsel*. Stockholm: Liber AB

Ivarsson, L. (2016) Läsningens betydelse för läs-och skrivutvecklingen. I T. Alatalo (red.) *Läsundervisningens grunder* (s. 85-96). Malmö: Gleerups

Johnston, V. (2016). *Successful Read-Alouds in Today's Classroom*. Journal Articles; Reports – Descriptive

\*Kindle, K., J. (2009). *Vocabulary Development During Read-Alouds: Primary Practices*. The Reading Teacher. doi: 10.1598/RT.63.3.3

\*Lin, L-C.(2014). *Learning Word Meanings from Teachers' Repeated Story Read-Aloud in EFL Primary Classroom*. English Language Teaching: Vol 7. Canadian Center of Science and Education. doi: 10.5539/elt.v7n7p68

Lane, H. & Wright, T. (2007). *Maximizing the Effectiveness of Reading Aloud*. International Reading Association. The Reading Teacher Vol. 60, No. 7 doi: 10.1598/RT.60.7.7

Nationalencyklopedin a, verbal förmåga. Hämtad 2019-03-13 från:

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/verbal-f%C3%B6rm%C3%A5ga>

Nationalencyklopedin b, engagemang. Hämtad 2019-03-13 från:

<https://www.ne.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/engagemang>

\*Omar, A. & Saufi, M. (2015). *Storybook Read-Alouds to Enhance Students' Comprehension Skills in ESL Classrooms: A Case Study*. Dinamika Ilmu, volume 15. P-ISSN: 1411-3031; E-ISSN: 2442-9651

Oakhill, J., Cain, K., & Elbro, C. (2018). *Läsförståelse- insikt och undervisning*. Stockholm: Liber AB

Philgren, A. (2017). *Högläsning*. Skolverket:

[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/021-Lasa-oberatta/del\\_01/Material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/Artiklar/M21\\_fsk\\_01A\\_01\\_hoglasning.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskola/021-Lasa-oberatta/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M21_fsk_01A_01_hoglasning.docx)  
Hämtad: 2019-01-30

Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket

Woolfolk, A., & Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk Psykologi*. Harlow: Pearson Education.

\*Wiseman, A. (2011). *Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together*. Early Childhood Education Journal. doi: 10.1007/s10643-010-0426-9

\*Worthy, J., Chamberlaine, K., Peterson, K., Sharp, C. & Shih, P. (2012). *The Importance of Read- Aloud and Dialogue in an Era of Narrowed Curriculum: An Examination of Literature Discussions in a Second-Grade Classroom*. Literacy Research and Instruction. doi: 10.1080/19388071.2012.685387

## Bilaga 1. Självvärdering - Frida

Arbetet började med att jag och Sara diskuterade om vad som skulle vara intressant att studera om i denna litteraturstudie. Vi båda är intresserade av litteratur och bollade tankar om att vi skulle skriva om något som hade med sagor och berättelser att göra. Detta ledde till att vi valde högläsning som ämne att studera. I sökningsprocessen satt vi vid varsin dator och sökte efter artiklar. Jag hittade tio artiklar och Sara hittade tio andra som vi läste och granskade innan hälften av dem sållades bort på grund av att några inte hade en tydlig metod medan andra inte var tillräckligt relevanta för arbetets syfte. Därefter läste och sammanfattade jag fem artiklar och Sara fem artiklar som användes i resultatet i denna uppsats. Efter det läste vi även varandras artiklar. Artiklarna har sedan lästs av båda flera gånger under arbetets gång och skrivits ut i pappersform så vi kunnat stryka under viktiga delar och göra små anteckningar. Under skrivprocessen har vi suttit tillsammans vid en dator och skrivit allt ihop. Vi har båda medverkat och bidragit lika mycket i detta konsumtionsarbete.

## Bilaga 2. Självvärdering - Sara

Denna litteraturstudie började med att jag och Frida diskuterade om vad vi ville undersöka. Vi kom fram till att högläsning var ett ämne båda var intresserade av och bestämde oss för det. Jag gav förslag på några relevanta sökord och det gjorde även Frida. Vi bestämde sedan gemensamt vilka sökord som skulle användas och sökte efter tio artiklar var. Dessa artiklar lästes i sin helhet och hälften av dem valdes bort då de inte var relevanta för vårt arbete eller var metatexter. Därefter skrev vi ut de tio artiklarna i pappersform och jag strök under viktiga begrepp och information på hälften av artiklarna. Efter det läste vi varandras artiklar för att garantera att ingen väsentlig och nödvändig information hade missats. Under hela arbetets gång har jag och Frida varit lika delaktiga och skrivit allt gemensamt.