

Lärares högläsning som undervisningsform

– Undervisningsstrategier som främjar elevers
språkutveckling

Teachers read aloud as a form of teaching

*– Teaching strategies that promote students' language
development*

Erik Ivarsson
Alexander Ahlstrand

Handledare: Elisabeth Eriksson
Examinator: Stefan Gustafson

Sammanfattning

Högläsning kan ses som ett verktyg för att utveckla elevers språk och har samtidigt visat sig vara betydelsefull för elevers egen läsutveckling. Att lärare högläser för elever är därför av största vikt. Syftet med denna studie är att undersöka vilka strategier forskare förespråkar att lärare kan använda sig av under högläsningen för att främja elevers språk. Syftet är också att undersöka vilka betydelser de förespråkade strategierna kan ha på elevers lärande. Högläsning avser i denna studie den form när läraren läser högt för eleverna. Formen inkluderar även interaktioner mellan lärare och elever liksom ett socialkonstruktivistiskt synsätt på lärande där elever lär i samspel med andra. Förståelsen och förmågan att röra sig i andra texter är också viktiga aspekter som utvecklar elevers literacy. I denna studie har vi använt oss av manuella sökningar och sökningar i databasen ERIC. Litteraturstudien är baserad på resultat från elva olika studier. Resultatet visar att de förespråkade strategierna kan delas upp i tre kategorier: 1. Förberedelser innan högläsning. 2. Texters struktur och innehåll. 3. Ordförrådsstrategier. Utifrån studiens resultat rekommenderar vi att lärare med fördel kan tillämpa strategier från respektive resultatdel. Lärare har inför högläsning didaktiska val att ta ställning till, exempelvis strategin *bokval*. För att främja förståelsen av texters struktur och innehåll kan lärare till exempel utnyttja strategierna *berättelsens komponenter* och *dramatisera*. Slutligen bör lärare använda sig av planerade ordförrådsstrategier där exempelvis ord placeras i ny kontext eller att elever konstruerar nya meningar med ord.

Nyckelord: Högläsning, strategier, språkutveckling, år F-3

Innehåll

1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställningar	6
3. Bakgrund	7
3.1 Socialkonstruktivistiskt synsätt	7
3.2 Högläsning	7
3.3 Literacy	8
4. Metod	10
4.1 Datainsamlingsmetod	10
4.2 Analys av den utvalda forskningen	13
4.3 Etiska överväganden	14
5. Resultat	15
5.1 Förberedelser innan högläsningen	15
5.1.1 Lärares bokval	15
5.1.2 Tematiskt arbete	16
5.1.3 Bilders påverkan	17
5.2 Texters struktur och innehåll	18
5.2.1 Identifiera texttypen, fastställa högläsningens syfte samt att förutspå	18
5.2.2 Berättelsens komponenter	19
5.2.3 Strategierna VÖL och faktamall vid läsning av faktatext	20
5.2.4 Lära av varandra med strategin bokkompis	21
5.2.5 Att göra textkopplingar	22
5.2.6 Ställa frågor för innehållslig förståelse	22
5.2.7 Återberättande och sammanfattning	24
5.2.8 Lärares gestaltning	24
5.3 Ordförrådsstrategier	25
5.3.1 Planerade ordförrådsstrategier	25
5.3.2 Spontana ordförrådsstrategier	27
6. Diskussion	28
6.1 Förberedande strategier	28
6.2 Strategier för ökad förståelse av texters struktur	29
6.3 Strategier för ökad förståelse av texters innehåll	30
6.4 Dramatisera och gestalta för ökad förståelse	32
6.5 Strategier för ordförrådsutveckling	32
6.6 Metoddiskussion	33
6.7 Slutsats	34
6.8 Vidare forskning	35

7. Referenslista 36

1. Inledning

Klockan är halv tio och läraren ringer in eleverna från förmiddagsrasten. Eleverna tar fram sina fruktburkar och läraren plockar i vanlig ordning fram högläsningensboken. Läraren börjar läsa medan eleverna smaskar på sina frukter.

Denna studie kommer att handla om hur lärare kan använda högläsning som ett pedagogiskt verktyg samt vilken betydelse detta kan ge på elevers lärande. Enligt Skolverket (2018) är språket det främsta redskapet för att tänka, kommunicera och lära. Redan i tidig ålder så får många barn godnattsagor lästa för sig. Detta gäller dock inte alla barn. Fox (2013) menar att enighet råder bland forskare där de gemensamt säger att barn som får ta del av högläsning ges bättre förutsättningar för att lyckas som blivande läsare. Trots denna enighet beskriver Svensson (2009) att barn som får ta del av högläsning minskar. Vår tolkning av det som ovan skrivits är att lärarens roll och ansvar därmed ökar när det gäller att läsa högt för elever där målet är att främja deras språkutveckling.

Skolans uppgift i att lära elever läsa och skriva gör att eleverna behöver vistas och röra sig i litteraturens värld. Högläsningen blir då ett verktyg för att stötta eleverna i en främmande värld där målet är att de ska utvecklas till goda läsare och skrivare. Det viktigaste som skolan eller hemmet kan göra för att stötta språkutvecklingen är enligt Westlund (2017) att högläsa för eleverna så de bekantar sig med skriftspråket. Vidare skriver Svensson (2009) att den som läser högt för någon har ett stort inflytande över hur mottagaren tolkar innehållet av det som läses samt hur intresserad och koncentrerad den som lyssnar är. Hur läraren väljer att arbeta med en högläsningensbok och hur hen läser är en avgörande faktor för hur elever uppfattar litterära verk. Westlund (2017) betonar betydelsen av vad, hur och när man läser samt hur boksamtal bearbetas under och efter läsningen. För att högläsningen ska bli så betydelsefull som möjligt så krävs goda pedagogiska metoder. Det är med andra ord inte högläsningen i sig som är mest betydelsefull. Däremot menar Druid-Glentow (2006) att det inte går att läsa för mycket för barn. Slutsatsen blir därmed att den högläsningen som görs, med eller utan goda metoder, ändå alltid gynnar den som ska introduceras för det talade och skrivna språket.

I relation till det vi lyft ovan så har vi av egen erfarenhet under våra verksamhetsförlagda utbildningar (VFU) upplevt att högläsning förekommer dagligen med fokus på att få till en mysig

stund istället för ett djupare inlärningsfälle. Tanken med denna litteraturstudie är att samla, jämföra och analysera olika pedagogiska strategier som kan användas under högläsningen för att, i vår lärarroll, ge eleverna en betydelsefull högläsning. Följande studie avgränsar sig från den mysiga högläsningstunden och riktar istället fokus mot lärares pedagogiska strategier i samband med högläsning.

2. Syfte och frågeställningar

I följande litteraturstudie är syftet att finna strategier från tidigare forskning för hur man som lärare kan genomföra undervisningen med högläsning på ett sätt som främjar elevers språkutveckling. Vidare vill vi redogöra för vilken betydelse de olika strategierna har på elevernas lärande. Denna studie riktar sig mot undervisning i förskoleklass till årskurs tre. Studien utgår från följande frågeställningar:

1. *Vilka strategier förespråkar forskare att lärare ska använda sig av vid högläsning för att främja elevers språkutveckling?*
2. *Vilken betydelse beskrivs de olika strategierna ha på elevers lärande?*

Studiens fokus är främst riktad mot vår första frågeställning. Andra frågeställningen kommer därför att besvaras i andra hand.

Med strategier avses olika metoder och tillvägagångssätt lärare använder sig av innan, under och efter högläsningen i klassrummet. De förespråkade strategierna baseras på resultat från empiriskt material i studierna.

3. Bakgrund

Syftet med avsnittet är att ge dig som läsare en teoretisk bakgrund som följaktligen kommer underlätta hur vi ser på lärande och användning av begrepp.

3.1 Socialkonstruktivistiskt synsätt

Konstruktivism kan förklaras med två centrala idéer (Woolfolk & Karlberg, 2015). Den första betonar hur eleverna är aktiva deltagare i konstruerandet av kunskap. Den andra framhåller att när kunskap skapas så är sociala interaktioner den del som prioriteras vid inläring.

Socialkonstruktivismen kan förklaras som en pågående process där en grupp människor delar och utbyter kunskap med varandra. Enligt socialkonstruktivismen är vår kunskap en social konstruktion då kunskap förvärvas genom språket vilket nödvändigtvis är något socialt då språket förutsätter minst två personer och ett samspel mellan dem (Wenneberg, 2001). I den mening denna studie behandlar begreppet högläsning sker detta i det sociala rummet genom interaktion mellan lärare-elev och elev-elev. Lärandet sker alltså genom ett samspel mellan olika aktörer där lärare och elever stöttar varandra för att skapa en förståelse för det lästa. Likt detta menar Woolfolk och Karlberg (2015) att lärarens kunskaper är viktiga för att stötta eleverna. När eleverna behöver stöttning kan detta förklaras med att de hamnar i den proximala utvecklingszonen, vilket författarna menar är ett tillfälle i kunskapsbyggandet där eleven med hjälp når en ny kunskap. Damber (2015) hävdar att högläsning är ett gyllene tillfälle att diskutera med eleverna som i sin tur öppnar upp för en social arena där text, elev och lärare tillsammans är deltagare.

3.2 Högläsning

Begreppet högläsning avser i denna studie lärares högläsning till elever. Med detta menar vi att lärare läser högt och elever lyssnar. Högläsning i vårt fall inkluderar även samtal som sker i samband med högläsningen. Vad, hur och när läraren läser kan variera. Santoro, Chard, Howard och Baker (2008) poängterar att det finns ett allmänt stöd för användning av högläsning. Exempelvis menar Beck och McKeown (2001) att högläsning främjar elevernas språk- och literacyutveckling. Det poängteras dock att tillvägagångssättet för högläsning inte är givet (Santoro m.fl., 2008). Högläsning är något som lärare gör men innebär också en form av

lästräning för elever. Läsning kan förklaras som avkodning gånger förståelse vilket benämns som “the simple view of reading” (Gough & Tunmer, 1986 se Bååth, 2016). Den första faktorn, avkodning, är den tekniska delen av läsningen där läsaren gör en identifikation av det skrivna ordet genom att koppla grafem till fonem. Den andra faktorn, förståelse, handlar om innehållet i den lästa texten. Alltså vad texten uttrycker rent innehållsmässigt och således handlar faktorn om förmågan att förstå själva innehållet. Högläsning kan ses som en process där elever tar del av läsning som innebär både avkodning och förståelse och inte bara med syftet att njuta. Dock krävs det att elever själva läser för att träna avkodning. Vidare menar Ivarsson (2016) att högläsning delvis ger elever kunskap om hur ord uttalas och om hur språket är uppbyggt, samt ger dem en möjlighet till textsamtal. Santoro m.fl. (2008) framhåller vidare att högläsning består av tre delar, innan, under och efter läsning. De menar att eleverna behöver vara medvetna om dessa olika delar för att förstå lärarens intentioner med högläsning. Högläsning kan ses som en metod att arbeta med elevers utveckling i att läsa och skriva. Nedan kommer begreppet literacy att förklaras som vi anser sammanfatta det högläsning tenderar att utveckla.

3.3 Literacy

Genom att använda verktyget högläsning i undervisningen kan elevers literacy utvecklas (Dickinson & Smith, 1994). Begreppet literacy beskrivs som en förmåga vid arbete med texter (Damber, 2016; Westlund, 2012; Woolfolk & Karlberg, 2015). Damber (2016) beskriver att literacy inbegriper individens förmåga att förstå, engagera sig i, reflektera över och använda texter med syftet att uppnå egna mål och att kunna vara en deltagare i samhället. Förklaringen av begreppet tar i hennes text stöd av OECD:s definition av literacy då det presenteras som ett utökat begrepp som innefattar mer än färdigheterna att avkoda och skriva. Även Westlund (2012) behandlar, som ovan sagt, literacy och förklarar det som en förmåga att kunna använda texter för att exempelvis kunna fungera i samhället. Vidare menar Westlund (2012) att det råder en viss oenighet mellan forskare hur begreppet faktiskt ska tolkas. Tolkningarna om vad som faktiskt ska ingå i begreppet literacy skiljer sig från att enbart kunna läsa och förstå texter till att kunna samtala om texter. Westlund (2012) hävdar även att vissa forskare menar att mimik och gester vid samtal ingår i literacy. Vad som kan läggas i begreppet literacy verkar med andra ord inte helt självklart. Det vi dock borde kunna enas om utifrån redogörelsen ovan är att literacy inbegriper en förmåga att kunna arbeta med texter på en mängd olika sätt för högst relevanta

syften. Utvecklandet av elevernas literacy kräver att de ges möjlighet att ingå i processer tillsammans med andra där de, både själva och tillsammans med andra, tillåts göra upptäckter i samband med textarbete (Axelsson, Bergöö, Brink, Fast, Jönsson, & Kåreland, 2009).

Högläsningen blir således ett verktyg att utveckla elevers literacy eftersom högläsningsaktiviteten möjliggör ett arbete med texter på olika sätt med olika syften.

4. Metod

I följande avsnitt redogör vi för vårt genomförande av denna litteraturstudie genom att presentera och beskriva datainsamlingsmetoden, analysen av den utvalda forskningen samt etiska överväganden. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) menar att en systematisk litteraturstudies metodbeskrivning måste innehålla uppgifter om sökord, databaser, antal träffar sökningen gav, urval och värdering av artiklar. Detta har tagits i beaktning i metodarbetet. Vidare går det sedan att läsa om vårt analysarbete med den utvalda forskningen. I analysarbetet har forskaren ett ansvar att redogöra på ett sådant sätt så att granskningsprocessen går att följa (Eriksson Barajas m.fl., 2013).

4.1 Datainsamlingsmetod

Majoriteten av de vetenskapliga artiklar vi har använt oss av har vi hittat genom manuell sökning. Eriksson Barajas m.fl. (2013) skriver att manuell sökning kan göras på olika sätt. Vår manuella sökning gick via referenslistor i kurslitteratur från tidigare läst kurs som behandlade högläsning. Utöver den manuella sökningen så har vi gjort olika sökningar i databasen ERIC. Alla artiklar vi använt oss av är refereegranskade. Totalt sett har vi byggt denna studie på 11 artiklar.

Inledningsvis sökte vi efter artiklar i databasen ERIC som enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) är en databas som innehåller utbildningsvetenskaplig forskning. Vi använde oss då först av sökordet *read aloud*. Denna sökning gav oss 1259 träffar på artiklar. Vidare gjorde vi avgränsningar och lade till sökorden *primary school*, *strate** och *method** för att sökningen skulle bli så relevant som möjligt för vårt syfte. Eriksson Barajas m.fl. (2013) menar att ett vanligt sätt att genomföra databassökningar på är att utgå från ord i frågeställningen. Av den anledningen valde vi att söka artiklar genom att exempelvis inkludera ord som strategi och metod. Den nya sökningen efter att vi gjort avgränsningar gav oss 48 träffar. Uppfattningen vi då fick var att majoriteten av artiklarna ändå inte kändes relevanta i relation till våra forskningsfrågor och vår utbildning gällande deltagarnas ålder. Ingen artikel valdes vid detta tillfälle. Att en artikel inte var relevant avgjordes genom att vi läste artikelns titel och abstract. Med anledning av det ovan valde vi istället att påbörja en manuell sökning. I vår manuella sökning letade vi referenser i böcker från kurslitteraturen, i svenska på lärarutbildningen F-3,

som lyfte högläsning. De referenser till artiklar som vi ansåg intressanta och som vi senare valde ut till att ha med i vår litteraturstudie kommer från böckerna *Aktiv läskraft-att undervisa i lässtrategier för förståelse*, *Läsundervisningens grunder*, *Barnet, språket och miljön* samt *Lära barn att läsa*. Ett annat tillvägagångssätt vi använt oss av i vår manuella sökning är att vi har hittat artiklar genom att leta i referenslistan hos de artiklar som tidigare hittats. Totalt valdes sju stycken vetenskapliga artiklar och en avhandling via vår manuella sökning. Artiklarna söktes sedan upp och hittades i databasen ERIC. Avhandlingen söktes upp via Google. Vid vår manuella sökning valde vi aktivt bort flertalet artiklar. Detta gjordes av två huvudsakliga skäl. För det första, artikeln låg inte i linje med våra två forskningsfrågor. För det andra, artikeln hade inte genomfört någon vetenskaplig studie.

För att minimera risken att gå miste om relevant forskning återgick vi, efter vår manuella sökning, till att söka artiklar i databasen ERIC. Tre av litteraturstudiens artiklar är valda genom denna typ av sökning. Sökorden som användes då var *read aloud*, *methods*, *strateg**, *reading aloud*, *primary school/elementary school* samt *reading to children*, *strate**, *primary school*, *read alouds*. Vid denna databassökning valdes även här några artiklar bort. Anledningen till det var att artiklarna antingen inte hade genomfört någon vetenskaplig studie, att de inte var relevanta i relation till våra forskningsfrågor eller att artiklarna inte var relevanta beroende på undersökningsdeltagarnas ålder. Beträffande undersökningsdeltagarnas ålder har vi i största möjliga mån försökt att välja artiklar som studerar årskurserna F-3. En artikel är däremot en studie från förskolan och en studerar årskurs tre till åtta. Vi ser dock inte detta som en nackdel utan snarare ett sätt att göra oss mer förberedda på mottagandet av förskoleelever samt att förbereda eleverna för kommande skolår. Dessutom har dessa två artiklar gemensamt att de ligger i linje med våra forskningsfrågor. I övrigt har vår ambition varit att använda artiklar i tidsspannet 2008–2018 för att vår studie ska vila på en så aktuell forskning som möjligt. Vi utökade dock tidsspannet till att använda artiklar från år 2000 då vi hade problem med att hitta tillräckligt många relevanta artiklar från den senaste 10-årsperioden. Dock har vi använt oss av en artikel från år 1994. Anledningen till att inkludera den artikeln var att den återkom i flera av de redan utvalda artiklarnas referenslistor samt att vi ansåg den passande med vår studies syfte. Enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) sker urvalsprocessen av litteraturen i olika steg där exempelvis att genomföra sökningar i lämpliga databaser, läsa abstracts och läsa artiklarna i sin

helhet ingår. I vårt arbete med att välja artiklar tog vi fasta på detta och läste först artiklarnas titel. Kändes titeln relevant för vårt ändamål lästes artikelns abstract. Upplevdes artikeln därefter fortsatt relevant gick vi djupare in i texten och läste texten i sin helhet. I tabell 1 nedan finns en sammanställning över de artiklar och den avhandlingen som används i litteraturstudien

Tabell 1. Artikelsammanställning

Författare	År	Land	Databas	Sökord	Metod
Baker, Santoro, Chard, Fien, Park, & Otterstedt	2013	USA	Manuell sökning		Intervention
Beck & McKeown	2001	USA	Manuell sökning		Intervention
Bortnem	2008	USA	ERIC	reading to children, strate*, primary school, read aloud	Enkätundersökning
Damber, U	2015	Sverige	Manuell sökning		Observation Intervju
Dickinson & Smith	1994	USA	Manuell sökning		Observation +Analys av tester
Fisher, Flood, Lapp, & Frey	2004	USA	Manuell sökning		Observation Intervju
Glass & Oliveira	2014	USA	ERIC	Read aloud, elementary school/primary school	Mixade metoder (kval och kvant). Videoinspelning och frågeformulär
Santoro, Chard, Howard, & Baker	2008	USA	Manuell sökning		Intervention

Jönsson, K	2007	Sverige	Manuell sökning		Observation Video –och ljudinspelning Loggböcker
Kindle, J	2009	USA	Manuell sökning		Observation intervju
Philippakos, Munsell, & Robinsson	2018	USA	ERIC	read aloud, methods, strateg*, reading aloud, primary school	Intervention

4.2 Analys av den utvalda forskningen

I vårt analysarbete lästes först samtliga texter av båda författarna till denna litteraturstudie. Vi gjorde detta eftersom vi anser att möjligheten att förstå innehållet i texterna ökar då vi kunde hjälpa varandra med att reda ut eventuella oklarheter. Läsningen och bearbetningen av det utvalda materialet ska utgå från syfte och frågeställningar (Eriksson Barajas m.fl., 2013). Därför präglades främst läsningen av att försöka identifiera stoff som ligger i linje med våra två forskningsfrågor samt forskarnas redogörelse beträffande respektive studiers metod. Under läsningens gång gjordes anteckningar över exempelvis förespråkade strategier som lärare kan använda sig av vid högläsning. Efter avslutad läsning av respektive artikel sammanställde vi våra anteckningar och diskuterade vad studierna faktiskt hade kommit fram till. Sammanställningen gjordes för respektive artikel i ett dokument där vi skrev ned lärares strategier i samband med högläsning. Syftet med att sammanställa var att vi skulle kunna gå tillbaka till dokumentet när litteraturstudiens resultat skulle skrivas. När vi sedan läst klart alla vetenskapliga texter strukturerade vi upp innehållet i texterna och identifierade gemensamma nämnare mellan texterna. Ordförråd och att arbeta med textkopplingar i samband med högläsningen är exempel på gemensamma nämnare som texterna behandlade. Denna första analys hjälpte oss att hitta områden som vi sedan byggde vår egen analysdel på. Detta tillvägagångssätt förklarar Eriksson Barajas m.fl. (2013) med att forskarna vid en innehållsanalys söker mönster i det analyserade materialet. Vi gjorde detta för att bland annat ge kommande läsare en logisk och tydlig struktur över vilka strategier forskare förespråkar i samband med högläsning och dess eventuella betydelser på elevers språkutveckling. Som ett sista steg i en innehållsanalys beskriver Eriksson

Barajas m.fl. (2013) att tolkningar av det analyserade resultatet görs. I vårt arbete med att analysera materialet har vi hela tiden förhållit oss kritiskt för att inte misstolka texterna. Detta för att vår analys av texterna ska överensstämma med det forskarna faktiskt menar. För att tolka det forskarna skrivit om på ett korrekt sätt har vi läst om delar av artiklarna under processandet av vårt eget resultat.

4.3 Etiska överväganden

Eriksson Barajas m.fl. (2013) menar att vid processandet av en litteraturstudie får fusk eller ohederlighet inte förekomma. Vidare menar de att det resultat som studien avser att framföra måste vara i linje med vad den tidigare forskningen säger. Resultatet får således inte förvrängas eller ge en falsk bild av andra forskare. Resultaten i denna studie har kontinuerligt följt studiens frågeställning och syfte för att ge ett så äkta resultat som möjligt. Utöver det har vi även utgått från att samla allt resultat i respektive artikel kopplat till vår frågeställning och syfte. För att som Eriksson Barajas m.fl. (2013) skriver så är det viktigt att redovisa alla artiklar som ingår i en litteraturstudie. Även om artiklarna inte alltid har varit eniga med våra egna åsikter så har samtliga resultat presenterats, även de resultat som vi inte förväntade oss. Detta menar Eriksson Barajas m.fl. (2013) är ett måste för att vara etiskt korrekt i förhållande till en litteraturstudie.

5. Resultat

I vår analys av artiklarna fann vi att resultatet kunde delas upp i tre kategorier. Den första kategorin är strategier lärare gör för att förbereda sig innan högläsning. Den andra kategorin är texters struktur och innehåll och den tredje kategorin är ordförrådsstrategier. De två sistnämnda kategorierna är båda olika strategier som möjliggör interaktioner mellan elever och lärare samt mellan elever. Dessa två kategorier berör textsamtal innan, under och efter läsning. Resultatet nedan presenteras främst med fokus på vilka strategier forskare förespråkar vid högläsning. Betydelseerna beskrivs delvis efter att strategierna presenterats, delvis tillsammans med presentation av strategierna samt att de vid några tillfällen inte finns några betydelse beskrivna av forskarna i artiklarna, vilket då gör att de uteblir.

5.1 Förberedelser innan högläsningen

I följande avsnitt presenteras de strategier (och tillika underkategorier) som forskare menar lärare kan göra innan högläsning för att maximera elevernas högläsningstund.

5.1.1 Lärares bokval

Ett didaktiskt bokval är en strategi att tillämpa innan läsningen i klassrummet påbörjas (Baker, Santoro, Chard, Fien, Park, & Otterstedt, 2013; Beck & McKeown, 2001; Bortnem, 2008; Fisher, Flood, Lapp, & Frey, 2004; Glass & Oliveira, 2013). Didaktiskt bokval innebär att lärare är medvetna om vad, hur och varför de väljer att högläsa en specifik bok. I den genomförda studien av Fisher m.fl. (2004) observerades, intervjuades och jämfördes 25 "expertlärare" och ytterligare 125 lärare i årskurs tre till åtta angående sin högläsning. Resultaten visar att lärarna i stor utsträckning valde böcker utifrån elevernas intresse och behov. Lärarna observerades också att konsekvent välja högkvalitativ litteratur, exempelvis prisbelönta böcker. Baker m.fl. (2013) utförde en intervention inkluderande tolv lärare och 225 elever i årskurs ett med avsikt att undersöka hur elevernas förståelse och ordförråd främjas av lärarnas högläsning. Baker m.fl. drar slutsatsen att faktatexter lätt glöms bort när högläsning ska väljas. Istället menar de att lärarens bokval ska präglas av både berättande texter och faktatexter. Vidare menar de att faktatexter har visat sig betydelsefulla för elevers lärande. Exakt vilka dessa betydelse är uttrycker de inte i sina slutsatser. Däremot uttrycker Bortnem (2008) en betydelse i sin studie.

Studien är gjord genom en enkätundersökning med totalt 101 lärare, inom förskola samt årskurs ett och två, som fick svara på sin användning av berättelser och faktatexter i samband med högläsning. I sina rekommendationer för undervisning menar han att lärare vid bokval borde välja både en faktabok och en fiktiv berättelse som berör samma ämne. Betydelsen av det kan bli att eleverna blir mer intresserade av ämnet om båda genrerna läses parallellt.

I en studie presenterad av Glass och Oliveira (2013) observerades fem lärare i årskurs fyra genom videoupptagning samt att de fick svara på ett frågeformulär, båda delar gällande lärarnas högläsning. Utifrån sina resultat förklarar Glass och Oliveira (2013) att lärare vid bokval tenderar att välja bort faktaböcker på grund av att de bedömer att språket i faktaböckerna är för komplext för eleverna. Av den anledningen motiveras lärarna istället att välja narrativa berättelser. Glass och Oliveira menar att det finns en risk med detta eftersom eleverna då går miste om vetenskapliga begrepp. Följaktligen menar de att en sådan bedömning inte ska styra bokvalet. Istället föreslår de i sin slutsats att lärare ska välja böcker med utmanande innehåll och anpassa undervisningen genom att förenkla det vetenskapliga språket så att eleverna kan förstå. Beträffande texter med komplext innehåll är det något som Beck och McKeown (2001) förespråkar när det gäller bokval. I sin interventionsstudie observerades lärare och elevers interaktioner under högläsning vid flera tillfällen i USA:s motsvarighet till förskoleklass och årskurs ett. Till sina observationer valde de böcker som omfattade en viss grad av komplext innehåll för att händelserna i böckerna inte skulle uppfattas som självklara för eleverna. De valde också böcker vars ämnen inte var helt bekanta för eleverna. Bokvalen syftade till att utmana elevernas ordförråd och förståelse (Beck & McKeown, 2001). Beck och McKeown (2001) menar att texter behöver vara utmanande för att elevernas språk och förståelse ska utvecklas vid högläsning.

5.1.2 Tematiskt arbete

Med fördel kan lärares högläsningstunder ingå i ett övergripande tematiskt arbete (Damber, 2015; Jönsson, 2007; Santoro, Chard, Howard, & Baker, 2008). I en avhandling gjord av Jönsson (2007) observerades en lärare och 24 elever från förskoleklass till årskurs tre. I sin avhandling förklarar hon hur läraren arbetade med ett tema som handlade om hur det är att börja skolan. Detta gjordes under elevernas första läsår, alltså när de själva precis hade börjat skolan.

Högläsningen utgjorde grunden i det tematiska arbetet för att sedan kunna samtala och diskutera, skapa bilder, dramatisera och skapa gemensamma texter rörande hur det är att börja skolan. Själva högläsningen präglades av skönlitterära texter vars handling bestod av personer som också nyss hade börjat skolan. Eleverna fick därmed ta del av andras erfarenheter gällande skolstart. Högläsningen bidrog på så vis till att eleverna började reflektera om exempelvis vänskap och hur det sociala samspelet med andra människor kan gå till. Den identifierade strategin utifrån avhandlingen är alltså att lärare kan låta högläsningstunderna i klassrummet utgöra grunden för tematiskt arbete som sedan kan sammankopplas med andra aktiviteter i undervisningen. Ett tematiskt arbete där högläsningen är centralt är också något som Damber (2015) föreslår. I hennes studie observerade 38 förskolelärarstudenter alla högläsningsaktiviteter som förekom under en vecka på flera olika förskolor. Damber menar att högläsningen på ett fördelaktigt sätt kan samverka med språkstimulerande aktiviteter, såsom fonologiska övningar, för att utveckla elevernas språkkunskaper. Vidare menar hon att de teman som väljs ska vara elevnära för att eleverna ska uppleva arbetet som meningsfullt.

Att arbeta tematiskt är en strategi som också Santoro m.fl. (2008) ger förslag på. I sin interventionsstudie gjord på en skola i årskurs ett genomfördes ett tematiskt arbete under en treveckorsperiod där temat var djur. I studien genomfördes ett arbete med insekter. Högläsningens roll i detta tematiska arbete var att behandla både faktatexter om insekter och fiktiva berättelser där karaktärerna utgjordes av många olika typer av insekter. Tematiska kopplingar mellan texter och användandet av dessa texter möjliggör att elevernas bakgrundskunskaper i det fokuserade ämnet kan utvecklas (Santoro m.fl. 2008).

5.1.3 Bilders påverkan

Bilder påverkar i hög grad elevers förståelse av texters innehåll (Baker m.fl., 2013; Beck & McKeown, 2001; Dickinson & Smith, 1994; Jönsson, 2007). Beck och McKeown (2001) tar upp två specifika situationer där bilder kan påverka elevers förståelse. Den första situationen var när bilden speglade innehållet i texten. Den andra situationen var när bilden stod i konflikt med textens budskap. Genom sina observationer kom de fram till att när lärarna visade bilder samtidigt som de ställde frågor kring texten så tenderade eleverna att bygga sin föreställning från bilden snarare än textens innehåll. Slutsatsen av detta menar Beck och McKeown (2001) är att

textstycket först bör läsas och diskuteras klart innan bilden visas för att få eleverna att fokusera på textens innehåll. Även Baker m.fl. (2013) använde sig i sin interventionsstudie av bilder efter färdiglästa stycken i en berättelse istället för att visa bilder under läsningen. Samtidigt använde de sig av bilder som ett komplement under högläsningen av faktatexter för att stärka elevernas förståelse. Jönsson (2007) hävdar i sin studie att visande av bilder gjorde att elever fastnar mer på detaljer i berättelsen än de som inte använder sig av bilder. Hon menar, baserat på det, att bilder kan fungera som ett komplement för eleverna att skapa sin förståelse för det lästa. Dickinson och Smith (1994) menar på liknande sätt som Beck och McKeown (2001) att bilder påverkar elevernas förståelse. I deras studie observerades 25 olika klassrum i den tidiga skolåldern med fokus på lärarnas högläsning till elever i åldrarna fyra till fem. Vid ett observationstillfälle pausade en lärare högläsningen för att visa en bild och samtidigt ställa en fråga vad en av karaktärerna gjorde på bilden. Eleverna svarade då direkt vad de såg på bilden vilket inte stämde överens med vad som faktiskt stod i texten. Även om eleven svarar rätt så menar Dickinson och Smith att läraren vill att eleverna svarar med förståelse från texten och inte enbart vad bilden visar. Damber (2015) beskriver däremot att lärarna i hennes observationsstudie valde att inte använda sig av bilder. Hon lyfter att lärarna i studien upplevde att eleverna fokuserade för mycket på när bilden skulle visas istället för att njuta av lässtunden.

5.2 Texters struktur och innehåll

Med detta avsnitt avser vi att presentera de strategier som på olika sätt berör interaktioner mellan lärare och elever. De två första underkategorierna handlar om strategier kring texters struktur och följande underkategorier fokuserar mer på strategier kopplat till texters innehåll.

5.2.1 Identifiera texttypen, fastställa högläsningens syfte samt att förutspå

Santoro m.fl. (2008) betonar att det är ett gyllene tillfälle att redan i tidig skolålder lära sig att identifiera olika texttyper. I sin interventionsstudie använder de sig av berättande texter och faktatexter. Tillvägagångssätt för att identifiera texttypen är att innan läsningen diskutera ämnet, bokens titel, författare samt att göra en förutsägelse för vad boken kommer att handla om. I samband med detta förklarar Santoro m.fl. (2008) att en diskussion sker kring huruvida texten är en faktatext eller berättande text. De menar att eleverna måste lyssna på olika sätt vid högläsningen vilket i sin tur ger betydelsen att elevernas förståelse för textens innehåll ökar. På

liknande sätt genomförde Baker m.fl. (2013) en strategi i sin intervention som handlade om att lärare och elever före läsningen identifierade om det var en berättande text eller faktatext. Detta gjorde de genom en diskussion för att fastställa syftet med läsningen och förbereda eleverna på vilken typ av bok de skulle komma att möta. Skulle läsningen exempelvis bestå av en berättande text uppmuntrades eleverna till att förutspå vem eller vad det trodde att berättelsen handlar om. Även Fisher m.fl. (2004) menar att det innan läsningen är fördelaktigt att fastställa syftet med högläsningen genom att kommunicera detta med eleverna. Eleverna blir då medvetna om vilka förväntningar läraren har med högläsningstunden, alltså vad läraren vill att läsningen ska främja. Fisher m.fl. (2004) menar också, liksom Santoro m.fl. (2008) och Baker m.fl. (2013), att en strategi att tillämpa i undervisningen handlar om att låta eleverna göra förutsägelser om vad texten kommer att handla om. En lärare i interventionen hade förberett post-it-lappar och placerat ut dessa på strategiskt valda platser i boken. När läraren kom till en post-it-lapp signalerade det att en paus skulle tas och läraren skulle bjuda in eleverna till att göra förutsägelser. Jönsson (2007) beskriver att göra förutsägelser är en av flera lässtrategier som kan användas för att bygga förståelse för det lästa.

Philippakos, Munsell, och Robinsson (2018) genomförde en intervention med 12 lärare och 219 elever från USA:s motsvarighet till förskoleklass till och med årskurs två. I sin interventionsstudie ville de via högläsning använda sig av drama, återberättelser och textsamtal för att främja elevernas egna skrivande av berättelser. Interventionen uppmuntrade lärarna till att strukturera upp olika texter som innan läsningen identifierats. Följaktligen menar Philippakos m.fl. (2018) att en tabell där man skriver in författarens namn, titel, syfte, genre, texttypen och vad som utmärker den specifika texttypen kan hjälpa eleverna att strukturera upp och lära sig typiska genredrag. Betydelsen av en tabell kan då alltså bli att eleverna lär sig vad som kännetecknar olika texttyper som då i förlängningen främjar deras skrivande. Vilka olika komponenter som olika texttyper består av kommer behandlas vidare i nästa delavsnitt.

5.2.2 Berättelsens komponenter

Utifrån lärarens högläsning är interaktiva dialoger fördelaktiga för att eleverna ska förstå och lära sig viktiga komponenter och händelser i berättelser samt för att förstå berättelsers karaktärer (Philippakos m.fl., 2018). Philippakos m.fl. (2018) lyfter i sin modell två strategier för att

synliggöra och arbeta med de viktiga komponenterna. Den första strategin de rekommenderade var att förklara att kvalitén av berättelsen skulle försämrats om den saknade exempelvis en lösning på berättelsens "problem". Den andra strategin som de förespråkade var att vid exempelvis berättelsens problem får leva sig in i karaktärernas perspektiv genom drama. Läraren ställer vid detta tillfälle en fråga som, vad hade du gjort i denna situation? Varpå eleverna får agera i olika karaktärer och svara varandra. Betydelsen av detta är att eleverna lättare kan förstå berättelsers strukturer samt olika karaktärers ageranden vid viktiga händelser. Santoro m.fl. (2008) beskriver en annan strategi för att uppmärksamma eleverna på viktiga händelser. De menar att när läraren läser och påträffar den första viktiga händelsen i berättelsen så är det ett tillfälle att stanna och hjälpa eleverna att känna igen och förklara vad som faktiskt hände. Anledningen till det är att uppmärksamma eleverna på att den första viktiga händelsen sker i början för att få berättelsen att komma igång, ett problem uppstår. Under läsningen kan läraren hjälpa eleverna att diskutera frågorna: vem berättelsen handlar om, vad som händer först, vad som händer sedan och vad som händer i slutet (Santoro, m.fl., 2008). Även Baker m.fl. (2013) använder sig av dessa frågor för att diskutera händelseförloppet i en berättelse. Baker m.fl. (2013) använder till skillnad från Santoro m.fl. (2008) dessa frågor efter läsningen för att utveckla tydliga ramar när eleverna summerar berättelser. Att vara medveten om en texts struktur är en av flera faktorer som påverkar hur väl eleverna kan förstå innehållet när en berättelse ska återberättas (Baker m.fl., 2013). Hur lärare kan arbeta med att utveckla elevers förmåga att återberätta en högläst berättelse återkommer vi till i ett delavsnitt nedan.

5.2.3 Strategierna VÖL och faktamall vid läsning av faktatext

Avsnittet ovan visar att det finns olika strategier för att synliggöra viktiga delar i en berättelse. Hur arbetar lärare med en faktatext i skolan? I Santoro m.fl. (2008) interventionsstudie använde lärarna sig av två olika strategier vid högläsning av en faktatext. Den första strategin kallas för VÖL och innebär tre delar på en VÖL-mall som eleverna behöver förhålla sig till. Bokstaven V i mallen står för vad eleverna vet, Ö står för vad eleverna önskar att veta och L står för vad eleverna har lärt sig. I denna intervention kunde ett lektionspass som detta innebära att läraren introducerade ett specifikt ämne som de fick diskutera utifrån vad de tror sig veta och senare vad de önskar att veta. Under den sistnämnda kunde läraren lägga till vad som kan vara bra att veta om ett djur. Exempelvis två frågor som hur de ser ut och vad de gillar att äta. Även Baker m.fl.

(2013) menar att VÖL är en strategi att använda sig av i högläsning med faktatexter. Vidare menar även dessa författare att läraren kan guida eleverna så att de riktar sin uppmärksamhet mot specifika frågor som kan vara värt att veta i exempelvis en faktatext om djur. Till skillnad från Santoro m.fl. (2008) menar Baker m.fl. (2013) att eleverna, förutom de två frågorna som Santoro m.fl. (2008) lyfter, även bör fokusera på vart djuret bor någonstans. Glass och Oliveiras (2013) observationsstudie skiljer sig från Bakers m.fl. (2013) och Santoros m.fl. (2008) användning av VÖL. I sin studie framhåller de istället hur en lärare använder sig av VÖL för att bedöma elevernas kunskaper de skrev ner på deras VÖL-mall kring den lästa faktatexten. Vidare menar de att betydelsen av detta var att elevernas språk utvecklades. Den andra strategin lärarna använde sig av i Santoros m.fl. (2008) interventionsstudie var en faktamall för återberättande. Denna faktamall var kopplad till VÖL-mallen på frågan kring vad eleverna önskar att veta. Faktamallen hade ofullständiga meningar med luckor som eleverna fick fylla i som ett svar på vad de tidigare önskat att veta och sedermera lärt sig under högläsningen. Med hjälp av faktamallen för återberättande fick eleverna återberätta vad de lärt sig till övriga klasskamrater. Santoro m.fl. (2008) hävdar att betydelsen av faktamallen var att eleverna hade längre och djupare återberättelser.

5.2.4 Lära av varandra med strategin bokkompis

Strategin bokkompis präglas av att läraren arrangerar aktiviteter där eleverna interagerar med varandra. I interventionsstudien Baker m.fl. (2013) gjorde var en av strategierna att eleverna återberättade lärarens höglästa texter tillsammans med en bokkompis. Arbetet utfördes i par och eleverna återberättade för varandra. Baker m.fl. menar att detta är ett kooperativt lärande som syftar till att elevernas läsförståelse ska öka. Således konstruerade eleverna sin kunskap genom språket då de tränade på att återberätta innehållet av det lästa för varandra. Fisher m.fl. (2004) beskriver parvis interaktion mellan elever på liknande sätt. Som exempel bad en lärare i studien eleverna att de innan läsningen skulle diskutera högläsningens bokens titel och illustrationen av bokens framsida. Syftet var att de skulle få möjlighet till att dela sina tankar, förväntningar och att göra förutsägelser om boken. Även Santoro m.fl. (2008) beskriver lärarens arbete med en bokkompis. Under läsningen gjorde läraren pauser och bad eleverna att i par prata med varandra. Exempelvis fick eleverna diskutera vem de trodde bokens huvudkaraktär var.

5.2.5 Att göra textkopplingar

Gällande textkopplingar har vi i litteraturgenomgången identifierat tre olika typer av textkopplingar som förespråkas att användas i högläsningundervisningen. De tre olika varianterna av textkopplingar är: text-till-text, text-till-sig-själv och text-till-världen. Santoro m.fl. (2008) förklarar att en text-till-text koppling exempelvis innebär att läraren ber eleverna att jämföra karaktärer och händelser mellan olika berättelser i syfte att utveckla elevernas förståelse för det lästa. Fisher m.fl. (2004) ger exempel på hur en lärare tillämpar text-till-sig-själv koppling vilket innebär en koppling mellan texten och individers egna liv. När textens innehåll handlade om försränning pausade en lärare läsningen för att fråga eleverna, kan du se dig själv göra det? En textkoppling av typen text-till-världen handlar exempelvis om att bokens händelser kan fungera som utgångspunkt för diskussioner över sådant som kan hända eleverna i det verkliga livet, exempelvis konflikter i klassrummet (Jönsson, 2007). På liknande sätt förklarar Dickinson och Smith (1994) att en lärare initierade en diskussion efter högläsningen med eleverna om varför man ska vara försiktig med att prata med främlingar. Diskussionen berörde ämnen som kidnappning och således kopplades händelserna i boken till det verkliga livet, en text-till-världen koppling.

När det gäller betydelse av att göra textkopplingar menar Jönsson (2007) att elevernas förmåga att göra textkopplingar hjälper till i arbetet med att konstruera förståelse av det lästa. Likväl som att ställa frågor till texten är en strategi, är textkopplingar en annan (Jönsson, 2007). På samma sätt menar Santoro m.fl. (2008) att textkopplingar är en av flera förståelsestrategier att arbeta med i undervisningen i syfte att öka just elevernas läsförståelse. Textkopplingar behandlar därmed den ena faktorn i "the simple view of reading" samt möjliggör utvecklingen av elevernas literacy.

5.2.6 Ställa frågor för innehållslig förståelse

Beck och McKeown (2001) menar i sin interventionsstudie att lärares användande av öppna frågor bjuder in till en textdiskussion vid viktiga händelser i texter. Modellen i interventionen kallas Text-Talk, vars mål var att hjälpa eleverna att konstruera förståelse från ett dekontextualiserat språk. Syftet med de öppna frågorna är att eleverna ska kunna beskriva eller förklara deras föreställningar om texten. Exempelvis hur de uppfattar karaktärerna i en berättelse

eller reflektioner över vad eleverna tänker/känner om en specifik händelse. Dock menar författarna att elever kan ha svårt med detta. De öppna frågorna ger inte eleverna per automatik ett utförligt svar. Beck och McKeown (2001) hävdar att lärare måste vara förberedda med uppföljande frågor till eleverna för att stötta deras tankar om innehållet i texten. Enligt Beck och McKeown (2001) tenderar elever till att associera händelser i berättelser till egna erfarenheter som ofta kan vara irrelevanta till vad texten faktiskt uttrycker. I sina observationer läste en lärare en berättelse där en apa var en av karaktärerna. Läraren frågade eleverna en bit in i berättelsen vad de vet om apan så här långt. En elev svarade då att apan gillar bananer. Att apan gillade bananer var ingenting texten hade behandlat. Eleven gjorde därmed en association till något som faktiskt inte hade uttryckts i texten. De uppföljande frågorna blir ett verktyg för att få eleverna att lyssna till vad berättelsen faktiskt ger information om. Jönsson (2007) menar att ställa frågor är en viktig strategi för att förstå texters innehåll. I hennes avhandling har hon observerat sig själv och sina elevers högläsning under en längre period. Till skillnad från Beck och McKeown (2001) menar Jönsson (2007) att egna erfarenheter är en resurs elever använder sig av för att förstå textens innehåll. I hennes observationer fick eleverna när som helst under högläsningen kommentera eller ställa frågor till texten som ofta utgick från deras egna erfarenheter. Genom att låta eleverna få möjligheten till att ställa frågor och lyssna på andra elever så bidrar detta till att successivt skapa sig en förståelse för det lästa. Vidare menar hon att detta öppnar upp för en gemensam förståelse. Jönsson (2007) menar fortsättningsvis att betydelsen av att läraren tillåter eleverna att göra kommentarer under läsningen också bidrar till att det kan kännas tryggt i att tala i gruppen.

Fisher m.fl. (2004) förklarar i sin observationsstudie att alla "expertlärarna" använde sig av två typer av frågor. Den ena typen riktade sig till innehållet, exempelvis vad som hade hänt i berättelsen. Den andra typen hade avsikten att eleverna skulle göra kopplingar mellan texten och sitt eget liv. En strategi som en lärare använde sig av var att eleverna tilldelades olika kort som de skulle använda i samband med att läraren ställde olika frågor till eleverna. På två av korten stod två olika karaktärs namn. Läraren ställde exempelvis frågan vem det var som hade åkt på flotten i berättelsen. Denna fråga riktade sig till innehållet i texten och eleverna fick svara på frågan genom att hålla upp ett kort med den karaktären de trodde. I jämförelse med Jönssons (2007) sätt att låta elever dela med sig av erfarenheter så lyfter Fisher m.fl. (2004) en annan

strategi för detta. De menar att läraren ställer en fråga under läsning som riktar sig mot elevernas egna erfarenheter. Till exempel kunde läraren fråga eleverna om någon varit på en flotte tidigare. Varpå eleverna fick svara med deras kort som det antingen stod Ja eller Nej på. Därefter fick en elev berätta om sin egen erfarenhet på en flotte. Betydelsen av att använda sig av en förståelsestrategi, i detta fallet att ställa frågor, menar Fisher m.fl. (2004) är att eleverna kan bli förtrodda i mötet med texter och dess budskap. Således kan deras literacy utvecklas.

5.2.7 Återberättande och sammanfattning

Santoro m.fl. (2008) redogör för tre delar i återberättande av en högläsningbok. Den första är att låta elever och lärare i samtal med varandra konstruera en återberättelse med hjälp av en overhead eller projektor. Läraren i studien utgick från följande fyra frågor i en färdig återberättelsemall, Vem? Problem? Lösning? Slutet? Den andra delen var att eleverna tillsammans med sin bokkompis fick konstruera egna återberättelser med samma mall. Den tredje var att öva på att återberätta berättelsen med hjälp av mallen för varandra. Detta menar Santoro m.fl. (2008) främjar elevernas återberättelser med tydligare textbaserade, utvecklande och rikare kommentarer. Även Baker m.fl. (2013) poängterar hur lärare kan använda sig av en färdig mall för att stödja eleverna vid återberättande. Till skillnad från Santoro m.fl. (2008) använder sig Baker m.fl. (2013) av stödfrågorna, vem handlar berättelsen om, vad hände först, vad hände sen och vad hände i slutet. Ett annat sätt att arbeta med strategin återberättande efter högläsning lyfter Jönsson (2007) i sin observationsstudie. Hon menar att eleverna i hennes studie fick skriva läsloggar efter varje högläsningstund med fokus på frågorna, Vad tänkte du på under läsningen? Var det något särskilt du lade märke till? Vidare ville hon att eleverna först skulle prioritera att uttrycka sig i bild och sedan i text. Jönsson hävdar att eleverna har ett behov att få återberätta och dessa läsloggar öppnar upp för dem att uttrycka och bearbeta det lästa.

5.2.8 Lärares gestaltning

För att förstärka eller förklara ett budskap i texten menar Kindle (2009) att läraren kan använda sig av gestaltning. I hennes studie observerades fyra lärare, en i USA:s motsvarighet till förskoleklass, en i årskurs ett och två i årskurs två, vid fyra tillfällen under sex veckor. Observationerna skedde i klassrummet i samband med lärarens högläsning. Strategin handlar om att, under högläsningen, gestalta berättelsens innehåll genom att gestikulera, grimasera, göra ljud

och demonstrera rörelser med sin kropp i syfte om att förstärka meningars budskap. Står det exempelvis i berättelsen att det blåser, kan läraren förstärka meningen med ett blåsljud med hjälp av munnen. Även Fisher m.fl. (2004) förklarar att läraren kan använda sig av olika ansiktsuttryck, gester och rekvisita för att stärka budskapet i texten. Fisher, m.fl. (2004) beskriver dessutom att läraren kan ändra sin röst när hen läser från olika karaktärer för att stärka känslor och påvisa ett eventuellt humör som författaren försöker förmedla. Betydelsen av detta skriver Fisher m.fl. (2004) att de via observationer studerade hur eleverna noggrant följde läraren med sina ögon, skrattade när det skämtades och fällde tårar när texten berörde något jobbigt.

5.3 Ordförrådsstrategier

Det finns ett stort stöd hos forskare som menar att elevers ordförråd kan utvecklas vid högläsning (Beck & McKeown, 2001; Damber, 2015; Glass & Oliveira, 2013; Kindle, 2009; Santoro m.fl. 2008). För att utveckla elevers ordförråd behöver ord under högläsningen förklaras och bearbetas. I följande två avsnitt har vi valt att dela upp strategier i planerade och spontana. De planerade strategierna är sådana att läraren gör förberedelser innan läsning. De spontana är sådana att läraren behöver under läsningen tillämpa eventuella strategier för att bemöta det hen läser. Dessa spontana strategier skulle på ett sätt kunna ses som planerade strategier eftersom läraren på förhand är medveten om strategierna. Vi väljer ändå att göra denna uppdelningen då de spontana strategierna inte på förhand är bestämt var, när och hur de ska appliceras.

5.3.1 Planerade ordförrådsstrategier

Ett sätt att förklara begrepp på är att lära ut de nya orden i en kontext och flera forskare menar att nya ord med fördel kan sättas i en kontext (Beck & McKeown, 2001; Damber, 2015; Kindle, 2009; Santoro m.fl. 2008). Santoro m.fl. (2008) exemplifierar hur ett ord kan läras ut i en kontext. Författarna menar att ett utvalt ord först behöver förklaras. Det kan göras genom att använda synonymer till ordet och/eller definieras med hjälp av motsatsord. Därefter utsätter läraren eleverna för ordet kopplat till egna erfarenheter i en vardagssituation. I studien används ordet vresig. Detta ord förklaras och sedan får eleverna exempelvis följande fråga att svara på, kan någon berätta när de har känt sig vresig? Detta för att visa att de förstår och kan använda sig av begreppet. I likhet med Santoro m.fl. (2008) hävdar Beck och McKeown (2001) att lära ut ord i en kontext är värdefullt för elevers ordförrådsutveckling. De använder sig av en strategi som

innebär att eleverna får öva på att utveckla meningar med det nya ordet. Därefter ber eleverna varandra att förklara med vad de menar med deras meningar. Genom att använda ordet mer än att bara läraren förklarar innebörden eller ger eleverna en synonym så bevaras ordkunskapen som leder till att den nya kunskapen befästs (Beck & McKeown, 2001). Studien visar att strategin hjälpte eleverna att befästa de nya orden eftersom de kunde relatera till och förstå ord som de hört och arbetet med från tidigare berättelser. En annan strategi lärare kan använda sig av, beträffande att lära ut ord i en kontext, menar Kindle (2009) handlar om att man som lärare plockar ut befintligt ord och placerar det i en ny kontext där läraren själv är deltagare i meningen.

Santoro m.fl. (2008) och Kindle (2009) lyfter vikten av att innan högläsning välja ut ett par eller några ord som det mer ingående behöver undervisas om. Anledningen till att undervisa om några utvalda ord menar de (Santoro m.fl., 2008; Kindle, 2009) handlar om att eleverna ska få en förståelse för de ord som är centrala i berättelsen. I interventionsstudien gjord av Santoro m.fl. (2008) valdes exempelvis ett ord ur bokens titel ut för att läraren i studien ansåg att ordet hade stor betydelse för elevernas förståelse av berättelsen. Kindle (2009) förordar att läraren behöver gå igenom berättelsen, välja ut intressanta ord, prioritera fyra till fem ord som anses vara viktiga för elevernas förståelse. Här ska också tilläggas att Fisher m.fl. (2004) beskriver en liknande observerad strategi. En av lärarna i studien hade nämligen på förhand läst högläsningens boken och valt ut svåra ord som de tillsammans gick igenom innan läsningen. Under högläsningen gjordes pauser då eleverna skulle skriva ner specifika ord i en ordbok. De nedskrivna orden bearbetades sedan efter högläsningen då eleverna bland annat fick definiera ord och konstruera meningar med de olika specifika orden. Förutom att välja ut ord som är viktiga för förståelsen och bearbeta dessa menar Santoro m.fl. (2008) att orden behöver vara funktionella och meningsfulla samt på det sättet att de berikar elevernas ordförråd. De skriver även att orden behöver vara intressanta utan att avslöja textens innehåll.

Till sist nämner Glass och Oliveira (2013) en ordförrådsstrategi som skiljer sig från de strategier som presenterats ovan. I sin observationsstudie så använde sig läraren av en strategi de nämner som "omvänd förenkling". De menar att det inte räcker att ge eleverna en enkel synonym. Istället använde en lärare frågor för att leda eleverna till ordet likt situationen nedan:

Lärare: Vad kommer kanske hända om jag fortsätter tillsätta alun?

Elev: Ehh, vattnet kommer inte kunna lösas upp mer.

Lärare: Kommer någon ihåg vad ordet heter när man kommer till detta skede?

Det är ett tufft ord, det börjar med /M/.

Elev: Mättnadspunkt. (Glass & Oliveira, 2013. Egen översättning)

Denna strategi menar författarna ger eleverna en mer finess i deras ordförrådsanvändning. Nu kommer vi gå in på de strategier som inte behöver på förhand planeras av läraren.

5.3.2 Spontana ordförrådsstrategier

I detta avsnitt följer två strategier som vi avser att benämna som spontana. Med detta menar vi att läraren läser och upplever i stunden att ett ord behöver förklaras för att hjälpa eleverna i deras förståelse. Kindle (2009) redogör i sin observationsstudie för två spontana strategier som lärare kan tillämpa vid högläsning. Den första och mest frekventa strategin lärarna använde sig av under hennes observationer var att under läsningen stanna upp och fråga elever om de vet ett specifikt ords innebörd. Genom att upprepa frågan om ordets betydelse får eleverna en fonologisk representation av ordet samt tid för att reflektera över ordets innebörd. Betydelsen av det som ovan skrivits kan enligt Kindle (2009) bli att elevers ordförståelse ökar. Den andra strategin Kindle (2009) lyfter innefattar att läraren under läsningen pekar på den bild som beskriver ordet hen läser. Detta förutsätter givetvis att boken i fråga har tillhörande bilder till texten. Författaren skriver även att i samband med att läraren pekar och läser ordet så kan läraren behöva tillägga en synonym innan ordet för förstärka betydelsen. Dessa två strategier hävdar Kindle (2009) ökar förståelsen samtidigt som läsflytet inte påverkas.

6. Diskussion

Syftet med denna litteraturstudie var att från tidigare forskning finna strategier som forskare förespråkar att lärare kan använda sig av vid högläsning för att främja elevers språkutveckling samt vilka betydelser de har på elevers lärande. Gällande syftet fann vi att strategier som berör lärares planering, texters innehåll och struktur samt ordförrådsutveckling är de delar som har betydelse för elevers språkutveckling. Genomgående för de flesta strategier är att det ofta förekommer textsamtal mellan olika parter för att gemensamt konstruera en förståelse. Samtliga strategier genomsyras av textarbeten som syftar till att utveckla en större arsenal för elevers möten med texter vilket med andra ord utvecklar elevers literacy. I följande avsnitt kommer vi mot vår bakgrund och frågeställningar diskutera resultaten, diskutera metoden, dra slutsatser, samt ge förslag på vidare forskning. Kategorin 5.1 *Förberedelser innan högläsning* diskuteras i 6.1. Kategorin 5.2 *Texters struktur och innehåll* diskuteras i tre olika avsnitt, 6.2, 6.3 och 6.4, eftersom kategorin innefattar många underkategorier. Kategorin 5.3 *Ordförrådsstrategier* diskuteras i 6.5.

6.1 Förberedande strategier

Av vårt resultat framgår det att elevers språk främjas om läraren väljer böcker utifrån elevers intresse (Fisher m.fl., 2004). Läraren ska inte vara rädd för att välja böcker med ett avancerat språk, detta utmanar istället eleverna vilket leder till ökad literacy (Beck & McKeown, 2001; Glass & Oliveira, 2013). Vid val av bok kan med fördel även faktabok läsas parallellt med en berättelse (Baker m.fl., 2013; Bortnem, 2008). Högläsning bör kopplas ihop med andra ämnen för att skapa ett större sammanhang i form av ett tematiskt arbete (Damber, 2015; Jönsson 2007; Santoro m.fl., 2008). Jönsson (2007) menar att högläsning kan användas för att bemöta elevnära vardagshändelser. Om läraren väljer att visa bilder i samband med högläsning påverkar detta elevernas tolkning och förståelse (Baker m.fl., 2013; Beck & McKeown, 2001; Dickinson & Smith, 1994; Jönsson, 2007). Vår tolkning av ovan är att lärare står inför tre viktiga didaktiska val. Det första valet är vilken bok lärare väljer att läsa. Utifrån det vi läst anser vi att bokvalet bör vara utmanande i förhållande till elevernas proximala utvecklingszon (Beck & McKeown, 2001; Glass & Oliveira, 2013). Således bör språket vara utmanande för eleverna så att lärare och elever tillsammans kan konstruera och hjälpa varandra att skapa en förståelse likt socialkonstruktivismens synsätt på lärande (Wenneberg, 2001).

Det andra valet är huruvida lärare ska arbeta tematiskt eller inte. Vår rekommendation är att lärare bör använda sig av tematiskt arbete då resultatet visar att detta utvecklar elevers förståelse av det lästa (Jönsson, 2007; Santoro m.fl., 2008). Exempelvis menar Jönsson (2007) att eleverna började reflektera kring vänskap under det tematiska arbetet. Detta ser vi som ett tecken på att eleverna går mot en djupare förståelse av det läsa. Som presenterats av resultatet så kopplas tematiskt arbete ihop med andra aktiviteter än enbart högläsning för att stärka elevers förståelse. Förståelse är en del av elevers läsning i "the simple view of reading" (Bååth, 2016). Därmed anser vi följaktligen att tematiskt arbete kan främja elevers läsning. I ett tematiskt arbete med högläsningen som grund menar Damber (2015) att fonologiska övningar kan samköras parallellt. I ett sådant tematiskt arbete främjas, enligt oss, då även elevers avkodning eftersom fonologisk medvetenhet främjar avkodningen (Lundberg & Herrlin, 2014). Då elever själva behöver läsa för att träna avkodningen sker dock ingen direkt träning mot avkodningsfaktorn.

Det tredje valet är om, när och hur lärares användning av bilder ska förekomma eller ej i högläsning. Å ena sidan kan bilden fungera som ett komplement till elevernas förståelse (Jönsson, 2007). Å andra sidan kan bilden stå i konflikt med texten och därmed ändra elevernas tolkningar av texten (Beck & McKeown, 2001). Resultaten är eniga i att bilder påverkar elevers förståelse under högläsning. Däremot är resultaten inte eniga om det har en positiv eller negativ påverkan. Vi drar därmed slutsatsen att lärare bör reflektera om det är relevant att använda bilder eller inte innan högläsningen sker. Väljer lärare att använda sig av bilder bör hen då kritiskt granska bilderna och dess förhållning till textens innehåll för att minska eventuella misstolkningar.

6.2 Strategier för ökad förståelse av texters struktur

Innan en lärare börjar högläsa finns det en viktig poäng att fastställa syftet med läsningen så att eleverna kan förbereda sig på vad som komma skall (Baker m.fl., 2013; Fisher m.fl., 2004; Santoro m.fl., 2008). Vår uppfattning är att lärare bör använda sig av strategierna att klargöra läsningens syfte/identifiera texttypen och att de får förutspå vad texten kommer handla om. Betydelsen av detta anser vi kan förknippas med elevers utveckling av literacy. Damber (2016) och Westlund (2012) menar att literacy är en förmåga att kunna använda olika texter för skilda

syften vilket i sin tur underlättar för elever i deras framtida liv för att kunna fungera i ett samhälle. Därför behöver elever enligt oss exempelvis få träna på att identifiera texttypen som kommer att läsas för att på så vis förbereda sig för möten med olika typer av texter som de senare kommer att stöta på i sitt liv. Elevers förståelse för det lästa kan utvecklas genom att elever får träna på och lära sig att identifiera fiktiva berättelsers viktiga komponenter (Baker m.fl., 2013; Philippakos m.fl., 2018; Santoro, m.fl., 2008) I arbete med faktatext använder sig många lärare av en färdig VÖL-mall för att bearbeta innehållet (Baker m.fl., 2013; Glass & Oliveira 2013; Santoro m.fl., 2008). VÖL-mallen kan även användas som ett bedömningsunderlag för vad eleverna har förstått från högläsningstunden (Glass & Oliveira, 2013). Den tolkning vi gör från resultatet som handlar om texters struktur är att lärare med fördel kan arbeta med identifikation av viktiga komponenter i fiktiva berättelser såväl som faktatexter. Anledningen till detta är att strategierna synliggör olika texters innehåll och struktur, vilket ökar elevers literacy. Exempelvis ger medvetenhet om olika komponenter en beredskap inför elevers eget skrivande då det kan främja förmågan att strukturera upp en text (Philippakos m.fl., 2018).

6.3 Strategier för ökad förståelse av texters innehåll

I detta avsnitt av vår diskussion vill vi diskutera fyra strategier som forskare förespråkar att lärare kan använda sig av i högläsning. Betydelsen av dessa strategier syftar till att elevers förståelse av det lästa ska utvecklas. Gemensamt för de fyra strategierna är, enligt oss, att de genomsyras av textsamtal för innehållslig förståelse. Strategierna är: bokkompis, textkopplingar, ställa frågor och återberättande. Eftersom strategierna riktar sig mot innehållslig förståelse är det förståelsefaktorn i "the simple view of reading" som fokuseras (Bååth, 2016). Då strategierna ämnar utveckla elevers förståelse ämnar de också att utveckla elevers literacy. Att textsamtal kan ha betydelse för elevers literacyutveckling är något som också Dickinson och Smith (1994) menar då de i sin slutsats förklarar att inkluderandet av analytiska samtal kopplat till det lästa främjar elevers literacy.

Resultaten visar att bokkompis är en strategi som kan användas för att tillsammans med en klasskompis konstruera förståelse och ta del av varandras uppfattningar (Baker m.fl., 2013; Fisher m.fl., 2004; Santoro m.fl., 2008). Detta menar vi således kan förknippas med ett socialkonstruktivistiskt synsätt på lärande där elever samspelar med varandra för att konstruera

förståelse (Wenneberg, 2001). För att stärka elevers förståelse och därmed literacy är textkopplingar en strategi lärare tillämpar vid deras högläsning (Dickinson & Smith, 1994; Fisher m.fl., 2004; Jönsson, 2007; Santoro m.fl., 2008). De tre olika varianterna av textkopplingar är text-till-text, text-till-själv och text-till-världen. Vår rekommendation är att lärare bör använda sig av textkopplingar och kan förslagsvis göra detta med tillämpning av resultatets tidigare strategi tematiskt arbete. Detta för ett sätt att träna textkopplingar med hjälp av pågående tematiskt arbete. Exempelvis om tematiskt arbete utgår från insekter kan lärare läsa en berättelse med en spindel som huvudkaraktär och en faktatext om spindlar så att textkopplingar kan göras mellan texterna.

Ett annat sätt att öka elevers förståelse för det lästa är att ställa frågor (Beck & McKeown, 2001; Fisher m.fl., 2004; Jönssons, 2007). Jönsson (2007) hävdar att elever bör uppmuntras att känna sig trygga i att ställa frågor och lyssna på varandra för att gemensamt konstruera en förståelse. Detta likt socialkonstruktivismen som menar att lärande skapas genom utbyte av varandras kunskaper (Woolfolk & Karlberg, 2015). Vidare menar Jönsson (2007) att elevernas erfarenheter är viktiga kunskaper när de ska ställa frågor till texten. Detta går stick i stäv mot Beck och McKeown (2001) synsätt på egna erfarenheter. De menar att egna erfarenheter kan förvränga förståelsen av textens innehåll. Vårt resultat visar att lärare ofta använder sig av strategin ställa frågor samt att elever ofta tenderar att svara på dessa frågor med hjälp av deras egna erfarenheter. Samtidigt visar resultatet att egna erfarenheter både kan hjälpa och stjälpa förståelsen av det lästa. Vår slutsats av detta är att lärare ska uppmuntra elever till att använda sig av egna erfarenheter där betydelsen kan bli att förståelsen berikas på ett djupare plan. Vi menar dock också att lärare behöver en beredskap och en medvetenhet kring när diskussioner om en text behöver riktas mot det faktiska innehållet i texter. Detta behövs enligt oss göras när syftet med läsningen är att skapa en förståelse för vad exakt texten säger.

Den sista strategin vi vill diskutera gällande elevers innehållsförståelse handlar om återberättande. För att betydelsen av återberättandet ska utveckla elevers förståelse för det höglästa rekommenderar vi utifrån vårt resultat att lärare kan tillämpa två strukturerade strategier. Den första handlar om att använda sig av färdiga mallar bestående av färdiga frågor som innefattar ett arbete både enskilt och tillsammans med andra (Baker m.fl., 2013; Santoro

m.fl., 2008). I arbetet med att återberätta med hjälp av mallen möjliggörs en konstruktion tillsammans i klassen vilket indikerar ett socialkonstruktivistiskt arbetssätt. Den andra handlar om att låta elever skriva läsloggar med färdiga frågor för att sammanfatta det höglästa (Jönsson, 2007). Av detta resultat förespråkar vi att lärare kan använda sig av färdiga mallar som en introduktion till återberättelser då de har en mer tydlig struktur som pekar ut väsentliga delar. Vidare anser vi att läsloggar kan användas när elever är mer förtrogna i återberättande då denna strategi mer syftar till elevers egna tankar kring det lästa.

6.4 Dramatisera och gestalta för ökad förståelse

Utifrån vårt resultat fann vi att gestaltning och elevers dramatisering syftar till att främja elevers förståelse av det lästa. Fisher m.fl. (2004) och Kindle (2009) menar att gestaltning innebär ljud, grimaser och rörelser. Fisher m.fl. (2004) menar även att olika röstlägen ingår i gestaltning. Gemensamt för dessa fyra olika former av gestaltning är att de bidrar till att förstärka olika budskap i texten. Detta kan således leda till en utveckling av elevers literacy då Westlund (2012) förklarar att vissa forskare hävdar att mimik och gester kan inkluderas i literacy. Utöver gestaltning använder sig Philapakos m.fl. (2018) av drama för att leva sig in i karaktärer från texten. Som vi framställer högläsning i denna litteraturstudie, lärares högläsning till elever, ser vi strategin gestaltning som en betydelsefull faktor för elevers upplevelse och förståelse av högläsningen. Anledningen till detta är att våra egna erfarenheter säger oss att det är betydelsefullt hur en person läser högt. Denna gestaltning, exempelvis variation av röstläge och att läsa med inlevelse och engagemang är faktorer vi rekommenderar att lärare tillämpar vid högläsning. I resultatet förespråkas dramatisering endast vid ett tillfälle. Trots detta vaga resultat ser vi detta som en betydelsefull strategi för elever att exempelvis lära känna en karaktär i texten. Som framgår av resultatet så främjar dramatisering förståelsen för hur en karaktär agerar i olika situationer vilket innebär att strategin lägger fokus på förståelsefaktorn i "the simple view of reading".

6.5 Strategier för ordförrådsutveckling

Av vårt resultat framgår det i huvudsak två olika typer av ordförrådsstrategier, planerade och spontana. Eftersom syftet med strategierna är att utveckla elevers ordförråd menar vi att strategierna samtidigt har betydelse för elevers literacy. Desto mer ord elever förvärvar till sina

ordförråd, desto större möjligheter får de att röra sig i och använda texter. I de planerade strategierna visar resultatet att lärare med fördel kan plocka ut ord ur texter för att bearbeta de utvalda orden med eleverna innan, under och efter högläsningen (Beck & McKeown, 2001; Fisher m.fl., 2004; Kindle, 2009; Santoro m.fl., 2008). Resultatet visar också att de utvalda orden bör sättas i en elevnära kontext. Beck och McKeown (2001) menar exempelvis att betydelsen av dessa strategier ger elever möjligheten till att den nya ordkunskapen befasts. Vår tolkning av detta är att högläsning har en betydelsefull roll för ordförrådsträningen. Därmed drar vi slutsatsen att lärare bör välja ut ett fåtal ord inför högläsning som därefter tränas med elever innan, under och efter högläsning genom olika aktiviteter. Exempelvis sätta ord i meningsfulla kontexter, konstruera meningar med orden och skriva ner synonymer till det aktuella ordet.

Vidare i vårt resultat identifierade vi två ordförrådsstrategier som vi valde att se som spontana strategier lärare gör under pågående högläsning. Den första strategin är när läraren läser ett ord och samtidigt pekar på bilden som representerar ordets betydelse (Kindle, 2009). Som vi tidigare varit inne på så har bilder stark, både positiv och negativ, betydelse för elevers förståelse. I relation till detta anser vi att denna strategi uteslutande är positiv eftersom bilden enbart stärker det lästa ordet och därmed ger elever ett visuellt stöd. Vidare diskuterar vi den andra strategin. Kindle (2009) menar att ställa frågor till elever angående ett ords innebörd till exempel ger dem en fonologisk representation av ordet. Detta tar fasta på elevers läsning kopplat till avkodningsfaktorn i "the simple view of reading" eftersom fonologisk medvetenhet ligger till grund för elevers avkodningsförmåga (Bååth, 2016). Enligt detta resultat drar vi slutsatsen att den fonologiska representationen är betydelsefull för elever att få från lärare. Dock visar vårt tidigare resultat att ordförrådsträning måste följas upp för att kunskapen ska befastas. Därmed blir våra rekommendationer att om lärare ska ställa frågor till elever kring ords innebörd måste detta kompletteras med de planerade strategierna för att denna spontana strategi ska få betydelse.

6.6 Metoddiskussion

Eriksson Barajas m.fl. (2013) menar att en litteraturstudie bör innehålla en diskussion kring studiens eventuella svagheter eller begränsningar. I denna studien har vi strävat mot att göra en systematiskt litteraturstudie. Eriksson Barajas m.fl. (2013) hänvisar till Petticrew och Roberts som menar att en systematisk litteraturstudie strävar efter att vara heltäckande och inkludera alla

relevanta studier som tidigare gjorts om ett ämne. Detta kriterium har vi dock inte uppfyllt av olika anledningar. Exempelvis har inte tiden räckt till för att göra en genomgång av hela forskningsfältet som berör högläsning. Mot den bakgrunden är det därför fullt möjligt att vi har missat att analysera och inkludera betydande artiklar som egentligen borde varit med i denna litteraturstudie. En annan faktor som kan begränsa studien är våra erfarenheter av tillvägagångssättet. Då det är första gången denna typ av studie görs av båda författarna har vi försökt förhålla oss till de metoder Eriksson Barajas m.fl. (2013) beskriver. Trots denna hjälp ser vi inte helt problemfritt på tillvägagångssättet. Det har således varit en främmande miljö för oss att röra sig i som har blivit mer bekväm under arbetets gång. Exempelvis hade vi till en början svårt med att hitta relevanta artiklar samt vilka sökord vi skulle använda oss av. Under kursens bibliotekseminarium tog vi hjälp av en bibliotekarie som även hon upplevde svårigheter att avgränsa och hitta relevanta artiklar i förhållande till våra forskningsfrågor. Vi tror ändå att med större erfarenhet av liknande arbete så hade fler relevanta artiklar möjligtvis kunnat hittats. Med andra ord är vi medvetna om att resultatet hade kunnat bli ett annat om andra sökord använts. Utöver detta har alla texter förutom en i denna studie varit på engelska som inte är vårt modersmål. Vi har försökt göra så noga tolkningar samt översättningar som möjligt men vi är också medvetna om eventuella misstolkningar på grund av språket.

Trots de svagheter och begränsningar vi har beskrivit ovan ser vi att denna studie är trovärdig av flera skäl. Ett skäl är att flera av de utvalda och analyserade artiklarna i vår studie återkommer som referenser hos varandra. Detta gör att relevansen ökar i våra valda artiklar då forskare i högläsningstemat ser våra valda artiklar som värdefulla. Ett annat skäl är att flertalet av de strategier vi hittat förespråkas av fler än en forskare. Dessa strategier ser vi därför som högst applicerbara för lärare i syfte att främja elevers språkutveckling. Slutligen är vår förhoppning att blivande och verksamma lärare kan se denna litteraturstudie som en tillgång för att maximera högläsningstillfället genom att finna användbara strategier som utvecklar undervisningen.

6.7 Slutsats

Utifrån resultaten och diskussionen av lärares högläsning och dess betydelse för elevers språkutveckling drar vi slutsatsen att lärare bör använda strategier för att medvetet planera sin högläsning, utveckla elevers förståelse av det lästa och träna deras ordförråd. Vi anser att

bokvalet bör innehålla ett, för elever, utmanande språk och ett ämne som intresserar dem. Lärare bör även studera böckernas bilder med avsikt att avgöra om, hur och när de ska användas eftersom bilder påverkar förståelsen. För att utveckla elevers förståelse av det lästa anser vi att lärare under högläsningen ska undervisa om hur olika texter är uppbyggda för att elever ska förstå textstrukturer. Vidare bör även lärare tillämpa strategier som möjliggör textsamtal där syftet är att elever ska utveckla en innehållslig förståelse av det lästa. Med fokus på utveckling av den innehållsliga förståelsen menar vi att lärare och elever kan ställa frågor, göra textkopplingar, diskutera innehållet med en bokkompis och återberätta med hjälp av färdiga mallar. Strategierna som behandlar texters struktur och innehåll bidrar då förhoppningsvis till att elevers egna förmåga att arbeta med texter utvecklas, exempelvis att de använder strategin ställa frågor vid egen läsning för att läsförståelsen ska främjas. I utveckling av elevers ordförråd rekommenderar vi att lärare använder sig av planerade ordförrådsstrategier där lärare på förhand väljer ut några få ord som sedan behandlas innan, under och efter läsning. Slutligen bör även dessa ord placeras i meningsfulla och elevnära kontexter för att elever ska kunna relatera till orden och befästa ny kunskap.

6.8 Vidare forskning

Vi ser att det finns möjligheter för vidare forskning kring strategier lärare kan använda sig av i samband med högläsning. Ett område vi tycker behöver undersökas mer är hur dramatisering och gestaltning kan utföras och vilka betydelser det eventuellt kan ge för elevernas lärande. I vår analys har vi funnit få studier som behandlar dessa strategier. Inför arbetet med denna litteraturstudie trodde vi att artiklarna i större utsträckning skulle behandla hur en lärare läser med exempelvis inlevelse och engagemang. Detta är något vi tycker är viktigt när lärare högläser då vår uppfattning är att elever blir mer intresserade om lärare läser med inlevelse och engagemang. Följaktligen borde intresset skapa förutsättningar för att högläsningen i större utsträckning främjar elevers språkutveckling. Hur lärare använder sin röst och agerar med gester är därför exempel på strategier vi efterlyser mer forskning om.

7. Referenslista

Axelsson, M., Bergöö, K., Brink, L., Fast, C., Jönsson, K., & Kåreland, L. (2009). *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

*Baker, S. K., Santoro, L. E., 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*, 113(3), 331-358. <http://dx.doi.org/10.1086/668503>

*Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10-20.
<http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=5112390&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNLr40SeqLQ4xNvgOLCmr1GeprBSsK%2B4SLaWxWXS&ContentCustom er=dGJyMPGpt0mwqbVQuePfgex44Dt6fIA>

*Bortnem, G. M. (2008). Teacher use of interactive read alouds using nonfiction in early childhood classrooms. *Journal of College Teaching & Learning*, 5(12), 29-44.
https://clutejournals.com/index.php/TLC/article/view/1213/1197?fbclid=IwAR1FsW13DZxtoHy2_sMr3PlnOO6qRnlJs0rAfPgl_jyUCF1SDqPzwKlQvm8?fbclid=IwAR1FsW13DZxtoHy2_sMr3PlnOO6qRnlJs0rAfPgl_jyUCF1SDqPzwKlQvm8

Bååth, C. (2016). Läsundervisning utifrån ett diagnostiskt synsätt. I T. Alatalo (red). *Läsundervisningens grunder* (s.17–40). Malmö: Gleerups.

*Damber, U. (2015). Read-alouds in preschool – A matter of discipline? *Journal of Early Childhood Literacy*, 15(2), 256–280. <https://doi.org/10.1177/1468798414522823>

Damber, U. (2016). Flerspråkiga barns läsundervisning. I T. Alatalo (red). *Läsundervisningens grunder* (s.215-231). Malmö: Gleerups.

*Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122. https://www.jstor.org/stable/747807?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents

Druid-Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter: metodisk handbok*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. (1. Utg.) Stockholm: Natur & Kultur.

*Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58(1), 8-17. DOI:10.1598/RT.58.11

Fox, M. (2013). What next in the read-aloud battle? *The reading teacher*, 67, 4–8.

DOI:10.1002/TRTR.1185

*Glass, R., & Oliveira, A. W. (2013) Science language accommodation in elementary school read-alouds, *International Journal of Science Education*, 36(4), 577-609.

DOI:10.1080/09500693.2013.802057

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

*Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter - En studie av barns läsning i årskurs F-3*.

(Doktorsavhandling, Malmö högskola, Malmö). Hämtad från

<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/4089/?sequence=1>

*Kindle, K. J. (2009). Vocabulary development during read-alouds: Primary practices. *The Reading Teacher*, 63(3), 202–211. <https://doi.org/10.1598/RT.63.3.3>

Lundberg, I., & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: Kartläggning och övningar* (3., Utök. Uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.

*Philippakos, T, Z, A., Munsell, S., & Robinson, L. B. (2018). Supporting primary students' story writing by including retellings, talk, and drama with strategy instruction. *The Language and Literacy Spectrum*, 28(1), 1–22. <http://digitalcommons.buffalostate.edu/lls/vol28/iss1/1>

*Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L., & Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396–408. <https://doi.org/10.1598/RT.61.5.4>

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

Svensson, A. (2009). *Barnet, språket och miljön: från ord till mening*. (2., omarb. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Wenneberg, S.B. (2001). *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*. (1. uppl.) Malmö: Liber

Westlund, B. (2017). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse: fk-årskurs 3*. Stockholm: Natur & Kultur.

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