



Linköpings universitet
Grundlära­r­pro­gram­met, in­rik­tn­ing år F-3

Madelene Andersson

Malin Palm


**Lärares och föräldrars högläsning:
tidskrävande & jobbigt eller alldeles underbart?**

En systematisk litteraturstudie av lärares och föräldrars roll vid högläsning

Examensarbete 1, inom Ämnesdidaktik
Svenska
forskningskonsumtion

Handledare:
Annika Mindedal

LIU-LÄR-F-3-G-SV-15/10-SE

	Institutionen för beteendevetenskap och lärande 581 83 LINKÖPING	Seminariedatum 2015-03-26
--	---	-------------------------------------

Språk Svenska/Swedish	Rapporttyp Examensarbete grundnivå	ISRN-nummer LIU-LÄR-F-3-G-SV-15/10-SE
---------------------------------	--	---

<p>Titel Lärares och föräldrars högläsning: tidskrävande & jobbigt eller alldeles underbart? – <i>En systematisk litteraturstudie av lärares och föräldrars roll vid högläsning.</i></p> <p>Title Teachers and parents reading aloud: time consuming and tedious or absolutely wonderful? – <i>A systematic literature study of the role of teachers and parents when reading aloud.</i></p> <p>Författare Madelene Andersson & Malin Palm</p>
--

<p>Sammanfattning</p> <p>Syftet med denna konsumtionsuppsats är att undersöka vilka effekter högläsning av barnlitteratur har för barnet. Vi har studerat forskning som berör hur lärarens och föräldrarnas högläsning sker och vilken påverkan det har på barnets läsutveckling. Läsning som en del av elevers språkliga förmåga har över tid försämrats i svenska skolor. Media påvisar ofta de svenska elevernas bristande kunskaper inom bland annat läsförståelse. Sådana läsresultat presenteras i undersökningar av exempelvis PISA och PIRLS. I relation till dessa undersökningar visas att både barnets föräldrar och lärare har en inverkan på barnets intresse för läsning, utvecklandet av ett ordförråd och en läsförståelse. Samtliga vetenskapliga artiklar som använts i uppsatsen är från den internationella databasen ERIC. Vi har avgränsat oss till forskning som rör barn upp till årskurs tre. I resultatet har vi kunnat se att vissa lärare arbetar med tydliga strategier vid högläsning medan andra inte gör det. Det som utmärkte sig var att eleverna gynnades mest av en läsning som skedde interaktivt d.v.s. att bland annat föra samtal innan, under och efter läsningen. Dessa samtal kan ske på olika sätt beroende på syftet. I resultatet framgår också att en interaktiv högläsning utvecklar barns ordförråd, läsintresse och läsbeteende. Dock råder tvetydigheter om hur gynnsam interaktiv läsning är för läsförståelsen. Grunden för ett barns ordförråd läggs redan tidigt i livet och likaså dennes intresse för böcker. Därför har vi valt att även studera högläsning i hemmet. Resultatet visar att den interaktiva högläsningen även i detta fall var mest gynnsamt för barnet i jämförelse med de barn vars föräldrar bara läser för dem. Av den interaktiva högläsningen skapades bl.a. längre diskussioner inom familjen. I relation till resultatet kan vi se att högläsning är bra om den är interaktiv men annars finns andra aktiviteter som kan användas istället. Dessutom behöver både föräldrar och lärare erbjuda barnet en stöttande läsmiljö och en positiv bild av läsning. Får barnet detta redan tidigt i livet är det lättare för lärare i skolan att fortsätta stötta eleven och behålla den positiva bilden.</p>

Nyckelord: Högläsning, Interaktiv högläsning, Ordförråd, Läsförståelse, Läsintresse
--

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	4
2	Syfte och frågeställningar	6
2.1	Syfte.....	6
2.2	Frågeställningar	6
3	Teoretiska utgångspunkter	7
3.1	Sociokulturell teori	7
3.1.1	Zone of proximal development	7
3.1.2	Assisted learning	8
3.2	Högläsning.....	8
3.2.1	Högläsningens relation till läsförståelse.....	10
3.2.2	Högläsningens relation till ordförrådet.....	10
3.2.3	Högläsning i hemmet.....	11
4	Metod	12
4.1	Sökmetod.....	13
4.2	Sökord.....	13
4.3	Urval och avgränsningar	14
4.4	Analys	16
5	Resultat	17
5.1	Hur kan läraren arbeta med högläsning i klassrummet?	17
5.1.1	Hur läraren kan välja bok.....	17
5.1.2	Strategier för högläsning	18
5.2	Vad kan högläsning utveckla hos eleven?.....	23
5.2.1	Ordförråd	23
5.2.2	Läsförståelse	24
5.2.3	Läsintresse och läsbeteende.....	25
5.3	Hur kan föräldrar läsa högt i hemmet och vilka följder har det för barnet?.....	27
5.3.1	Föräldrar läser högt på olika sätt.....	27
5.3.2	Följder av föräldrars högläsning	29
6	Diskussion.....	33
6.1	Högläsning som interaktiv aktivitet	33
6.2	Bokvalet är baserat på ett syfte.....	35
6.3	Så mycket jag har min mamma att tacka för!.....	36
6.4	Slutsats.....	36
6.5	Metoddiskussion	38
	Referenslista	39
	Bilaga 1 – självvärdering.....	43

1 Inledning

Så mycket jag har min mamma att tacka för!

På 40- och 50-talen läste minsann inga lärare högt.

Så passa på ni som har chansen.

Ni är förebilder, speciellt för dem som inte har med sig läsningen hemifrån, ni kan förmedla lust och glädje, nya tankar och nya världar.

Och framför allt förmedlar ni språket! (Hasselbaum, 2006 sid. 5)

Läraren har i skolan en stor betydelse för elevers syn på läsning. Att kunna läsa är en förutsättning för att klara av det allt mer komplexa samhället på ett bra sätt. Hallberg (1993) menar att utan ett fungerande språk blir människan isolerad från omvärlden. Vi anser det viktigt att alla elever ges förutsättningar för att lära sig läsa bland annat eftersom detta är ett av skolans uppdrag. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) framgår att ”Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (s.9). En tilltro till den egna språkförmågan gör att eleven kan känna en trygghet i sociala sammanhang, liksom Hallberg (1993) påpekade.

Läsning, som är en del av elevens språkliga förmåga, har över tid försämrats i svenska skolor och media påvisar ofta de svenska elevernas bristande kunskaper inom bl.a. läsförståelse. Vi har studerat undersökningar som ofta baserar debatterna på, däribland PISA och PIRLS. En av dessa internationella undersökningar visar att läsförmågan bland 15-åriga svenska elever har försämrats i jämförelse med tidigare undersökningar och andra deltagarländer. Läsförmåga innebär att eleven kan använda, förstå, intressera sig för och reflektera över texters innehåll (PISA 2012). Undersökningen gjordes av PISA (*Programme for International Student Assessment*) och har sammanställts av Skolverket i en rapport. PISA skriver att svenska elever tidigare (år 2000, 2003 & 2006) var högpresterande och låg över det internationella medelvärdet medan den senaste undersökningen (år 2012) indikerar siffror under medelvärdet.

PIRLS (*progress in International Reading Literacy Study*) är en annan internationell undersökning där svenska elever medverkat. Syftet med PIRLS (2011) undersökning är att, utifrån tre utgångspunkter, studera hur läsförmågan förändras över tid för elever i årskurs

fyra. Det som studeras är elevens intresse för läsning, läsvanor, läsförståelse samt det syfte eleven har med läsningen. Även hur elevens bakgrund och hemförhållanden påverkar hennes/hans läsförmåga undersöks. Den senaste undersökningen (2011) visar, liksom PISA, på ett försämrat läsresultat i jämförelse med tidigare år. Detta trots att det i PIRLS-undersökningen framkom att majoriteten av de svenska lärarna läser högt för sina elever minst en gång i veckan. Det kan då diskuteras om högläsning är en påverkande faktor på elevernas läsutveckling.

Högläsning är ett verktyg läraren kan använda i läsundervisningen. Hur högläsningen används i skolan och hemmet har betydelse för elevens kunskapsutveckling. Som tidigare nämnts framgår i Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) att eleven exempelvis genom samtal ska få tilltro till den egna språkförmågan. Detta kan ske genom högläsning och samtal kring det lästa vilket Svensson (2009) menar har en inverkan på barnets läsförståelse. Det finns även fler författare som ser högläsning som en viktig klassrumsaktivitet. Westlund (2009) är en av dessa och poängterar att högläsning bör förekomma varje dag under hela skoltiden. Läsförståelse och högläsning har utifrån ovanstående författare ett samband. När läraren läser högt för eleverna och samtalar kring det som en daglig aktivitet, tror vi, att framtida PISA- och PIRLS-resultat kanske kan gynnas. I de klassrum där högläsning förekommer idag är det inte säkert att syftet är att eleverna ska utvinna nya kunskaper genom exempelvis samtal. Svensson (2009) menar att det finns olika syften med högläsning. Ibland kan det vara i ett lärandesyfte medan det ibland också förekommer som en lugnande aktivitet.

På många av de skolor vi besökt under vår utbildning har vi sett att högläsning inte förekommer i så stor utsträckning. Flera tillfrågade lärare ser tidsbrist som en orsak till att välja bort högläsningen. Det finns flera forskare, däribland Westlund (2009) och Svensson (2009), som pekar på att högläsning är en viktig del av undervisningen och därför bör prioriteras. Enligt Taube (2007) har högläsning en stor betydelse för barnets läsutveckling och läsförståelse. Dels stärks barnets ordförråd men högläsningen ger också en förståelse för berättande texters meningsbyggnad och konstruktion. Mot bakgrund av ovanstående har intresse väckts för att vidare studera högläsning. I nästa avsnitt presenteras det syfte som ligger till grund för studien.

2 Syfte och frågeställningar

2.1 Syfte

Syftet med denna konsumtionsuppsats är att, genom sammanställning av tidigare forskning, undersöka vilka effekter högläsning av barnlitteratur har för barnet. Enligt vår tolkning är barnlitteratur all den litteratur som riktas till barn. Vi vill studera hur lärarens olika arbetssätt vid högläsning påverkar elevens läsutveckling. Då elevens läsutveckling börjar redan innan skolan har vi ett intresse av att även studera föräldrarnas påverkan på läsutvecklingen. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) kan läsas att skolan ska stötta föräldrarna i deras arbete med barnens kunskapsutveckling. Läraren och föräldrarna måste samarbeta för att barnet ska nå bästa möjliga utveckling. Därför blir det yrkesrelevant för oss att studera hur högläsning sker i hemmen och vilka följder det får.

2.2 Frågeställningar

- Hur kan läraren arbeta med högläsning i klassrummet?
- Vad kan högläsning i klassrummet utveckla hos eleven?
- Hur kan föräldrar läsa högt i hemmet och vilka följder har det för barnet?

3 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt kommer vi att beskriva utgångspunkterna för denna konsumtionsuppsats. Vi kommer att behandla Lev Vygotsky's sociokulturella teori som, enligt Westlund (2009) utgår från att ingenting kan läras utan en social kontext. Den sociokulturella teorin är viktig då högläsning kan ses som en social aktivitet där den vuxne samtalar med eleven om det lästa, vilket Svensson (2009) menar är det mest gynnsamma för elevens förståelse. Sist i detta avsnitt kommer högläsningens begrepp att förklaras samt vilket samband högläsning har till elevens läsförståelse och ordförråd. Även hur föräldrarnas relation till högläsning påverkar barnet kommer att beskrivas.

3.1 Sociokulturell teori

Lev Vygotsky var enligt Woolfolk, McMillan, Woolfolk, Hughes och Walkup (2012) en rysk psykolog som var en av förespråkarna till det som benämns som den sociokulturella teorin. Teorin utgår från att aktiviteter sker i samspel med andra människor. Dessa aktiviteter är beroende av den sociala kontexten och kan inte förstås utan den. En av de allra viktigaste idéerna för psykologen var att det är i interaktionen med andra människor de mentala strukturerna och processerna utvecklas (Woolfolk m.fl, 2012). I denna uppsats är det skolan och klassrummet som ses den sociala kontexten för eleverna. Varje dag möter de olika människor som de förväntas att, på ett godtagbart sätt, kommunicera och samspela med. För att kunna kommunicera med andra människor krävs ett utvecklat språk. Dominkovic, Eriksson och Fellenius (2006) menar att språket är det mest centrala i Vygotskys teori för utvecklande av elevens tänkande. Säljö (2014) förklarar att människans språk är unikt och erbjuder möjligheter att lagra och dela information med andra. Mottagande av information ger nya begrepp till det egna språket vilket kan hjälpa att tolka händelser i omgivningen. Dominkovic m.fl. (2006) menar att i en högläsningstund är både språk och skrift centralt, vilket kan ge ett samband till Vygotskys sociokulturella teori. Både i teorin och högläsningstunden är språket i fokus och lika så utbytet av kunskap.

3.1.1 Zone of proximal development

Vygotsky (1978) presenterar en modell med tre stadier. Det första stadiet är vad eleven klarar själv, den mellersta är zonen för den proximala utvecklingen, så kallad Zone of proximal development. Till denna zon kan eleven nå genom stöttning från en mer kunnig person. Sista stadiet i modellen beskriver vad eleven ännu inte klarar men strävar mot. Det är det mellersta

stadiet som Vygotsky (1978) anser utvecklar eleven. Han menar att det är i samspelet mellan eleven och den mer kunniga ny kunskap utvinns som eleven inte har möjlighet att tillägna sig på egen hand. Den mer kunniga kan vara exempelvis en lärare eller en jämnårig. Det viktigaste är att den mentala utvecklingen skiljer sig mellan de två personerna. Vygotsky (1978) påpekar vidare att det eleven kan uppnå med hjälp av stöttning idag kan han eller hon imorgon klara på egen hand. Det är viktigt att kommunicera med eleven att idag får han eller hon stöttning för att imorgon ges förutsättningar att kunna klara detta själv. Det kan motivera eleven samt visa på de förväntningar som ställs.

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) kan utläsas att varje lärare ska planera och genomföra ett arbete som gör att eleven ”successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar.” (s.14). I relation till zonen för den proximala utvecklingen och högläsning har läraren då möjlighet att exempelvis välja böcker som eleven inte ännu behärskar att läsa själv. Det blir en stöttning i elevens eget läsande och framförallt i utvecklandet av ordkunskap och meningsbyggnad.

3.1.2 Assisted learning

Woolfolk m.fl (2012) ger en beskrivning av Vygotsky's begrepp *Assisted learning* som har ett nära samband med zonen för den proximala utvecklingen. Både Assisted learning och den proximala utvecklingszonen innebär en stöttning i elevens kunskapsutveckling. Det som skiljer begreppen åt är att Assisted learning ger en mer allmän bild av hur läraren på olika sätt kan stötta eleven i dess lärande (vad som kan hända inom zonen) medan den proximala utvecklingszonen, enligt Westlund (2009), är en zon för inläring. Eleven ska i Assisted learning erbjudas en utvecklande miljö i skolan samt material på individanpassad nivå av god kvalitet. Läraren förväntas ställa frågor som utmanar eleven samt ge återkoppling på dess lärande. Att läsa högt för elever är ett sätt att arbeta med Assisted learning i klassrummet. Det inbjuder till både fördjupade samtal, frågor och diskussioner. Dessutom kan läraren anpassa nivån efter elevgruppen. Vygotsky (1978) menar att genom ett sådant arbetssätt kan läraren ses som modell för elevens lärande och assistera tills eleven fått tillräckligt goda förutsättningar att klara saker själv, i detta fall läsa individuellt.

3.2 Högläsning

Den högläsning denna konsumtionsuppsats kommer att utgå från är då läsningen ges av en lärare eller förälder. Personen läser då högt ur framförallt barnlitteratur för en eller flera

individer. Dominkovic´ m.fl. (2006) förklarar att ”Läsa högt för barn handlar om möjliga effekter av att vuxna läser högt för barn från tidig ålder.” (s.5). Med detta menas att alla vuxna kan påverka elevernas utveckling. Dock finns det inom litteraturen skilda meningar om hur gynnsam alternativt missgynnsam högläsningens effekt är för eleven.

Svensson (2009) menar att högläsning är speciellt gynnsamt för barns språkutveckling, dels påverkas ordförrådet positivt samtidigt som barnet får upplevelser av ett varierat språk. Dessutom ges en uppfattning om vad läsning är och hur berättande texter är uppbyggda. För störst effekt är det viktigt att texten känns meningsfull och intressant. En text som väcker intresse ger en bra grund för att barnet senare ska kunna känna igen ord när han eller hon försöker läsa själv. När vuxna läser för barn är det viktigt att lägga mycket tid på att samtala och ställa frågor kring det lästa menar Svensson (2009). Detta gör att barnet förbereds inför den fortsatta skoltiden på ett bra sätt, då deras läsförståelse stärks. Även Lundberg och Herrlin (2014) menar att det är viktigt att läsa högt för barn och att det skulle vara en ”mänsklig rättighet”. Vid en sådan aktivitet får eleven ta del av ett varierat skriftspråk samt främmande ord och meningsbyggnad. Det ger insikt i hur berättelser är uppbyggda och ger förberedelser för att senare läsa på egen hand. Vidare menar Lundberg och Herrlin (2014) att det är genom den tidiga högläsningen som lust och glädje inför läsning väcks, det övar upp ordförråd, begreppsförmåga samt fantasi och empati. Det har här påvisats en hel del positiva effekter av högläsning, utifrån det Svensson (2009) och Lundberg och Herrlin (2014) har sett. Dock finns det forskare som menar att dessa effekter inte i första hand utvecklas i högläsningstunden utan i andra aktiviteter.

Enligt Elbro (2004) finns ett samband mellan tidig högläsning för barn i hemmet och den första läsutvecklingen, men den är begränsad. Han menar att barnets ordförråd och begreppsuppfattning vidgas av att lyssna till högläsning och samtala kring det lästa. Däremot är det endast i en begränsad omfattning barnets läsande utvecklas av det. Han förklarar att en sammanställning av tjugoen undersökningar visade att endast åtta procent av barnets läsfärdigheter i skolan berodde på den högläsning som skett av föräldrarna. Elbro (2004) är därför kritisk till att högläsning är det som utvecklar elevens fortsatta läsande. Han menar att den samhälleliga positiva inställningen till högläsning grundas i det faktum att det blir en mysig stund tillsammans med eleverna. Det positiva Elbro (2004) ser med högläsning är att eleven kan få större lust att själv lära sig läsa. Däremot krävs att han eller hon därefter arbetar individuellt med böcker för att fortsätta utveckla den egna läsningen. Författaren menar

vidare att föräldrarna har en viktig roll. Föräldrar som intresserar sig för läsning och litteratur kan inspirera och ge barnet en positiv syn på läsning. Att ha lättillgängliga böcker hemma som barnet själv kan titta i gynnar barnet i dess läsutveckling, menar Elbro (2004). Antalet böcker som barnet har hemma menar Elbro (2004) var den starkaste faktorn för läsutvecklingen i en undersökning gjord på en dansk tredjeklass. Han kunde se att ungefär tio procent av läsfärdigheten kom av denna faktor. Av PIRLS (2011) framgår att föräldrarnas inställning till läsning lägger grunden för barnets läsintresse och läsutveckling. PIRLS (2011) undersökning visade att elever med föräldrar som hade en negativ inställning till läsning uppnådde sämre läsresultat.

3.2.1 Högläsningens relation till läsförståelse

I inledningen nämndes att PISA-resultaten visade en försämring av 15-åriga svenska elevers läsförståelse. Läsförståelsen är en av de kunskaper som en del forskare menar utvecklas genom högläsning, däribland Svensson (2009) och Lundberg och Herrlin (2014). Därför kommer en förklaring av begreppet ges. Läsförståelse beskriver Westlund (2009) som en komplex process som innefattar dels motivation och tidigare kunskaper men också olika strategier. Westlund (2009) menar vidare att det är komplicerat att definiera läsförståelse precis, men det kan beskrivas som att läsaren läser för att skapa mening. Läsförståelse handlar också om att bilda sig en djupare förståelse kring texters innehåll samt att kunna göra *inferenser*. Westlund (2009) beskriver inferenser som att läsaren får förståelse för ett textinnehåll som inte finns tydligt formulerat i texten. Inferenserna går inte att hitta i en text genom att bara läsa orden, utan läsaren måste även läsa mellan de skrivna raderna.

En annan definition ges av PIRLS (2011). De beskriver begreppet läsförståelse som att den läsande kan använda olika typer av texter, förstå dess innehåll samt tar eget initiativ till läsning. Detta grundas i en nyfikenhet att lära sig nya ting samt kunna delta i samhället.

3.2.2 Högläsningens relation till ordförrådet

I denna studie kommer begreppet ordförråd att behandlas. Ett ordförråd är den samling ord en person har lagrad och kan använda inom exempelvis läsning. Utvecklandet av ett ordförråd börjar, enligt Svensson (2009), redan tidigt i barnets utveckling. Under det första levnadsåret börjar barnet använda ord från omgivningen i sitt eget språk. Till en början kan dessa ord vara svåra att tolka men med tiden utvecklas även uttalet av dem. Svensson (2009) menar

vidare att barnet med åren lagrar fler och fler nya ord i det individuella ordförrådet. Att ordförrådet ökar i den takt det gör, med ca tio ord i veckan, menar författaren kan bero på flera saker. En förklaring kan vara att föräldrarnas intresse för barnets språkutveckling ökar då barnet lättare kan ta till sig nya ord. När barnet börjar kunna uttala ord finns ett större intresse hos föräldrarna att namnge fler saker i omgivningen.

3.2.3 Högläsning i hemmet

En tvåbarnsfar som läst för sina barn sedan de var mycket små klagade över att barnen, som nu var fyra och fem år gamla, ville att föräldrarna skulle läsa två böcker varje kväll – barnen ville nu välja var sin bok. Han fick då höra från en släkting att hon läst i tidningen att det inte alls var säkert att föräldrar läste högt för sina barn nu för tiden, vilket kunde bero på att tv-tittande ersatt högläsningstunden på kvällen i hemmen. (Dominkovic´ m.fl. 2006, sid 7)

Detta citat visar på att högläsningen i hemmen kan se olika ut. Vissa föräldrar läser ofta för sina barn medan andra inte läser alls. OECD (2011) menar att föräldrar som ägnar mer tid åt läsaktiviteter med sina barn under de första skolåren uppnår bättre resultat i PISA-undersökningar. Detta i relation till barn vars föräldrar nästan aldrig läser med dem, på grund av exempelvis tidsbrist, kvällsarbete och tv-tittande. Dessa barn menar OECD (2011) påvisar brister i läsningen vid PISA-undersökningar.

Svensson (2009) menar att det finns flera olika syften med högläsning. Det kan vara exempelvis för att lugna ner barnet, för att barnet ska somna eller utveckla sitt språk. Redan tidigt i barnets liv läggs grunden för den kommande läsutvecklingen och intresset för läsning. Enligt PIRLS (2011) läser svenska elever i årskurs fyra bra i jämförelse med andra länder som deltog i undersökningen. Däremot kan urskiljas en försämring av de svenska elevernas resultat i jämförelse med de tidigare undersökningarna som genomfördes 2001 och 2006. De flesta eleverna når ändå goda resultat och placerar sig över den lägsta kravnivån. PIRLS (2011) lägger vidare en tyngdpunkt vid att eleverna bör erbjudas en stöttande läsmiljö i hemmet. Med detta menas att föräldrarna bör ge en positiv bild av läsning samt ser till att böcker finns tillgängliga för barnet att läsa i en lugn miljö.

4 Metod

I detta avsnitt kommer en utförlig beskrivning av de metoder som använts till denna konsumtionsuppsats. Den sökmetod och de sökord som använts kommer att presenteras liksom urvalet av vetenskapliga artiklar samt de avgränsningar som gjorts i studien. Till sist redovisas de artiklar som ligger till grund för resultatet i en tabell.

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) menar att det finns olika sätt att sammanställa litteratur. Dessa tre sätt är allmän litteraturstudie, systematisk litteraturstudie samt begreppsanalys. Denna konsumtionsuppsats är en systematisk litteraturstudie. Enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) innebär det att slutsatserna och bedömningarna i en uppsats bör utgå från ett flertal vetenskapliga artiklar som är av god kvalitet. Med dessa grunder har vi sökt och kritiskt granskat forskning som behandlar det valda ämnet för denna studie.

Forsberg och Wengström (2013) beskriver två vetenskapliga ansatser som studier utgår från. Dessa är kvantitativ ansats och kvalitativ ansats. En kvantitativ ansats innebär enligt ovanstående författare att forskaren beskriver de frågeställningar som ska ligga till grund för forskningen, uppskattar ett möjligt resultat och prövar det. Att strukturera sin forskning genom klassificeringar och andra indelningar är viktigt för den kvantitativa studien. Även att den innehar ett objektiva förhållningssätt är viktigt. Detta för att undvika att forskarens förutfattade meningar påverkar resultatet. Forsberg och Wengström (2013) menar att den kvantitativa ansatsens datainsamling kan ske på flera olika sätt exempelvis genom observationer, intervjuer och enkäter som sedan ofta sammanställs genom statistik i tabeller etc. Bryman (1997) menar att ska en studie vara kvantitativ måste den genomföras på en stor grupp individer som kan representera en större population.

En kvalitativ ansats innebär enligt Eriksson Barajas m.fl. (2013) att forskaren erhåller ett subjektivt förhållningssätt. Detta betyder att han eller hon själv är närvarande och samlar data utifrån individuella åsikter och tankar från den grupp som ska studeras. I den kvalitativa ansatsen menar Forsberg och Wengström (2013) att resultatet vanligtvis inte redovisas med statistik vilket det gör i den kvantitativa undersökningen. Forskaren som genomför studien kan ändra sin frågeställning under arbetets gång beroende på det som framkommer. Även personer som inte var tänkta att delta innan påbörjad studie kan inkluderas allteftersom. I denna studie har både kvantitativ och kvalitativ forskning granskats. Att använda båda

ansatserna kan ge ett större perspektiv av verkligheten eftersom det ger en bild utifrån både en större (kvantitativ) och en mindre (kvalitativ) mängd individer.

4.1 Sökmetod

Vi har sökt relevant forskning och litteratur kring ämnet högläsning för yngre elever, främst i förskoleklassen och årskurs ett till tre. Även sökningar om högläsning i hemmet har gjorts. Både manuell och elektronisk sökning har använts. Den manuella sökningen, av litteratur som berör högläsning, genomfördes på Linköpings Universitetsbibliotek i Norrköping. Denna litteratur användes till studiens inledning, syfte och teoretiska utgångspunkter. Den elektroniska sökningen gjordes utifrån databaser med anslutning till Liu:s hemsida (www.bibl.liu.se). Där söktes i både svenska och internationella databaser, främst ERIC och Libris. Ganska tidigt upptäcktes dock att forskning skriven på svenska var svårt att hitta inom det valda ämnet. Därför kommer samtliga valda artiklar från ERIC som är en internationell databas och är skrivna på engelska. Vid sökningen i ERIC markerades "Peer-reviewed" samt "Academic journal" för att få träffar som är granskade och därför tillförlitliga. En avgränsning i sökningen gjordes till att endast visa forskning från år 2000-2015 med undantag för en artikel. Den artikeln var publicerad 2001 men skriven 1994. Sökningen resulterade i tolv artiklar som studerats och analyserats systematiskt i relation till denna studies frågeställningar.

4.2 Sökord

Sökningen av vetenskapliga artiklar började med att vi sökte i databasen ERIC på sökordet "read aloud". Detta resulterade i 980 träffar och behövde därför avgränsas vidare med "peer-reviewed". Det resulterade i 611 träffar. Sökträffarna vi fick av detta stämde inte så väl överens med den högläsning vi valt att studera och endast en artikel valdes ut (*An evaluation of an explicit read aloud intervention taught in whole-classroom formats in first grade*). Därefter sökte vi istället på "importance read aloud", vilket med markeringen "peer-reviewed" och "Academic journal" resulterade i 46 träffar. Av dessa valdes en artikel som stämde bra överens med vårt ämne (*The importance of read-aloud and dialogue in an era of narrowed curriculum*).

Vi gick vidare med att i samma databas söka på "effects of reading storybooks aloud to children" (21 träffar), "storybook reading development" (167 träffar) samt "development of read aloud" (283 träffar). När "peer-reviewed" och "Academic journal" markerades minskade

antalet träffar mycket och blev istället 18, 130 respektive 152 träffar. Vi valde artiklarna: *Effects of reading storybooks aloud to children*, *Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development* samt *Vocabulary development during read-alouds/ Vocabulary development during read-alouds: examining the instructional sequence*. Andra sökord vi använde var "interactive read alouds" (61 träffar), "effects of read alouds" (205 träffar) och "effects of teachers reading aloud" (88 träffar). En markering för "peer-reviewed" och "Academic journals" gav istället 42, 140 respektive 48 träffar. Tre av de valda vetenskapliga artiklarna till denna studie valdes från dessa sökord. Dessa var *Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together*, *Effects of daily read-alouds on students' sustained silent reading* samt *Effects of teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades*.

En av frågeställningarna i denna konsumtionsuppsats behandlar föräldrars högläsning. Därför valde vi att söka efter artiklar som behandlar detta ämne. De sökord vi använde var "dialogical storybook reading" (3 träffar), "parents dialogic reading" (31 träffar) samt "parents storybook reading" (103 träffar). Detta gav med "Peer-reviewed" och "Academic journal" 2, 20 respektive 88 träffar. De artiklar som valdes ut var, *Turkish parents' dialogical storybook reading experiences*, *Studying the effect dialogic reading has on family members' verbal interactions during shared reading* och *A qualitative study in a rural community: investigating the attitudes, beliefs and interactions of young children and their parents regarding storybook read alouds*. För tydligare beskrivning, se tabellen på nästkommande sida.

4.3 Urval och avgränsningar

Utöver de artiklar vi valt att ta med i denna studie har vi läst och sparat en del andra på datorn. När vi läst artiklarnas abstrakt valde vi ut de som bäst passade vårt ämne och våra frågeställningar. Artiklarna har därför olika karaktär liksom frågeställningarna. Vissa behandlar lärarens högläsning och effekten av det medan andra fokuserar kring högläsning i hemmet. Några artiklar behandlar samtliga frågeställningar i viss mån. De artiklar som resultatet kommer att baseras på tar upp både för- och nackdelar kring ämnet. Eriksson Barajas m.fl. (2013) skriver "Presentera alla resultat som stöder respektive inte stöder hypotesen. Det är oetiskt att endast presentera de artiklar som stöder forskarens egen åsikt." (s.70). Detta gör att vår studie erhåller ett etiskt förhållningssätt. För att få en forskning som

är relevant i tiden och för vår profession valde vi dels artiklar som bara utgår från barn i förskoleklass och årskurs ett till tre men också, som tidigare nämnts, artiklar från 2000-2015. Undantag på barnens ålder har dock gjorts till frågeställningen som handlar om föräldrars högläsning eftersom läsning i hemmet i många fall börjar redan innan barnet börjar skolan.

Utöver dessa urval har även andra avgränsningar gjorts. Vid sökandet handlade många artiklar om barn med svårigheter, såsom exempelvis hörsel- och synskador och barn med engelska som andraspråk. Dessa valde vi att inte ta med eftersom vi ville fokusera på barn utan några sådana svårigheter. Många av artiklarna vi läste handlade också om barns högläsning i klassrummet, vilket inte är relevant för våra frågeställningar. Utöver detta avgränsade vi också till att inte granska artiklar som saknar viktiga komponenter (metod, analys, diskussion etc.) eftersom de dels kan vara svåra att läsa men också ha en eventuell brist i tillförlitligheten. Nedan presenteras en tabell med de artiklar vi kommer att behandla i nästkommande avsnitt, resultatet. Den är sorterad efter bokstavsordning på artiklarnas titlar.

Tabell 1 Sammanställning av de vetenskapliga artiklarna

Namn	Författare	År	Land	Databas	Sökord	Ansats och Metod
A qualitative study in a rural community: investigating the attitudes, beliefs and interactions of young children and their parents regarding storybook read alouds	Natalie Barnyak	2011	USA	ERIC	Parents storybook reading	<i>Kvalitativ ansats</i> Videoinspelade intervjuer av föräldrar Observationer med filmkamera
An evaluation of an explicit read aloud intervention taught in whole-classroom formats in first grade	Scott Baker Lana Santoro David Chard Hank Fien Yonghan Park Janet Otterstedt	2013	USA	ERIC	Read aloud	<i>Kvantitativ ansats</i> Datainsamling genom tester
Effects of Daily Read-Alouds on Students' Sustained Silent Reading	Lauren Pegg Frederick Bartelheim	2011	USA	ERIC	Effects of read alouds	<i>Kvalitativ ansats</i> Observation För- och eftertest
Effects of Reading Storybooks Aloud to Children	Linda Meyer James Wardrop Steven Stahl Robert Linn	1994 (2001)	USA	ERIC	Effects of reading storybooks aloud to children	<i>Kvantitativ ansats</i> Observation
Effects of Teachers' reading-aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in the early elementary grades	Edna Greene Brabham Carol Lynch-Brown	2002	USA	ERIC	Effects of teachers reading aloud	<i>Kvantitativ ansats</i> För- och eftertest Videoinspelning Bandinspelning
Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development	Huseyin Kotaman	2008	Turkiet	ERIC	Storybook reading development	<i>Kvantitativ ansats</i> För- och eftertest

Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together	Angela Wiseman	2011	USA	ERIC	Interactive read alouds	<i>Kvalitativ ansats</i> Observation
Studying the effect dialogic reading has on family members' verbal interactions during shared reading	Diana Brannon Linda Dauksas	2012	USA	ERIC	Parents dialogic reading	<i>Kvantitativ ansats</i> Träning för föräldrar i dialogisk läsning För- och eftertest 2 videoinspelade observationer/familj (innan och efter)
The importance of Read-Aloud and dialogue in an Era of Narrowed Curriculum.	Jo Worthy Katharine Chamberlain Katie Peterson Caron Sharp Pei-Yu Shih	2012	USA	ERIC	Importance read aloud	<i>Kvalitativ ansats</i> Observation Videoinspelning Intervjuer av lärare
Turkish parents' dialogical storybook reading experiences	Huseyin Kotaman	2007	Turkiet	ERIC	Dialogical storybook reading	<i>Kvalitativ ansats</i> Träning för föräldrar Intervjuer av föräldrar
Vocabulary development during read-alouds: examining the instructional sequence	Karen Kindle	2010	USA	ERIC	Development of read aloud (Förlängd version av nedanstående)	<i>Kvalitativ ansats</i> Observation Intervju av lärare
Vocabulary development during read-alouds: Primary practices	Karen Kindle	2009	USA	ERIC	Development of read aloud	<i>Kvalitativ ansats</i> Observation Intervju av lärare

4.4 Analys

Vid bearbetningen av artiklarna har vi använt olika arbetsmetoder. Som tidigare nämnts är alla artiklar, vi valt att arbeta med, skrivna på engelska. Detta innebar att vi lade mycket tid på översättning och förståelse av innehållet i början av arbetsprocessen. När vi fått förståelse för artiklarnas innehåll relaterade vi dem till våra frågeställningar. Vi upptäckte att vissa artiklar kan användas till flera frågor medan andra endast passar till en. Alla artiklar vi valt att använda skrevs ut i pappersform för att vi därefter skulle kunna markera det viktigaste i dem med en grön överstrykningspenna. Vi markerade också varje artikel med siffran 1, 2 eller 3 för att tydliggöra för oss själva vilka artiklar som passade till de olika frågeställningarna. Vi läste igenom artiklarna till de olika frågeställningarna för att finna återkommande teman som kunde användas som rubriker i resultatdelen. En kort sammanfattning av varje artikel gjordes på framsidan för att lyfta fram de viktigaste delarna. Dessa delar blev också grunden till temana. Nedan följer det resultat som besvarar uppsatsens frågeställningar.

5 Resultat

I detta avsnitt kommer resultatet att presenteras utifrån de vetenskapliga artiklar som finns beskrivna i tabellen ovan. Eriksson Barajas (2013) beskriver att resultatet i en konsumtionsuppsats ska vara tydligt framställt så att läsaren kan avgöra om frågeställningarna besvaras. Därför kommer detta resultat att utgå från frågeställningarna på sidan 7. Frågeställningarna har satts som rubriker och sedan brutits ner i mindre teman på olika nivåer som framkommit i artiklarna. Första gången en artikel nämns ges en förklaring av studien i korthet där de viktigaste delarna tas upp. Därefter berörs de i olika utsträckning beroende på sammanhanget.

5.1 Hur kan läraren arbeta med högläsning i klassrummet?

De teman som framkommit till denna frågeställning är bokval och strategier för högläsning. I avsnittet om bokval presenteras de faktorer som framkommit som viktiga vid val av högläsningens bok. Där kan ses exempelvis att lärare arbetar på olika sätt vid valet av bok samt att vissa engagerar eleverna medan andra lärare väljer själva. I delen som handlar om strategier för högläsning beskrivs de olika strategier som presenterats i studierna. Där utmärks tydligt att lärare arbetar på flera olika sätt med högläsning, beroende på syftet med läsningen. Avsnittet avslutas med en sammanfattning där de viktigaste delarna presenteras.

5.1.1 Hur läraren kan välja bok

Worthy, Chamberlain, Peterson, Sharp och Shih (2012) poängterar att det är viktigt att ha ett tilltänkt syfte med boken som väljs för högläsning. Worthy m.fl. (2012) observerade en lärare för en årskurs två och följde hennes lektioner med högläsning i ett år. Läraren som deltog i studien ville att eleverna skulle kunna identifiera sig med karaktärerna i boken samt att boken skulle väcka deras intresse. Att skapa diskussioner utifrån boken såg läraren som stärkande för elevernas språkutveckling. Worthy m.fl. (2012) menar vidare att boken som väljs helst ska innehålla flera karaktärer och underlätta så att läraren kan variera exempelvis tonfallet under läsningen. Även Brabham och Lynch-Brown (2002) menar att bokvalet är viktigt i högläsningen. Dessa forskare utformade en högläsningssintervention för ett större antal elever i årskurs ett och tre. Studiens syfte var att undersöka tre olika högläsningssstilar (bara läsa, interaktiv läsning samt dramatisering som följd av högläsning) och jämföra med två olika böcker. Detta för att kunna se vilken av lässtilarna och böckerna som bäst utvecklar elevers ordförråd och läsförståelse.

”Call Me Ahnighito” och ”Everglades” var de två böcker som ingick i högläsningssinterventionen. Brabham och Lynch-Brown (2002) menar att dessa valdes ut för sitt varierade språk, sitt innehåll samt för att de innehöll begrepp eleverna sannolikt inte mött tidigare. Eleverna i Brabham och Lynch-Browns (2002) studie hade inget inflytande vad gäller bokvalet vilket eleverna i Worthys m.fl. (2012) studie hade. Läraren i Worthys m.fl. (2012) studie skrev upp förslag på boktitlar och genrer, som eleverna gav, på tavlan. Detta för att väcka deras intresse för litteratur samt få bästa möjligheter till uppföljande diskussioner.

Worthys m.fl. (2012) studie visade att eleverna blev engagerade i hela högläsningssprocessen och de samtal som fördes kring bokens innehåll. När eleverna demokratiskt fick vara med och välja bok väcktes redan innan bokläsningen ett intresse för innehållet. De dialoger som väcktes kring bokläsningen menar Worthy m.fl. (2012) var av vikt för elevernas sociala och personliga utveckling men också för deras kommande studier. Ett lika tydligt resultat av bokvalet gavs inte av Brabham och Lynch-Brown (2002). De menar att högläsningssboken ”Call Me Ahnighito” överlag resulterade i större kunskapsinhämtning hos eleverna än ”Everglades”. Det fanns dock inget framskrivet om vad det berodde på mer än att en trolig orsak kan vara att eleverna sedan tidigare kände igen boken. Brabham och Lynch-Brown (2002) poängterar vidare att ett bra sätt för läraren att välja böcker är att titta på rekommendationer som gjorts för högläsningssböcker i relation till elevernas ålder. Det underlättar vid urvalet och det kommande högläsningssarbetet. Vad som också är viktigt vid arbete med högläsning är att se över de strategier boken inbjuder till. Går det exempelvis att ställa frågor till innehållet och går det att diskutera det?

5.1.2 Strategier för högläsning

Olika typer av interaktiv högläsning

Kindle (2009; 2010) lyfter fram att lärare använder flera strategier vid högläsning för elever. Strategierna framkom genom observationer av fyra lärare i olika klassrum som arbetade på varierande sätt för att stötta eleverna under högläsningssstunden. Lärarna skulle enligt forskaren arbeta som de vanligen gör med högläsning men med insikten att elevens utveckling av ordförrådet var i fokus. Wiseman (2011) bedrev också en forskning där lärarens arbete med högläsning var central. En lärare i en förskoleklass observerades i en kvalitativ undersökning under en längre tid. Syftet med studien var att studera hur läraren,

med hjälp av interaktiv högläsning, kan stötta elevers lärande. Olika strategier som läraren använde framkom vilka blev teman i studien. En av de strategier som gjordes tydlig var att läraren *bekräftade elevernas responser* under högläsningen. När en elev ställde frågor eller berättade gav läraren respons och använde elevens exempel återkommande under läsningen. Eleverna erbjöds även möjlighet att ge respons till varandra. Att vara *modell för läsning* var en annan strategi läraren använde. Med hjälp av att exempelvis ”tänka högt” visade hon eleverna hur arbetet med en text kan gå till och hur den kan förstås. Wiseman (2011) använder begreppet *bygga ut* för att beskriva ytterligare en strategi. Med det menas att läraren använder och utvecklar elevens respons för att förmedla en djupare förståelse. Till sist ger läraren i studien eleverna möjlighet att *skapa mening tillsammans* genom att de exempelvis får ställa hypoteser kring vad de tror ska hända näst i sagan. Kindle (2009; 2010) beskriver i sin studie liknande strategier att använda vid högläsning. Till skillnad från Wisemans (2011) fokus på samtal om det lästa riktar sig Kindle (2009; 2010) mer på vokabulära strategier, hur läraren lägger fokus på de ord som används i boken.

De nio kategorier som framkommer i Kindles (2009; 2010) studie är: ställa frågor, definiera ord, skapa synonymer, ge exempel, klargöra och rätta elevers responser, förlänga elevers definitioner, förklara ord med bilder, visa med gester samt identifiera morfem. Vad som också framkom var att vissa lärare använde flera av dessa strategier samtidigt.

Den första strategin Kindle (2009; 2010) uppmärksammade i observationen var att läraren *ställde frågor*. Denna strategi var enligt författarna den som förekom oftast i klassrummen och handlade om att läraren formulerade frågor kring ord han eller hon trodde var okända för eleven. Dessa frågor upprepades flera gånger innan eleverna tilläts svara. *Definiera ord* användes också. Läraren gav då en eller flera förklaringar till svåra ord i den höglästa texten för att säkerställa att eleverna förstod betydelsen. *Skapa synonymer* innebär att läraren under högläsningens gång upprepar vissa meningar och byter ut de svåra orden mot synonymer som har samma innebörd. Att *ge exempel* var en annan strategi som användes. Detta innebar att läraren eller eleven exemplifierade ett ord utifrån egna erfarenheter och tidigare möte med ordet.

Då eleven definierar ord på ett sätt som behöver utvecklas eller tillrättavisas stöttar läraren med uppföljande frågor och förklaringar. Detta beskrivs enligt Kindle (2009) som att *klargöra och rätta elevers responser*. *Förlänga elevers definitioner* användes när eleven

definierade ett ord förhållandevis kortfattat och fick då stöttning av läraren genom vidare information, exempelvis en historisk kontext. Strategin *förklara ord med bilder* användes främst vid högläsning av bilderböcker. När ett svårt ord lästes pekade läraren på det objektet i bilden. Det gav ett samband mellan ord och bild. Förutom ovanstående strategierna använde de fyra lärarna i studien också kroppen vid högläsning. Att *visa med gester* användes då ett svårt ord upptäcktes i en text. Läraren visade då exempelvis med förändrade ansiktsuttryck betydelsen av ordet. En tillämpning av detta är då någon i boken är rädd vilket gör att läraren kan se rädd ut. Avslutningsvis benämner Kindle (2009; 2010) att lärarna också *identifierade morfem*. Det innebar att ett långt ord bröts ner i flera beståndsdelar för att skapa förståelse. Exempelvis kan betydelsen för ”om” i ”omräknad” förstås genom att först ta reda på betydelsen av ”räknad” för att sedan lista ut vad ”om” betyder i sammanhanget.

Läraren som modell i interaktiv högläsning

I Kindle (2009; 2010) och Wisemans (2011) studier kan läraren ses som en modell för läsning. Läraren är den som styr vad eleverna ska fokusera på och vad eleverna ska lära sig. Det finns ett precist mål med vad högläsningen ska resultera i. Att diskutera boken före, under och efter läsning återkom i samtliga studier vid varje högläsningstund. Wiseman (2011) menar att när läraren agerar modell kan eleverna sedan bli allt mer självständiga i dessa diskussioner.

Baker, Santoro, Chard, Fien, Park och Otterstedt (2013) gjorde också en studie där läraren agerade modell för eleverna. Tolv lärare och 225 elever deltog i studien. Sex av lärarna var i en kontrollgrupp och sex i en interventionsgrupp. Kontrollgruppen skulle arbeta som de normalt gjorde med högläsning medan interventionsgruppen utbildades och fick tydliga instruktioner om hur högläsningen skulle gå till. Under utbildningen fick lärarna också träna på att läsa högt för varandra och ge feedback. Exempel på strategier lärarna skulle använda var att, liksom Wiseman (2011) och Kindle (2009), *diskutera boken* med eleverna före, under och efter högläsningen. Innan dessa interaktiva samtal, menar Baker m.fl (2013) att läraren skulle gå igenom *svåra ord* samt *identifiera boktypen*, d.v.s. är det exempelvis en faktabok eller en sagobok? Under läsningen fokuserades förmågan att *göra inferenser* och att utveckla elevernas läsförståelse. Efter läsningen exemplifierade läraren hur *summering av text* kan gå till varpå eleverna sedan fick summera den lästa texten. Ett sådant sätt att arbeta visar hur läraren är modell för eleverna.

Läraren som deltagare i interaktiv högläsning

En studie av Worthy m.fl. (2012) är ett exempel på hur läraren arbetar som deltagare mer än som modell. Läraren i studien ville inte ses som den med svar på frågorna utan istället skapa en miljö där inga rätt eller fel fanns, med andra ord en trygg klassrumsmiljö. Syftet med högläsningen var inte förutbestämt utan diskussionerna utgick från elevernas åsikter, tankar och erfarenheter. Utifrån Wisemans (2011), Kindles (2009; 2010), Worthys m.fl. (2012) och Bakers m.fl. (2013) studier framgår att läraren kan arbeta både som modell och deltagare i högläsningen. Det viktiga är inte vilket av dessa arbetssätt läraren arbetar utifrån utan att diskussion kring det lästa sker. Studier har gjorts där det framgår att om högläsningen inte är interaktiv finns andra aktiviteter som stöttar eleven mer i sin läsutveckling, detta menar bland annat Meyer, Wardrop, Stahl och Linn (1994).

Är högläsning magiskt?

Meyer m.fl. (1994) observerade, i sin studie, lärare i dess högläsning i klassrummen för att se hur elever i förskoleklass och årskurs 1-2 påverkades i sin läsutveckling av att läraren läser högt för dem. Även uppföljningar gjordes när de var äldre (åk 3-6) för att tydliggöra långsiktiga effekter. Meyer m.fl. (1994) beskriver att "There seems to be no magic in just reading to children. Instead, the magic comes as you engage them with print, and it is this engagement with print that helps children become readers." (s.83). Av detta kan tydas att det inte är själva högläsningen som är den avgörande faktorn för elevens läsutveckling utan hur arbetet innan, under och efter sker. Detta stödjer Brabham och Lynch-Brown (2002). Som tidigare nämnts undersöktes, i denna studie, tre olika högläsningstilar (bara läsa, interaktiv högläsning och dramatisering som följd av högläsning). Det framkom att den grupp elever som fick lyssna till och delta i interaktiv högläsning gynnades bäst av de tre grupperna. De elever som bara fick lyssna till sagan utan något vidare arbete gynnades minst.

Sammanfattningsvis...

... kan läraren arbeta på flera olika sätt med högläsning. Innan läsningen görs ett bokval där högläsningens boken som ska användas väljs ut. I de studier som vi läst framgår att läraren antingen låter eleverna demokratiskt ge förslag och komma överens om en bok alternativt väljer läraren själv. När läraren väljer bok har han eller hon möjlighet att utmana eleverna i deras zon för proximal utveckling. Detta innebär att läraren kan välja en svårare bok som eleverna inte klarar att läsa själv. Genom stöttning av högläsningen kan eleven få förståelse för innehållet vilket leder till att han eller hon senare kan läsa liknande böcker själv.

Resultaten av studierna visar vidare att läraren kan använda tydliga strategier vid högläsning eller välja att inte göra det. De strategier som framkom i Kindles (2009; 2010), Wisemans (2011) och Bakers m.fl. (2013) studier är exempel på både allmänna strategier för samtal, exempelvis *skapa mening tillsammans*, och mer detaljerade strategier med fokus på ordförråd, skapa synonymer och definiera ord. Alla dessa strategier är en del i den interaktiva högläsningen då läraren interagerar med och aktiverar eleverna i klassrummet. Interaktiv högläsning är ett exempel på hur ”Assisted Learning” kan användas i klassrummet. Läraren skapar en utvecklande miljö för eleverna, utmanar, ställer frågor om bokens innehåll och ger återkoppling. Om läraren inte vill läsa interaktivt kan han eller hon välja att bara läsa. Samtliga studier för området visar dock att detta inte gynnar elevernas kunskapsutveckling i samma utsträckning.

Att läraren agerar modell eller deltagare i högläsningen är något som också framkommit i studierna inom området. Endast en av artiklarna (Worthy m.fl, 2012) beskrev en lärare som intog en deltagarroll i diskussionerna och ville ses som den som inte hade svaren på frågorna. De andra artiklarna (bland annat Kindle, 2009;2010 och Wiseman, 2011) beskriver lärare som agerade modeller för eleverna och visade med egna exempel innan eleverna fick prova. Här var det läraren som hade svaren på frågorna och rättade eleverna vid felaktiga responser. Vår slutsats är att läsa högt för en elevgrupp kan inverka positivt för deras kunskaper om högläsningen sker utifrån ett tilltänkt syfte, ett bra bokval samt med aktiva elever innan, under och efter läsningen.

5.2 Vad kan högläsning utveckla hos eleven?

I detta avsnitt kommer de kunskaper som eleven utvecklar genom högläsning, som framkommit i de vetenskapliga artiklarna, att presenteras. Vad som tydligt framgår i studierna är högläsningens påverkan på elevens ordförråd, läsförståelse samt intresse och beteende vid högläsning. Dessa har därför gjorts som undertitlar till avsnittet och kommer att beskrivas i relation till artiklarna. Avsnittet avslutas med en sammanfattning där de viktigaste delarna presenteras.

5.2.1 Ordförråd

Baker m.fl. (2013) bedrev en forskning, som tidigare nämnts, med tolv lärare och 225 elever som delades i en interventions- och kontrollgrupp. Syftet med denna studie var att undersöka vad en högläsningssintervention i första klass utvecklar hos eleven, med fokus på bland annat dennes ordförråd. Innan interventionen påbörjades genomfördes ett antal test för att se vilken kunskapsnivå eleverna befann sig på. Med ett av dessa test var syftet att bedöma vilka elever som var i riskzonen för framtida språksvårigheter. Dessa elever var i Bakers m.fl. (2013) hypotes de som skulle gynnas bäst av interventionen. Med ordförrådet i fokus valde forskarna vidare ut tre olika kategorier av ord, som alla fanns i högläsningssboken, och skulle genomsyra diskussionerna i både interventions- och kontrollgruppen. Orden i den första kategorin förklarades för endast interventionsgruppen. Den andra kategorin av ord undervisades i både interventions- och kontrollgruppen medan ingen av grupperna hade någon direkt undervisning av orden i kategori tre. Med denna metod ville forskarna studera om elever gynnas eller missgynnas i sitt utvecklande av ordförråd genom att få ord tydligt förklarade för sig.

Även Brabham och Lynch-Brown (2002) studerar lärarens högläsning och dess effekt på bland annat elevens ordförråd. Alla elever i denna studie genomförde ett förtest innan den första boken började läsas. Eleverna i första klass fick ord lästa för sig och stöd av läraren då de skulle ringa in rätt svarsalternativ. Eleverna i tredje klass fick däremot genomföra testet på egen hand, utan lärarens hjälp. Som tidigare nämnts lästes två böcker utifrån tre olika stilar, där interaktiv högläsning var den som var mest effektiv i klassrumskontexten. För elevens ordförråd innebar detta att läraren, under läsningens gång, förklarade innebörden av svåra ord. Eleverna erbjöds också att ställa frågor under tiden och avbryta läraren.

Baker m.fl. (2013) och Brabham och Lynch-Brown (2002) påvisar ett liknande arbetssätt kring utvecklandet av elevers ordförråd. Att läraren under högläsningstunden är uppmärksam på ord som, i ett elevperspektiv, kan anses svåra. Baker m.fl. (2013) kom, i sin studie, fram till att de elever som fick flest ord förklarade för sig (d.v.s. interventionsgruppen) utvecklade ett större ordförråd och en trygghet i att använda dessa ord i sitt eget språk. Liknande resultat framkom i Brabham och Lynch-Browns (2002) forskning. Även de menar att ordförrådet gynnas betydligt av lärarens högläsning i samband med tydliga förklaringar av ord. Ingen skillnad mellan de två årskurserna som deltog i studien märktes, förutom att de i årskurs tre började med ett större ordförråd. Däremot påvisas i båda studierna en begränsning i utvecklandet av ordförrådet om orden bara läses utan vidare förklaring. Därför är vår tolkning att krav ställs på läraren. Ska högläsning ske som en lärandeaktivitet krävs mer än att bara läsa.

5.2.2 Läsförståelse

Baker m.fl. (2013) menar att många elever i grundskolan ser högläsningen som en trivsamt stund för avkoppling. Utöver det syfte som beskrivits ovan menar forskarna att de vill behålla denna känsla hos eleven men samtidigt ge lärarna effektiva möjligheter till att instruera så att eleverna ska förstå de texter läraren och de själva läser, d.v.s. utveckla en läsförståelse. Läraren bör, utifrån effektiva strategier, tillsammans med eleverna samtala om högläsningens boken innan, under och efteråt. Med detta menas att läraren stöttar mest i början av arbetsprocessen och succesivt överläter mer ansvar till eleven. Baker m.fl. (2013) förklarar att

Our intention was to teach students to use the same sorts of strategies used to comprehend text when their teachers read to them in first grade that they could use to read text on their own, a situation that would become increasingly important as the texts students read independently become more complex in terms of structure, content, and vocabulary (s.333).

För att eleven ska utveckla sin läsförståelse hjälper läraren till att göra inferenser till innehållet, samlar det viktigaste och summerar texten. När eleven har en god läsförståelse har han eller hon förmågan att klara detta på egen hand och blir mer säker i sin egen läsning, menar Baker m.fl. (2013). Baker m.fl. (2013) testade vidare i sin studie elevers läsförståelse utifrån återberättande av sagoböcker samt återberättande av faktatext. Både läsning av sagoböcker och faktaböcker förekom i lika stor utsträckning i interventions- och

kontrollgruppen. Det som påverkade elevernas läsförståelse mest var återberättande av sagoböcker. Denna typ av återberättande visade stora signifikanta skillnader, sett över hela interventionsgruppen, i slutet av undersökningen i jämförelse med förtestet. Att återberätta faktatexter menar Baker m.fl. (2013) däremot inte visade några större positiva effekter efter interventionen. Detta menar forskarna kan bero på sättet som faktaböcker läses på, då de exempelvis inte läses från första sidan till sista.

Brabham och Lynch-Brown (2002) menar att högläsning, även den interaktiva, kan störa elevens utvecklande av läsförståelse. Detta eftersom samtalen kan störa bokens sammanhängande innehåll varpå förståelsen kan brista. De menar att om hela textens innehåll är målet med läsningen är dramatisering som följd av högläsning det bästa alternativet. Detta är ytterligare ett perspektiv på högläsningens effekt då Baker m.fl. (2013) snarare studerar olika texttyper och dess påverkan på läsförståelsen än hur barn kan lära sig på olika sätt. Därför motsätter sig dessa två studier varandra. Brabham och Lynch-Brown (2002) anser att den interaktiva högläsningen inte har någon särskild positiv effekt på läsförståelsen. Baker m.fl. (2013) ser däremot positiva effekter av återberättande i samband med interaktiv högläsning.

Baker m.fl. (2013) förklarar att det finns en tvetydighet om och hur läsförståelsen utvecklas av högläsning. Inte mycket forskning är enligt dem gjord i det syftet. Att därför helt avgöra högläsningens betydelse för elevens förståelse för texters innehåll är idag svårt, menar Baker m.fl. (2013). Detta tolkar vi som att det krävs mer forskning om högläsningens påverkan på läsförståelsen för att kunna avgöra om det gynnar eller missgynnar.

5.2.3 Läsintrasse och läsbeteende

Pegg och Bartelheim (2011) presenterar en studie där elevens läsintrasse och läsbeteende är centrala delar. Denna kvalitativa studie gjordes i syftet att undersöka effekterna av hur lärares dagliga högläsning kan gynna elevens tysta läsning. Kan högläsning göra att elevens intresse för läsning stärks och den tysta lästiden förlängs? 21 elever i första klass deltog i studien där det var elva flickor och tio pojkar. Klassläraren läste högt för eleverna ca 18 minuter om dagen och arbetade interaktivt med boken, d.v.s. diskuterade med klassen under och efter läsningen. Eleverna fick också läsa tyst vid fem tillfällen där observatörerna studerade deras beteende under läsningen. Det som fokuserades var om eleverna satt stilla, gick på toaletten,

pratade med kamrater etc. I början av studien förekom ovanstående beteenden ofta. Detta förändrades ju längre studien pågick.

Worthy m.fl. (2012) såg att beteendet hos elever förändrades av lärarens högläsning. De dialoger som, i denna studie, uppstod vid läsningen rörde ämnen som intresserade eleverna och som de kunde identifiera sig med. Denna identifikation gjorde dels att fler elever vågade uttrycka sina åsikter än tidigare men också att de lärde sig att lyssna och acceptera varandras åsikter. Worthy m.fl. (2012) beskriver att ”In response to the environmental Mae created, we observed students gradually begin to make highly personal connections and share emotions inspired by literature during open-ended dialogues.” (s.314). Klassläraren Mae ville alltså fostra elever som vågade uttrycka sina känslor och personliga erfarenheter utan en oro för andra elevers negativa responser. Worthy m.fl. (2012) menar att om elever kan identifiera sig med böcker kan ett starkare intresse för läsning väckas samt ge ett förändrat läsbeteende. Pegg och Bartelheim (2011) menar också att läsbeteendet kan ändras av högläsning.

Vad som framgår av Pegg och Bartelheims (2011) studie är att lärarens upprepade högläsning i kombination med elevens tystläsning ledde till en förändrad klassrumsmiljö. I slutet av den kvalitativa undersökningen var det ingen elev som besökte toaletten eller på annat sätt avbröt sin läsning. Det tolkar forskarna som att elevernas intresse för läsning stärkts genom att höra på och delta i lärarens interaktiva läsning.

Både Worthy m.fl. (2012) och Pegg och Bartelheim (2011) ser i sina studier ett ökat läsintresse och förändrat beteende av högläsning. Däremot är studiernas syften olika då Worthy m.fl (2012) fokuserar på hur den interaktiva högläsningen förändrar klassrumdialogerna medan Pegg och Bartelheim (2011) beskriver hur den tysta läsningen förändras hos eleverna. All forskning, som rör detta område, visar inte att elevens läsintresse stärks av högläsning. Meyer m.fl. (1994) är i sin studie, som tidigare nämnts, kritisk till högläsningens effekt på eleven. Forskarna menar att det genom sagoboksläsning inte framkommer några tydliga effekter på elevens kunskapsutveckling. Ett test som genomfördes visade att elever som mest orkar lyssna på en saga i tio minuter innan de tappar intresset för att lyssna. Trots detta menar Meyer m.fl. (1994) att lärare och föräldrar inte ska sluta läsa helt för barnen. Det är stärkande för relationen mellan den vuxna och barnet.

Sammanfattningsvis ...

... gav högläsningen positiva och negativa effekter på elevers kunskapsutveckling. Samtliga studier inom området är överens om att ordförrådet utvecklas genom den interaktiva högläsningen. Eleverna får då ord tydligt förklarade för sig och satta i ett sammanhang, vilket resulterade i en djupare förståelse. En begränsning i utvecklandet av ordförrådet är om ordet, istället för att förklaras, bara läses upp. Då får eleven inte ordet förklarat för sig och reflekterar inte över det. Vi tolkar att denna typ av läsning, när ordet bara läses upp, inte är bra i relation till zonen för den proximala utvecklingen eftersom att eleven inte får någon stöttning i att komma vidare i sin utveckling, till nästa zon.

Det finns vidare delade meningar om läsförståelsen utvecklas av interaktiv högläsning. En del forskare menar att denna läsning stör textflödet. Då läraren avbryter med frågor under läsningen kan det som tidigare lästs glömmas bort av eleven och summeringen efter läsningen kan bli problematisk. Andra studier menar däremot att den interaktiva högläsningen har goda effekter på elevens läsförståelse. Genom samtal innan, under och efter läsningen får eleven reflektera över innehållet flera gånger.

Att elevers läsintresse och läsbeteende förändras av högläsning är också något som studierna visar. Kan eleverna identifiera sig med bokens innehåll ges de möjlighet att känna samhörighet och utvecklar ett positivt intresse för att läsa. Högläsning leder, enligt studierna, till att eleverna tycker att det är intressant att läsa och vill även göra detta på egen hand. Därför är samtliga studier positiva till högläsning i den synpunkten att intresset för läsning utvecklas. Vi tolkar det som att om eleverna ska utveckla kunskaper genom högläsning krävs mer av läraren än att bara läsa.

5.3 Hur kan föräldrar läsa högt i hemmet och vilka följder har det för barnet?

I detta avsnitt kommer föräldrarnas högläsning i hemmet att fokuseras, vilka olika arbetssätt inom den interaktiva högläsningen som använts samt vilken effekt den har på barnen. De följder som gjorts tydliga berör sociala aspekter och kunskapsutveckling. Avsnittet avslutas med en sammanfattning där de viktigaste delarna presenteras.

5.3.1 Föräldrar läser högt på olika sätt

Barnyak (2011) menar att föräldrarna har stor påverkan på barnets utvecklande mot att bli en livslång läsare. Forskningsstudien har undersökt vilka olika förhållningssätt föräldrar har till

högläsning och hur de läser för sina barn. Syftet var att undersöka hur föräldrarna arbetade med högläsning utan att ge någon träning i vilka strategier som kan användas. Andra studier, av exempelvis Kotaman (2007), Brannon och Dauksas (2012) och Kotaman (2008) har använt en annan metod vid undersökningen. Dessa forskare genomförde träning för föräldrarna i hur de interaktivt ska läsa för sina barn. I Barnyaks (2011) studie däremot studerades sju föräldrar och deras åtta barn genom dels filmade observationer i hemmet men forskarna gjorde även intervjuer med deltagarna. Tre skilda kategorier framkom som utmärkande. Dessa var att föräldrarna var *psykiskt och fysiskt närvarande* i läsningen, *de läste med inlevelse* och skapade *aktiva barn*. Föräldrarna lyssnade, i de flesta fallen, på barnets tankar och idéer. Barnet fick delta i läsningen genom att bland annat vända blad och välja den bok som skulle läsas. De illustrationer som fanns i böckerna använde en del föräldrar för att förstärka bokens händelseförlopp. Allt detta tyder på att föräldrarna i Barnyaks (2011) studie valde en interaktiv läsmetod.

Kotaman (2007) var en av de forskare som lät föräldrarna genomgå en utbildning i interaktiv läsning i början av studien. Detta för att studera turkiska föräldrars interaktiva högläsning, vilka erfarenheter de har av det samt vilka svårigheter de ser med det. Efter en förfrågan från en skola i Bursa, Turkiet, valdes 15 föräldrar och deras barn ut. Föräldrarna fick två timmars träning i hur högläsningen skulle gå till samt ett formulär att utgå ifrån under tiden boken läses. I formuläret framgick flera olika frågor som föräldrarna skulle ställa till barnen under bokläsningen där de skulle ge så utförliga svar som möjligt. Föräldrar som ställer frågor under läsningens gång var även centralt i Brannon och Dauksas (2012) studie. Forskarna i denna studie ville att föräldrarna skulle *ställa frågor* till innehållet, *ge respons* på barnets åsikter och *lägga till* ytterligare viktig information. Därefter skulle föräldrarna knyta an bokens innehåll till barnens bakgrund, förklara svåra ord samt be barnen berätta om bokens handling. Kotaman (2007) ser vissa svårigheter med att ställa frågor under läsningen. Om för många frågor ställs kan lässtunden bli mer negativ än positiv då barnet tappar fokus på sagan och blir ointresserad. Är mängden frågor balanserad och anpassad efter varje individ blir den interaktiva läsningens effekt positiv, menar Kotaman (2007).

Kotaman (2008) presenterar en annan studie med turkiska föräldrar som fick genomgå träning i interaktiv högläsning. Fyrtio föräldrar och deras barn delades slumpmässigt in i en kontrollgrupp och en experimentgrupp. Föräldrarna i experimentgruppen fick träning som pågick i totalt två timmar medan de i kontrollgruppen inte fick någon träning alls. De som

tränades fick information om hur ordförrådet och läsattityden utvecklas genom interaktiv högläsning. I slutet av träningen fick föräldrarna spela upp ett rollspel där de fick visa att de förstått hur interaktiv läsning går till. För att kunna studera effekten av den interaktiva läsningen genomförde Kotaman (2008) två ordförråds- och läsattitydstest i de olika grupperna, förtest och eftertest. Föräldrarna fick en checklista inför arbetet med barnen där de skulle fylla i hur många gånger per vecka varje teknik inom den interaktiva högläsningen användes. I Brannon och Dauksas (2012), Kotaman (2007) och Barnyak (2011) studier framgår det tydligt vilka strategier som användes i den interaktiva högläsningen i hemmen. I Kotaman (2008) fokuseras mest den träning föräldrarna fick och inte i detalj vilka strategier som applicerades. Detta kan tolkas som att det i denna artikel ligger mer fokus på att föräldrarna ska vara förberedda och ha ett tydligt syfte med läsningen innan den påbörjas. Barnyak (2011) studerade, som ovan nämnt, bara vilka strategier som användes utan att ge föräldrarna någon träning. Där hade föräldrarna inte ett lika tydligt syfte med läsningen.

5.3.2 Följder av föräldrars högläsning

Sociala följder

I Kotamans (2007) resultat presenteras sex olika teman som visar effekterna av föräldrars interaktiva högläsning på barnen. Syftet med studien var att se vilka erfarenheter föräldrarna hade av interaktiv högläsning samt vilka svårigheter och möjligheter de såg med metoden. Därför berör studien de sociala följderna för barnet varpå de sex temana är socialt relaterade. Temana i Kotamans (2007) studie är frustration, negativ överföring, skyldighet, aktiva barn, distans till annan förälder och relation barn-förälder. Den *frustration* som uppkom vid läsningen innebar att en del föräldrar och barn kände sig uttråkade. Alla frågor som skulle ställas tog över det roliga med bokläsning. Dessutom tog det längre tid än vanligt, tid som föräldrarna ville ha till annat. Med *negativ överföring* menas att då föräldern inte läser som han eller hon brukar göra utan ställer mycket frågor om innehållet bildas en negativ överföring. Barnet lägger sitt fokus, istället för på innehållet, på att vara sur och vilja att föräldern ska läsa som vanligt istället. Med *Skyldighet* förklaras att åtta av femton föräldrar kände sig tvungna att läsa och det blev något formellt, det kändes som att de gick i skolan igen. Barnen upplevde läsningen som en läxa som kom från skolan, varpå det mysiga med sagoläsning försvann. Det tema som handlar om *aktiva barn* beskrivs som att en del barn i studien fick möjlighet att skapa idéer och tala, då föräldrarna insåg att barnen kunde väldigt mycket. Den demokratiska omgivningen i familjerna stärktes då alla kunde vara med och tycka och tänka. Med *distans till annan förälder* menas att i en del familjer ville barnet bara

höra sagor från den förälder som hade fått träning i interaktiv läsning, oavsett om den andra föräldern tidigare läst. Detta skapade en distans till den som inte läste interaktivt. Det sista temat som framkom i studien var *relation barn-förälder*. Detta innebar att den interaktiva högläsningen skapade en bättre relation och en trygghet mellan föräldern och barnet.

En annan studie visade också på sociala följder av föräldrars högläsning. Barnyak (2011) studie visar enbart positiva effekter för barnet. Dessa effekter kan liknas vid Kotamans (2007) teman relation barn-förälder och aktiva barn. Alla barnen i Barnyaks (2011) studie blev, av den interaktiva högläsningen, aktiva på så sätt att de gärna deltog i läsningen, beskrev entusiastisk sina favoritböcker och blev glada när det var dags att läsa. Relationen mellan barn och förälder stärktes då barnet gärna ville sitta nära föräldern och såg föräldern som en förebild. Föräldrarna delgav i intervjuerna att barnen blev uppspelta och ville gärna prova att läsa själva för föräldrarna. Trots att föräldrarna inte fick träning i interaktiv högläsning visade observationerna att barnen ändå var väldigt aktiva i läsningen. De erbjöds bland annat vända blad och berätta om bilderna. De blev engagerade i bokläsningen. Meyer m.fl. (1994) förklarar att högläsningen inte är magisk om barnen inte blir engagerade i texten. För att barnen genom högläsning ska bli bra läsare krävs att föräldern låter barnet delta i läsningen och vara aktiv. Att Barnyak (2011) därför såg att barnen deltog i läsningen är utifrån Meyers m.fl. (1994) perspektiv positivt.

I Brannon och Dauksas (2012) studie framkom att de föräldrar som deltog och fick träning i interaktiv högläsning kunde ha längre konversationer med sina barn. Detta kan relateras till Kotamans (2007) studie, då han talar om aktiva barn och den demokratiska omgivningen i familjen. Den interaktiva högläsningen ökar barnets inflytande i beslut och fler samtal uppstår. Detta kan göra att längden på diskussionerna inför beslut ökar vilket Brannon och Dauksas (2012) beskriver när de talar om att den ökade samtalslängden mellan familjemedlemmar genom den interaktiva högläsningen. Genom längre och fler samtal inom familjen kanske även barnets ordförråd kan påverkas.

Kunskapsutveckling

Två av studierna som handlar om föräldrars högläsning i hemmen beskriver hur barnens språk, framförallt ordförråd, påverkas. Kotaman (2008) genomförde, som tidigare nämnts, ett för- och eftertest på eleverna för att studera hur och om ordförrådet förändras av interaktiv högläsning. Förtestet var statistiskt lika mellan experiment- och kontrollgruppen medan

eftertestet visade på en stor ökning av experimentgruppens ordförråd. Ett ökat ordförråd kan enligt Kotaman (2008) ha en koppling till barnets språkutveckling. Han beskriver att

An increase in receptive vocabulary will have positive impacts on children's language skills. Therefore, it is possible to claim that the application of dialogical storybook reading can have an impact on children's reading development through its impact on receptive vocabulary development. (Kotaman, 2008 s.203)

Detta innebär att ordförrådet har en stor betydelse för barnets läsutveckling och språkliga förmåga. Genom interaktiv högläsning ges barnet förutsättningar för att lagra fler ord i sitt ordförråd och därmed få ett mer utvecklat språk. Ingen av de andra studierna visade på någon direkt kunskapsutveckling med fokus på ordförråd. Däremot framgår av Barnyak (2011) studie att en del barn intresserade sig för ord som fanns i boken och dess betydelse. När föräldrarna läste ett ord som barnet inte förstod frågade barnet om dess innebörd. Detta kan tyda på att barn har en nyfikenhet för att lära sig nya ord och på så sätt få ett större ordförråd.

Enligt Meyer (1994) är det viktigt att barn får delta i arbetet med böcker och att svåra ord visas i texten utöver den förklaring föräldern ger. Detta ger utöver en kunskap om ordets betydelse en förståelse för hur det skrivs i text. Meyer (1994) menar vidare att om föräldrar arbetar på ett sådant sätt med högläsning innan barnet börjar förskoleklass blir läsutvecklingen bättre när han eller hon börjar skolan. Eftersom avkodning (kunna översätta skrift till tal) är viktigt i den första läsutvecklingen menar Meyer (1994) att ju mer barnen engageras i texter desto lättare följer en väg till avkodningen. I Brannon och Dauksas (2012) studie engageras barnen i texten för att utveckla ett större ordförråd. Föräldrar eller andra familjemedlemmar uppmanas att under läsningens gång ställa frågor och förklara svåra ord till texten. Barnet ska också ges förutsättningar att berätta, under tiden som läsningen sker, vad han eller hon ser i texten och på bilderna. Detta leder till att barnet lättare kan uttrycka sig i språkliga sammanhang med ett större ordförråd. Som framgår av alla studier inom detta område behöver barnen engageras i de texter som läses för att kunna inhämta kunskap och bli bättre läsare.

Sammanfattningsvis...

... framkom flera olika strategier på hur högläsning används i hemmen. Precis som i skolan kan läsningen ske både interaktivt och utan interaktivitet. I samtliga studier vi studerat har interaktiv högläsning förekommit. De strategier som framkom inom den interaktiva högläsningen i hemmen var att barnen aktiverades i högläsningen. Föräldrarna och barnen skulle vara närvarande, både fysiskt och psykiskt. Viktigt var också att föräldrarna läste med inlevelse, ställde frågor till bokens innehåll, gav respons på barnens tankar och frågor, utvecklade barnens svar samt förklarade svåra ord. Alla föräldrar tränades inte i interaktiv högläsning men dock framgår det tydliga strategier som kan ses tillhöra denna typ av högläsning. I de artiklar som hade en föräldragrupp som tränades i interaktiv högläsning och en grupp som inte tränades fanns skillnader. Barnen vars föräldrar läste interaktivt fick i större utsträckning större sociala följder och en bättre kunskapsutveckling.

Redan innan barnen börjar skolan läggs grunden för den kommande läsutvecklingen. Därför har föräldrarna ett stort ansvar att läsa för barnen hemma. Som nämnts i bakgrunden i denna uppsats har föräldrars intresse för böcker och läsning en inverkan på barnets läsutveckling och intresse för läsning. I de studier som rör detta område finns delade meningar om hur roligt föräldrar tycker den interaktiva högläsningen är. En läsning som är interaktiv passar familjer olika bra. Alla föräldrar har inte den tiden som krävs att arbeta med läsningen. I en del familjer skapar den interaktiva högläsningen frustration medan andra känner glädje och bättre relationer till familjemedlemmar skapas. Även barnen upplever den interaktiva högläsningen på olika sätt, en del är entusiastiska medan andra tycker det är tråkigt och känner att de gör en läxa. Studierna påvisar också att ordförrådet utvecklades och längre konversationer skapades även i hemmiljön. Enligt vår tolkning kan högläsning alltså uppfattas som både tidskrävande och jobbig men också erbjuda en positiv bild av läsning samt ett fortsatt lärande för barnet.

6 Diskussion

Nedan presenteras en diskussion med våra egna tankar kring resultatet. Bakgrunden kommer att diskuteras i förhållande till resultatet och slutsatser om detta kommer att dras. Först kommer högläsningen som en interaktiv aktivitet att diskuteras. Vilka för- och nackdelar finns det och bör det användas i klassrummet? Därefter beskrivs bokvalet vid högläsning. Vad är viktigt att tänka på? Vad som följer sedan är en diskussion om föräldrarnas högläsning samt en slutsats. Vilka effekter föräldrars högläsning har på barnen, i förhållande till PIRLS-undersökningen. Vad anser vi om interaktiv högläsning? Sist följer en metoddiskussion om arbetets tillförlitlighet.

6.1 Högläsning som interaktiv aktivitet

Samtliga artiklar som bearbetats i resultatet har varit eniga om att högläsning ska ske interaktivt för att eleverna ska få den bästa möjligheten till att utvinna ny kunskap. Vår första frågeställning behandlar hur läraren kan arbeta med högläsning i klassrummet och vad han eller hon måste tänka på. Det visade sig att den interaktiva högläsningen är mest framgångsrik samt att den kan ske på flera olika sätt. En del artiklar exempelvis Wiseman (2011) och Baker (2013) beskriver strategier som var mer allmänt inriktade på de samtal som förs kring läsningen i klassrummet medan andra artiklar såsom Kindle (2009; 2010) riktar sig på vokabulära strategier. Detta kan bero på det syfte som finns med läsningen, om läraren vill att eleverna ska utveckla ett bättre ordförråd eller få en djupare förståelse av texten. Svensson (2009) menar att högläsning kan syfta till olika saker, ibland syftar det till att utveckla barnets språk och ibland för att lugna barnet. Med fokus på elevens ordförråd visar Kindles (2009;2010) resultat att strategier såsom att definiera ord, skapa synonymer och visa betydelsen av ett ord med gester är mest effektiva. Med förståelsen i fokus däremot bör läraren vara modell för läsning genom att exempelvis tänka högt, bekräfta och bygga ut elevernas responser och summera text. Vad alla artiklar var överens om var att samtal kring böcker, vid interaktiv läsning, ska ske innan, under och efter läsningen. Westlund (2009) menar att barnet med sin läsförståelse kan skapa en djupare förståelse för innehållet i texten och kunna göra inferenser. Vår tolkning är att detta kan utvecklas genom att samtala innan, under och efter läsningen då barnet får reflektera över innehållet flera gånger.

Vad gäller frågeställningen om vad elever utvecklar av högläsning har vi kommit fram till tre olika teman. Det tema alla artiklar, som rör detta område, är överens om är att ordförrådet

utvecklas genom den interaktiva högläsningen. Framförallt gäller detta de artiklar som tar upp de vokabulära strategierna vid högläsning. Med detta menas att då läraren läser högt för eleverna och förklarar svåra ord, i relation till ett sammanhang så utvecklar eleverna en djupare förståelse av ordet. I både Bakers m.fl. (2013) och Brabham och Lynch-Browns (2002) studier påvisas att ordförrådet inte utvecklas om ordet bara läses upp, utan att förklaras. När förklaringar till texten görs stöttas utöver ordförrådet, även elevens läsförståelse.

De strategier som lyfts fram som viktiga för djupare förståelse och diskussioner kan med rätt stöttning från läraren utveckla elevens läsförståelse. Däremot är vissa forskare, exempelvis Brabham och Lynch-Brown (2002), kritiska till att den interaktiva högläsningen utvecklar läsförståelse. De menar att alla de frågor som ställs innan, under och efter läsningen kan störa flödet i texten, vilket hindrar en djupare förståelse. Baker m.fl. (2013), däremot, ser positiva följder av interaktiv högläsning med fokus på läsförståelse. Han påvisar dock samtidigt ett behov av vidare forskningsstudier då det hittills finns en tvetydighet till om och hur effektiv denna läsning är. Svensson (2009) är också positiv till att den interaktiva högläsning utvecklar läsförståelsen då hon menar att samtalen och frågorna gynnar mer än vad det missgynnar. Med dessa grunder ställer vi oss frågande till huruvida interaktiv högläsning påverkar läsförståelsen. Vad däremot rör förståelsen för ord ser vi ett resultat som är enat och kan därför dra slutsatsen att högläsning är bra för elevens utveckling av ordförrådet. I resultatet presenterades också att elever kan utveckla ett läsintresse samt ett ändrat läsbeteende genom den interaktiva högläsningen. Både Worthy m.fl. (2012) och Pegg och Bartelheim (2011) anser att högläsning böcker kan förändra elevers intresse för läsning. Vi kunde se av dessa studier att både elevers egen tysta läsning och dialogerna i klassrummet förändrades. I slutet av den ena studien valde eleverna inte ens att avbryta läsningen för att besöka toaletten medan eleverna i den andra studien började diskutera mer med varandra än vad de någonsin gjort.

Av detta drar vi slutsatsen att en lärares högläsning är bra för elevernas kunskapsutveckling, främst ordförrådet, om den sker interaktivt. Med rätt stöttning i elevens zon för proximal utveckling kan han eller hon bli en självsäker, självständig och bokälskande läsare med ett större antal ord att använda i tal och skrift. Det finns, som nämnts i bakgrunden, litteratur som stärker vår slutsats. Bland annat menar Svensson (2009) att högläsning kan hjälpa barnet mot att kunna känna igen nya ord i skrift samt att ordförrådet påverkas positivt. Det vi också kan

se av resultatet kan kopplas till Vygotskys begrepp ”Assisted Learning”. Att ställa utmanande frågor till eleverna, erbjuda ett arbetsmaterial på rätt nivå, en utvecklande miljö (både psykisk och fysisk) och att ge återkoppling på elevers responser/lärande är faktorer som återkommer både inom Vygotskys teori men också framförallt i den interaktiva högläsningstunden. Även Westlund (2009) beskriver dessa faktorer som viktiga för att barnet ska utvecklas inom sin proximala utvecklingszon. Vygotsky (1978) förespråkade att allt lärande sker i sociala sammanhang och att det är i den varje barns mentala strukturer utvecklas. Vi anser att när läraren läser högt för sina elever och samtalar bildas ett socialt sammanhang där alla kan lära av varandra.

6.2 Bokvalet är baserat på ett syfte

Av resultatet har vi också sett att bokvalet är viktigt vid den interaktiva högläsningen. Två av de artiklar som bearbetats diskuterade vikten med att rätt bok används vid högläsning, d.v.s en bok som bl.a. är väl anpassad till det syfte som läraren har med läsningen. Worthy m.fl. (2012) lyfter fram att det är viktigt att ha ett tilltänkt syfte med boken. Läraren i studien ville att eleverna skulle kunna identifiera sig med karaktärerna i boken, men också kunna diskutera utifrån dess innehåll. Detta för att lärarens syfte var att skapa samtal i klassrummet och få alla elever att våga uttrycka sina tankar och åsikter. Brabham och Lynch-Brown (2002) poängterar också att bokvalet är viktigt. Då deras syfte var att välja en bok som språkligt utmanar eleverna med svårare ord valdes böcker innehållande begrepp som eleverna sannolikt inte mött tidigare. Vad som också var viktigt var att böckerna utmanade eleverna innehållsmässigt vilket kan kopplas till Vygotskys zon för den proximala utvecklingen. Med detta menas att en bok som är för svår för eleven att klara på egen hand kan med stöttning utmana till ny kunskap.

Med utgångspunkt i studierna ser vi det viktigt att läraren är förberedd och har ett tydligt syfte med läsningen. Att välja en bok som dels är anpassad efter elevernas kunskapsnivå men också att den passar till det syfte som läraren har med läsningen, ska boken utveckla elevers ordförråd eller finns något annat syfte? Svensson (2009) menar att läraren bör välja en bok som eleverna tycker är intressant och känns meningsfull. Detta bör läraren, enligt vår tolkning, alltid ha åtanke vid bokvalet. Boken som väljs har med andra ord betydelse.

6.3 Så mycket jag har min mamma att tacka för!

Vår tredje frågeställning behandlade hur föräldrarna läser för sina barn i hemmiljön samt vilka följder det får för barnet. Samtliga studier, inom denna frågeställning, visar att föräldrars högläsning är som mest effektiv när den sker interaktivt. Dock råder tvetydigheter bland föräldragruppen om hur viktig och rolig den läsningen är. Den interaktiva högläsningen skedde på ungefär samma sätt som den gjorde i skolan, med liknande strategier, men där mycket fokus låg på föräldrarnas och barnens läsintresse. Studierna, exempelvis Kotaman (2007), visade att många föräldrar ser tidsbrist som en anledning att inte läsa interaktivt. Andra tycker däremot att det stärkte relationen till barnet samt väckte en läslust och glädje kring läsaktiviteten. OECD (2011) förklarar att barn vars föräldrar nästan aldrig läser för dem p.g.a. exempelvis tv-tittande eller kvällsarbete riskerar att uppnå sämre resultat på PISA-undersökningar. Därför ser vi det viktigt att föräldrar läser högt för sina barn, även om det kräver tid från andra aktiviteter.

Av artiklarnas resultat framgår också att högläsning i hemmet erbjuder både kunskapsutveckling och utveckling av sociala förmågor. Exempelvis såg Kotaman (2007) i sin studie olika följder av högläsningen, bland annat frustration, negativ överföring och aktiva barn. I Brannon och Dauksas (2012) studie framkom att längden på diskussionerna inom familjen ökade genom den interaktiva högläsningen. Med dessa grunder ser vi att den interaktiva högläsningen, även i hemmet, ger barnet ett varierat språk och en tilltro till sin egen förmåga att uttrycka sig. Svensson (2009) styrker detta då hon menar att högläsning har en gynnsam effekt på barns språkutveckling och gör att de får uppleva ett varierat språk. Två av studierna påvisar att även ordförrådet utvecklas, liksom i skolan. Att inte så många studier beskriver detta, tror vi, kan bero på att föräldrar vill göra en skillnad på läsningen i hemmet och i skolan och därför inte beskriver sådant vid intervjuer eller liknande. Detta tolkar vi som att föräldrarna vill att barnen hemma ska få vila från den kunskapsinhämtning som sker i skolan och göra högläsningen till något mysigt. Däremot påpekar Lundbeg och Herrlin (2014) att den tidiga högläsningen övar upp ordförrådet och väcker lust och glädje inför läsning. Därför tror vi att även föräldrarna bör vara medvetna om hur barnets ordförråd stärks av deras högläsning och inte bara göra det till en mysig stund.

6.4 Slutsats

Inget barn är det andra likt. Därför framgår av läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) att ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs

förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevens bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper.” (s.8). Utifrån detta tolkar vi att varje elev kommer till skolan med olika förutsättningar och kunskaper, men med rätten att få en undervisning anpassad efter sina behov. En lärare som använder samma arbetssätt vid läsinläring följer inte de krav som finns från Skolverkets sida utan en varierad undervisning krävs. Att arbeta med interaktiv högläsning är ett sätt att arbeta med barns läsutveckling, anser vi. Det kan exempelvis hjälpa de barn som inte själva kan läsa att utveckla både ett ordförråd och en läsförståelse för att sedan kunna läsa själva. Det kan också hjälpa de elever som redan kan läsa, för dem kan interaktiv högläsning ge en djupare förståelse för texter och ett större ordförråd. Däremot tror vi att flera andra arbetssätt bör användas parallellt med den interaktiva högläsningen för att anpassa efter alla elevers behov.

Denna konsumtionsuppsats visar att ett sätt att arbeta med en ökad läsförståelse kan vara genom interaktiv högläsning. Dock råder delade meningar om hur mycket läsförståelsen utvecklas av denna läsning varpå vi anser att en lärare bör arbeta med läsförståelsen på varierade sätt. I PISA (2012) framkommer att svenska 15-åringa elevers läsförståelse har försämrats över tid varpå det krävs insatser bland annat från lärargruppen för att en förändring ska ske. Då läsförståelsen grundas redan tidigt i barnets liv bör dessa förändringar ske redan på lågstadiet, om inte tidigare. Vi tror att om den interaktiva högläsningen sker på rätt sätt, med rätt längd och mängd frågor, kan det stärka elevers läsförståelse. Därför motsätter vi oss till viss del till det Brabham och Lynch-Brown (2002) skriver, att frågorna kan störa textflödet. Dock, tror vi, att denna störning kan undvikas genom att läraren ställer en lagom mängd frågor som inte är för långa.

Att anpassa frågor efter varje barn och ge en positiv bild av läsning är även viktigt att tänka på vid interaktiv högläsning i hemmet. Av PIRLS (2011) framgår att barn ska erbjudas en stöttande miljö i hemmet, att böcker bör finnas lättillgängligt och att föräldrarna är positiva till läsning. Vi ser därför att föräldrarna har en viktig roll i barnets arbete mot att bli en god läsare. Föräldrars förarbete med barnets läsning, hur läsinläringen sker på lågstadiet och den fortsatta läsutvecklingen har ett nära samband. Därför bör skolan samarbeta med föräldrarna för att stärka barnet på bästa sätt. I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Skolverket, 2011) stärks detta då det framgår att skolan ska stötta föräldrarna i arbetet med deras barns kunskapsutveckling. När föräldrarna tidigt i barnets liv gett en

positiv bild av läsning blir det sannolikt lättare för läraren att fortsätta med den inställningen än att förändra barnets negativa inställning.

Dominkovic´m.fl (2006) skriver, som tidigare nämnts, att barnen till en tvåbarnsfar ville välja var sin bok till kvällsläsningen vilket han klagade över. Vi anser efter denna uppsats att om barnen vill att du ska läsa två böcker för dem på kvällen och välja var sin bok, låt dem göra det. Behåll läslusten!

6.5 Metoddiskussion

I den här studien har vi belyst den interaktiva högläsningen både i skolan och i hemmet. Vad som är viktigt att ta hänsyn till är att vi endast studerat tolv artiklar där några är skrivna av samma forskare. Resultatet av studien är därför tillförlitligt utifrån de artiklar som studerats. Hade dock andra eller fler artiklar inkluderats finns en möjlighet att resultatet skulle påvisa något annat än det vi kommit fram till. En begränsning av vår uppsats är att avkodning inte fokuserats utan ligger bortom vårt syfte. Avkodningen har en inverkan på läsförståelsen så det skulle kunna tas med i framtida studier. Eftersom de flesta artiklarna var eniga om hur den interaktiva högläsningen ska ske och vilken kunskap den kan utveckla hos barnet tror vi ändå att denna studie kan bidra till att fler föräldrar och lärare får en ökad förståelse för den interaktiva högläsningen. Eftersom att ett fåtal artiklar var kritiska till vissa delar av den interaktiva läsningen skulle det kunna vara intressant att studera detta i framtida studier. Slutligen kan vi konstatera att eftersom vi i denna uppsats har kommit fram till att interaktiv högläsning kan utveckla mycket hos eleven, både kunskaper och intresse för läsning, anser vi att detta ämne är relevant för vårt framtida yrke.

Referenslista

Baker, S, Santoro, L, Chard, D, Fien, H, Park, Y, och Otterstedt, J (2013). 'An Evaluation of an Explicit Read Aloud Intervention Taught in Whole-Classroom Formats In First Grade', *Elementary School Journal*, 113, 3, pp. 331-358, ERIC, EBSCOhost.

Barnyak, NC (2011). 'A Qualitative Study in a Rural Community: Investigating the Attitudes, Beliefs, and Interactions of Young Children and Their Parents regarding Storybook Read Alouds', *Early Childhood Education Journal*, 39, 2, pp. 149-159, ERIC, EBSCOhost.

Brabham, E, och 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*, 94, 3, pp. 465-73, ERIC, EBSCOhost.

Brannon, D, och Dauksas, L (2012). 'Studying the Effect Dialogic Reading Has on Family Members' Verbal Interactions during Shared Reading', *SRATE Journal*, 21, 2, pp. 9-20, ERIC, EBSCOhost.

Bryman, A (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.

Dominković, K, Eriksson, Y och Fellenius, K (2006). *Läsa högt för barn*. Lund: Studentlitteratur.

Elbro, C (2004). *Läsning och läsundervisning*. 1. uppl. Stockholm: Liber.

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

Forsberg, C och Wengström, Y (2013). *Att göra systematiska litteraturstudier : värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. 3. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Hallberg, K (1993). *Litteraturläsning: barnboken i undervisningen*. Solna: Ekelund.

Hasselbaum, I (2006). *Att läsa högt: viktigt, roligt, härligt!* : [temagrupperade högläsningböcker för barn och ungdom från 6 till 16 år]. 2., omarb. uppl. Lund: Bibliotekstjänst.

Kindle, KJ (2009). 'Vocabulary Development during Read-Alouds: Primary Practices', *Reading Teacher*, 63, 3, pp. 202-211, ERIC, EBSCOhost.

Kindle, KJ (2010). 'Vocabulary Development during Read-Alouds: Examining the Instructional Sequence', *Literacy Teaching And Learning*, 14, 1-2, pp. 65-88, ERIC, EBSCOhost.

Kotaman, H (2007). 'Turkish Parents' Dialogical Storybook Reading Experiences: A Phenomenological Study', *Journal Of Instructional Psychology*, 34, 4, pp. 200-206, ERIC, EBSCOhost.

Kotaman, H (2008). 'Impacts of Dialogical Storybook Reading on Young Children & apos;s Reading Attitudes and Vocabulary Development', *Reading Improvement*, 50, 4, pp. 199-204, ERIC, EBSCOhost.

Lundberg, I och Herrlin, K (2014). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. 3., utök. uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Meyer, L, Wardrop, J, Stahl, S och Linn, R (1994), 'Effects of Reading Storybooks Aloud to Children', *Journal Of Educational Research*, 88, 2-, pp. 69-85, ERIC, EBSCOhost.

OECD (2011). 'What can parents do to help their children succeed in school?', *PISA IN FOCUS*, 2011/10, Tillgänglig på internet: <http://www.oecd.org/pisa/49012097.pdf> (24/2-2015 09:34).

Pegg, L, och Bartelheim, F (2011). 'Effects of Daily Read-Alouds on Students' Sustained Silent Reading', *Current Issues In Education*, 14, 2, ERIC, EBSCOhost.

PIRLS 2011: *läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv.*

(2012). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941> (10/2-2015 08:50).

PISA 2012: *15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap.* (2013).

Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3126> (22/1-2015 12:47).

Säljö, R (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv.* 3. uppl. Lund:

Studentlitteratur.

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

(2011). Stockholm: Skolverket.

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

Lund: Studentlitteratur.

Taube, K (2007). *Barns tidiga läsning.* Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Vygotskij, L (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes.*

Cambridge, Mass.: Harvard U.P.

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

Wiseman, A (2011). 'Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing

Knowledge and Literacy Together', *Early Childhood Education Journal*, 38, 6, pp. 431-438,

ERIC, EBSCOhost.

Woolfolk, A, Woolfolk, A, Hughes, M, Walkup, V och McMillan, J (red.) (2012).

Educational psychology and classroom assessment. Harlow: Pearson Education.

Worthy, J, Chamberlain, K, Peterson, K, Sharp, C, och 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*, 51, 4, pp. 308-322, ERIC, EBSCOhost.

Bilaga 1 – självvärdering

I detta avsnitt kommer en beskrivning av arbetsprocessen utifrån vårt perspektiv. Vi kommer att diskutera vad vi gjort, vad som gått bra och vad som gått mindre bra. Eftersom nästan allt arbete skett gemensamt skrivs denna självvärdering av oss båda.

Vi, Madelene och Malin, är två tjejer som har en hög ambitionsnivå, är morgonpigga och ser fram emot vårt kommande yrke som lärare. Vårt samarbete har fungerat mycket bra och vi har kompletterat varandra på ett bra sätt. Vi valde att ses fem dagar i veckan och göra allt arbete tillsammans. Detta för att vi såg att det var roligare så men också mycket lärorikt. Samarbete är högst aktuellt inom läraryrket. Eftersom vi båda är morgonpigga valde vi att ses tidigt varje morgon då vi kände att vi var som mest effektiva då.

Redan innan examensarbete 1 påbörjades kände vi varandra väl och hade lagt en plan för vad vi ville skriva om. Mycket av tiden i början lades på att söka artiklar, vilket var svårt. Då allt var på engelska var det svårt att veta vad vi skulle söka på. När vi väl hittat flera artiklar lästes de noga för att urskilja vilka som passar till vårt ämne. Artiklarna läste vi mestadels tillsammans men för att effektivisera lästes ett fåtal på egen hand. Dessa följdes sedan upp med en sammanfattning så båda fick inblick i vad de handlade om. Under tiden vi bearbetade artiklar skrevs inledning, syfte/frågeställning, bakgrund och metod. När resultatet skulle skrivas var alla artiklar noga genomlästa. Allt som vi har reflekterat om och skrivit i denna uppsats har vi gjort tillsammans. Detta för att vi båda ska vara väl insatta i uppsatsen. Vi valde att lägga upp arbetet så att Madelene knappade på tangenterna och skrev in de meningar vi formulerade tillsammans i dokumentet.

Vi känner oss stolta över denna uppsats och känner att båda har bidragit lika mycket. Ibland har vi haft dåliga dagar men då har vi funnits där och peppat varandra. Denna uppsats är skriven med glädje!

