



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Högläsningens praktik

En intervju- och observationsstudie om tre lärares utformning av högläsningens praktik

Helena Hauptmann

Självständigt arbete L3XA1A

Handledare: Catarina Schmidt

Examinator: Anna Maria Hipkiss

Rapportnummer: HT17-2930-015-L3XA1A

Sammanfattning

Titel: Högläsningens praktik - En intervju- och observationsstudie om tre lärares utformning av högläsningens praktik. (The practice of reading aloud – An interview and observation study of three teachers' design of the reading aloud practice.)

Författare: Helena Hauptmann

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Catarina Schmidt

Examinator: Anna Maria Hipkiss

Rapportnummer: HT17-2930-015-L3XA1A

Nyckelord: Högläsningens praktik, interaktiv högläsning, modaliteter, elevers deltagande, läsförståelse, strategier för läsförståelse.

Med bakgrund av lärarens uppdrag att ge eleverna möjlighet att utveckla läsförståelse och strategier för läsförståelse (Skolverket, 2011) redogörs i denna studie för interaktiv högläsning som en multimodala och sociala praktik där läraren kan modellera och ge förutsättning för eleverna att utveckla dessa kunskaper. Studien syftar till att genom observation och intervju kartlägga vilka modaliteter, frågor och förklaringar tre lärare i F-3 använder sig av under högläsning för att kommunicera textens innehåll till eleverna och sammantaget diskutera hur högläsningens praktik utformas för att stötta elevernas läsförståelse. Studien visar att de tre lärarna använder sig av modaliteterna gester/mimik, röst/ljudeffekter, blick, bild och skrift samt ställer frågor och förklaringar i sin interaktion med eleverna och för att kommunicera textens innehåll. De frågor och förklaringar lärarna använder rör i störst utsträckning betydelsen av enskilda ord och begrepp, förståelse för textens innehåll, reflektion kring textens innehåll samt modellering av strategier för läsförståelse. Elevernas deltagande under högläsningens praktik är till störst del baserad på att svara på lärarens frågor och således påverkar lärarens val av frågor huruvida högläsningen stöttar elevernas läsförståelse. Trots att alla tre lärarna uttrycker en intention att utforma en högläsningsspraktik där eleverna är aktiva, är väldigt få interaktiva handlingar initierade av eleverna. Studiens resultat visar att lärarens metodik har stor påverkan på elevernas deltagande under högläsning och synliggör lärarens betydande roll för elevernas utveckling läsförståelse.

Innehåll

| | |
|--|-----------|
| Sammanfattning | i |
| Inledning | 1 |
| Syfte och frågeställningar | 2 |
| Teoretisk bakgrund | 2 |
| <i>Interaktiv högläsning som multimodal och social praktik</i> | 2 |
| <i>Lärarens utformning av högläsningens praktik</i> | 3 |
| Metod | 4 |
| <i>Metodval</i> | 4 |
| <i>Urval och etiska överväganden</i> | 5 |
| <i>Genomförande</i> | 5 |
| <i>Bearbetning</i> | 6 |
| Transkribering och tematisk analys..... | 6 |
| <i>Metoddiskussion</i> | 7 |
| Resultat | 8 |
| <i>Högläsningsspraktik I</i> | 8 |
| Modaliteter..... | 8 |
| Frågor och förklaringar..... | 10 |
| Elevs deltagande..... | 11 |
| <i>Högläsningsspraktik II</i> | 12 |
| Modaliteter..... | 12 |
| Frågor och förklaringar..... | 13 |
| Elevs deltagande..... | 14 |
| <i>Högläsningsspraktik III</i> | 15 |
| Modaliteter..... | 16 |
| Frågor och förklaringar..... | 16 |
| Elevs deltagande..... | 18 |
| <i>Sammanfattning</i> | 18 |
| Diskussion | 19 |
| <i>Resultatdiskussion</i> | 19 |
| Modaliteter..... | 19 |
| Frågor, förklaringar och elevs deltagande..... | 20 |
| <i>Didaktiska konsekvenser</i> | 22 |
| Vidare forskning..... | 23 |
| Referenser | 25 |
| Bilagor | 27 |
| <i>Observationsschema</i> | 28 |
| <i>Intervjuguide</i> | 29 |
| <i>Informationsbrev</i> | 30 |

Inledning

I mitt första examensarbete studerade jag forskning om interaktiv högläsningens positiva effekter på elevers läsutveckling. Den forskningsöversikten visar att forandet av högläsningens praktik, det vill säga interaktionen mellan lärare och elev kring texten samt lärarens sätt att läsa, är avgörande för huruvida högläsningen har en positiv påverkan på elevernas läsutveckling eller inte. Att skriva den forskningsöversikten väckte min lust att observera och intervjua lärare kring hur de formar högläsningens praktik för att kommunicera textens innehåll, vilket också är syftet med denna studie. Genom att studera den interaktion som sker i klassrummet under högläsning, i syfte att utveckla elevers läsförståelse, synliggörs lärarens profession i ett konkret sammanhang. Således är interaktiv högläsning och utformandet av högläsningens praktik ett forskningsområde som är relevant för mig som blivande lärare och skulle ge förståelse för hur jag arbetar med högläsning och möjlighet att förbättra min undervisning.

I syftesdelen i kursplanen för svenska beskrivs att undervisningen syftar till att eleverna ska stimuleras till och ges möjlighet att utveckla sitt språk och kommunicera genom olika slags medier och texter (Skolverket, 2011). Att kommunikation genom olika medier och texter framtonas i kursplanen för svenska, är speglat av samhällets förändrande kommunikationsmönster och de multimodala textformer eleverna dagligen möter (Liberg, 2007). En multimodal text kan beskrivas som en kombination av och samspel mellan bild, ljud, gester, rörelser och skrift kommunicerat i tryckt form, genom en skärm eller i mötet mellan människor (Bearne, 2009). Följaktligen präglas undervisningen av multimodala förutsättningar, där den interaktiva högläsningen kan äga rum. Interaktiv högläsning beskrivs av Smolkin och Donovan (2002) som det sammanhang kring högläsning där läraren ger eleverna tillträde till textens kontext och bjuder in eleverna i läsningen. Det gör läraren genom att samtala med eleverna under högläsningens gång, men också att genom att använda olika modaliteter som gester, mimik, röst, ljudeffekter, blick och bilder (Bearne, 2009). Således kan den interaktiva högläsningens praktik beskrivas som multimodal och social.

En stor del av undervisningen de första åren i skolan kretsar kring läsutveckling och kunskapskraven i svenska talar om läsning och läsförståelse (Skolverket, 2011). Läsning kan förenklat förklaras i termer av avkodning och läsflyt (Lundberg & Herrlin, 2014). Denna studie fokuserar dock på läsförståelse. Grundläggande läsförståelse beskrivs i kunskapskraven i svenska för årskurs 3 som att eleven kan ”kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt” samt att eleven kan ”föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter” (Skolverket, 2011, s.258). Även eleverna i årskurs 1 ska utveckla en begynnande läsförståelse genom att ”kommentera och återge någon för eleven viktig del av innehållet på ett enkelt sätt” men högläsningens roll lyfts fram något mer då det uttrycks att ”i samtal om texter som eleven lyssnat till kan eleven föra enkla resonemang om texters tydligt framträdande innehåll och jämföra detta med egna erfarenheter” (ibid., s. 258). Vidare ska eleverna, enligt kursplanen i svenska, ges möjlighet att utveckla lässtrategier för att förstå och tolka texter (ibid.). Eleverna förväntas alltså visa på färdigheter som en begynnande läsförståelse innefattar innan de har utvecklat en självständig läsning. I den interaktiva högläsningens praktik ges eleverna, trots bristande läsförmåga, möjlighet att utveckla sin läsförståelse och nå dessa kunskapskrav.

Syfte och frågeställningar

Denna studie syftar till att genom observation och intervju, och med synen på högläsning som social praktik, kartlägga vilka modaliteter, frågor och förklaringar som tre lärare i F-3 använder sig av under högläsning för att kommunicera textens innehåll till eleverna. Sammantaget ämnar studien diskutera hur högläsningens praktik utformas för att stötta elevers läsförståelse och besvara följande frågeställningar:

Vilka modaliteter använder lärarna under högläsning?

Vilka frågor och förklaringar använder lärarna under högläsning?

Teoretisk bakgrund

Nedan redogörs för de teoretiska perspektiv som ligger till grund för studien. Till en början behandlas tidigare forskning om interaktiv högläsning som en multimodal och social praktik. Därefter följer en genomgång av tidigare forskning om effekten av lärarens utformning av högläsningens praktik i relation till uppdraget att utveckla elevernas läsförståelse, enligt kursplanen i svenska (Skolverket, 2011).

Interaktiv högläsning som multimodal och social praktik

Denna studie har som utgångspunkt att lärande sker i en social praktik. Wenger (1998) beskriver utifrån sin teori om community practice att lärandet är socialt situerat och vi utvecklar vår kunskap i mötet med andra människor och med bakgrund av våra tidigare erfarenheter. Även Jönsson (2007) argumenterar för att lärandet och meningsskapandet sker i en social praktik genom kommunikationen med andra individer och att klassrummet kan vara denna sociala praktik. I kommunikationen med andra människor samspelar olika modaliteter, som exempelvis tal, gester, miner och blick (Bearne, 2009). Bearne (2009) menar att när dessa modaliteter samspelar kan en meningsskapande kommunikation äga rum. Vidare beskriver Bearne (2009) ett vidgat textbegrepp, med synen på text som multimodal där olika modaliteter samverkar och uttrycks genom olika medier. En multimodal text kan beskrivas som en kombination av och samspel mellan bild, gester, ljud och skrift som uttrycks genom olika medier, som bok, skärm eller mötet mellan två personer (ibid.). Textens budskap förmedlas alltså inte bara genom skriften utan i kombinationen av olika modaliteter (ibid.). I den interaktiva högläsningen modellerar läraren hur olika modaliteter samspelar med varandra för att skapa mening (ibid.). På så sätt ingår interaktiv högläsning som en språklig aktivitet i ett socialt sammanhang (Jönsson, 2007), där en kombination av olika modaliteter skapar mening och förståelse hos eleven (Bearne, 2009).

Smolkin och Donovan (2002) beskriver interaktiv högläsning som det sammanhang kring högläsning där läraren ger eleverna tillträde till textens kontext. Läraren bjuder in i läsningen genom att samtala med eleverna under högläsningens gång, men också genom att använda olika modaliteter som gester, mimik, röst, blick, bilder och skrift och olika medier som bok eller konkret material (Bearne, 2009). Vidare menar Dollins (2014) att när en lärare läser med inlevelse och uttrycker sig med kroppen uppmuntrar eleven att leva sig in i berättelsen och således är de modaliteter läraren använder också en interaktiv handling. Jönsson (2007) menar att de flesta barn vid högläsning lyssnar med flera sinnen och genom att relatera textens innehåll till egna erfarenheter utvecklar de förståelse för textens innehåll. I likhet med Jönsson (2007) visar Wiseman (2010) att i samtalet kring textens innehåll ges eleverna möjlighet att utifrån sina tidigare erfarenheter utveckla förståelse för textens innehåll.

Jönsson (2007) framhäver att högläsning skapar en känsla av gemenskap då alla elever, oavsett

läsförmåga, får ta del av och leva sig in i samma berättelse. Vidare redogör Jönsson (2007), men även Lawson (2012), för att när en lärare förbereder sammanhanget kring läsningen och tränar sitt läsande för att eleverna ska kunna känna känslor och relatera textens budskap till sina egna erfarenheter stärks relationen mellan läraren och eleverna samt eleverna emellan. Sammanfattningsvis kan interaktiv högläsning ses som en multimodal och social praktik som stöttar elevernas läsförståelse.

Lärarens utformning av högläsningens praktik

I kunskapskraven i svenska för årskurs 3 beskrivs grundläggande läsförståelse i termer av att eleven kan ”kommentera och återge delar av textens innehåll på ett enkelt sätt” samt att eleven kan ”föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter” (Skolverket, 2011, s.258). I kunskapskraven i svenska för årskurs 1 är beskrivningen av läsförståelse liknande, men högläsningens roll för elevers utveckling av läsförståelse träder fram något mer då det uttrycks att ”i samtal om texter som eleven lyssnat till kan eleven föra enkla resonemang om texters tydligt framträdande innehåll och jämföra detta med egna erfarenheter” (Skolverket, 2011, s.258). För elever som inte har utvecklat en självständig läsning är det följaktligen kring högläsningen som eleverna ges möjlighet att utveckla läsförståelse (Jönsson, 2007). Högläsning i sig självt utvecklar dock inte elevernas förmåga att resonera kring och reflektera över textens innehåll och budskap, utan eleven måste delta aktivt i högläsningen för att det ska ha någon effekt på elevens läsutveckling (Meyer & Wardrop, 1994). Massey (2013) redogör för Dickinson som menar att för att eleverna ska utveckla en läsförståelse under högläsningen behöver läraren interagera med eleverna och dela textens kontext genom att engagera eleverna i samtal kring textens innehåll och betydelse. Lärarens frågor och förklaringar om textens innehåll och betydelse i samtal med eleverna ger alltså eleverna förutsättning för att utveckla en läsförståelse (Massey, 2013). Dollins (2014) visar i en observationsstudie i en förskoleklass att en lärare som noga väljer ut sina texter, läser med inlevelse samt planerar tillhörande aktiviteter för att behandla nya ord och textinnehåll, tillgängliggör berättelsens innehåll för eleverna. Dollins (2014) argumenterar för att interaktiv högläsning förbereder eleverna för de färdigheter som krävs för att senare kunna läsa självständigt och främjar elevernas lust att läsa. I likhet med Dollins (2014) menar Massey (2013) att den interaktiva högläsningens praktik kan bli ett meningsfullt och motiverande sammanhang för eleverna att utveckla färdigheter för sin egen läsning (Massey, 2013).

Eleverna ska, enligt kursplanen i svenska, ges möjlighet att utveckla strategier för att förstå och tolka textens innehåll, alltså strategier för läsförståelse (Skolverket, 2011). Palinscar och Brown (1984) visar i en studie att när lärare i samband med högläsning modellerar strategier för läsförståelse ges eleverna möjlighet att själva utveckla strategier för läsförståelse. Schmidt (2013) översätter Palinscar och Browns strategier för läsförståelse till att sammanfatta, ställa frågor, klargöra och förutsäga saker i textens innehåll. Läraren modellerar dessa strategier, genom frågor och förklaringar, i samtalet med eleverna kring textens innehåll (Schmidt & Jönsson, 2017). För att modellera strategin att sammanfatta kan läraren exempelvis efter högläsningen sammanfatta den text som lästs. Läraren kan även, för att bjuda in eleverna i läsning och placera textens innehåll i ett sammanhang, sammanfatta tidigare kapitelns handling (Schmidt & Jönsson, 2017), om det är en kapitelbok som läraren använder för högläsning. Läraren kan också stanna upp i läsningen för att ställa frågor i förhållande till textens innehåll och budskap. Vad gäller strategin att klargöra något i textens innehåll kan läraren stanna upp för att ställa frågor eller förtydliga något som kräver kunskapen att läsa mellan raderna för att förstå vad texten betyder (Schmidt & Jönsson, 2017). Läraren kan även utifrån textens innehåll göra förutsägelser, som exempelvis om vad som händer efter berättelsens slut. Dessa strategier

för läsförståelse kan sedan komma att gynna eleverna i sin självständiga läsning (Palinscar & Brown, 1984).

I den interaktiva högläsningens praktik, genom lärarens modellering av strategier för läsförståelse och interaktionen mellan lärare och elev, får eleverna alltså möjlighet att träna strategier för läsförståelse (Schmidt & Jönsson, 2017). Även Jönsson (2007) beskriver den interaktiva högläsningen och samtalet kring texten som en stödstruktur och modell för strategier för läsförståelse och som bidragande i elevernas utveckling till självständiga läsare. Lawson (2012) betonar att elevernas förmåga att interagera med textens innehåll stärks då läraren stannar upp och involverar eleverna i frågor och förklaringar som uppmanar eleverna till att exempelvis göra förutsägelser. Smolkin och Donovan (2002) menar att i den interaktiva högläsningens praktik, där elever känner sig trygga att ställa frågor och dela tankar, synliggörs elevens strategier för läsförståelse och möjliggör för läraren att modellera de strategier eleverna behöver utveckla i sin läsförståelse. Utifrån Smolkin och Donovans beskrivning av interaktiv högläsning som det sammanhang kring högläsning där läraren ger eleverna tillträde till textens kontext och bjuder in i läsningen diskuterar Lennox (2013) den potential som interaktiv högläsning har vad gäller elevernas lärande. Lennox (2013) menar att när läraren aktiverar eleverna genom samtal tränas eleverna i metakognition och de får reflektera över sina strategier som läsare. Jönsson (2007) och Lawson (2012) diskuterar båda risken med att den interaktiva högläsningen, genom avbrotten för frågor och samtal, förvirrar sammanhanget och att eleverna därmed går miste om helhetsförståelsen. Vidare kan högläsningens syfte vridas till att svara rätt på lärarens frågor snarare än att fördjupa förståelsen för textens innehåll.

Metod

Nedan redogörs för metodval, urval och etiska överväganden, genomförande och bearbetning av insamlat material. Utifrån studiens metodval och urval diskuteras studiens trovärdighet.

Metodval

Denna studie syftar till att besvara hur tre lärare utformar högläsningens praktik för kommunicera textens innehåll och stötta elevernas läsförståelse. Således är observation en relevant metod, då den synliggör respondentens beteende och i det här fallet användande av modaliteter, frågor och förklaringar i sin interaktion med eleverna under högläsning (Bryman, 2011). Observationen i denna studie har sina rötter i strukturerad observation och är icke-deltagande. En icke-deltagande observation innebär att observatören intar en passiv roll och är inte delaktig i den situation som observeras (ibid.). Bryman (2011) beskriver en strukturerad observation som en observation av beteenden under en viss tidsrymd och en registrering av dessa utifrån förutbestämda kategorier i ett observationsschema. Utifrån den beskrivningen kan denna studies observation ses som semistrukturerad, med utrymme att bokföra multimodalitet och interaktionsmönster som inte finns i de förutbestämda kategorierna och en flexibilitet inför tidsrymden. Då lärarna kan agera på olika sätt kring högläsningen möjliggör denna flexibilitet att studera icke förutsägbar, men för studien intressant data.

Bryman (2011) menar att observation som forskningsmetod synliggör respondentens beteende, men inte respondentens intention med sitt beteende. Intervju som forskningsmetod kan dock synliggöra respondentens intentioner bakom sitt beteende (ibid.). Intervju ger även information om lärarens uppfattning om sitt beteende vilket inte alltid stämmer överens med vad hen faktiskt gör (ibid.). Således kompletterar observation och intervju varandra och det är därför lärarna i denna studie ges möjlighet att reflektera över sitt agerande under högläsningen vid intervjun. I denna studie används semistrukturerad intervju vilket innebär att en intervjuguide med allmänt

formulerade frågor följs, men där intervjuaren och respondenten tillsammans formar samtalet (ibid.). Frågorna i intervjuguiden är inte i någon inbördes ordning utan snarare teman som ska beröras under samtalets gång. I en semi-strukturerad intervju finns det även utrymme för intervjuaren att ställa följdfrågor, på det respondenten säger, som inte finns med i intervjuguiden (ibid.).

Urval och etiska överväganden

Respondenterna i denna studie har valts genom ett bekvämlighetsurval. Jag har fått kontakt med lärarna genom min verksamhetsförlagda utbildning, men har aldrig träffat deras klasser. Urvalet kan även ses som målstyrt, då lärarna valts ut med direkt hänvisning till studiens syfte (Bryman, 2011). Lärarna valdes då de läser högt för sina elever och är lärare i F-3. Lärarnas namn är anonymiserade och benämns därför som Camilla, Ida och Malin i denna studie. Camilla och Ida arbetar på samma skola i en kranskommun till Göteborg och Malin arbetar på en skola i Göteborgs kommun. Camilla och Ida arbetar i årskurs 1 och Malin i årskurs 3. Bekvämlighetsurval gör studiens resultat ej generaliserbart, då dessa lärare inte är representativa för lärarkåren (ibid.). Å andra sidan är studiens syfte att kartlägga vilka modaliteter, frågor och förklaringar som tre lärare i F-3 använder sig av under högläsning för att kommunicera textens innehåll till eleverna och inte kartlägga vad majoriteten av verk samma lärare gör.

Studien har utförts enligt Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer (2002). Enligt informationskravet har lärarna och eleverna tagit del av studiens syfte och deras roll i studien samt att deras deltagande är frivilligt. Detta skedde genom mailkontakt med lärarna och genom ett informationsbrev (se bilaga 3/3) till elevernas vårdnadshavare som skickades ut två veckor innan observationen ägde rum. I det informationsbrevet meddelades även att ljudet under observationen skulle spelas in och elevernas vårdnadshavare hade möjlighet att neka elevernas medverka i studien. På så vis är även samtyckeskravet, genom mailkonversation med lärarna och informationsbrev till elevernas vårdnadshavare, uppfyllt. Kravet på konfidentialitet uppfylls genom att alla deltagares personuppgifter har anonymiserats och lagrats på ett sådant sätt att utomstående inte kan komma åt dem. Nyttjandekravet uppfylls då all data som samlats in endast används för studiens syfte och för forskningsändamål.

Genomförande

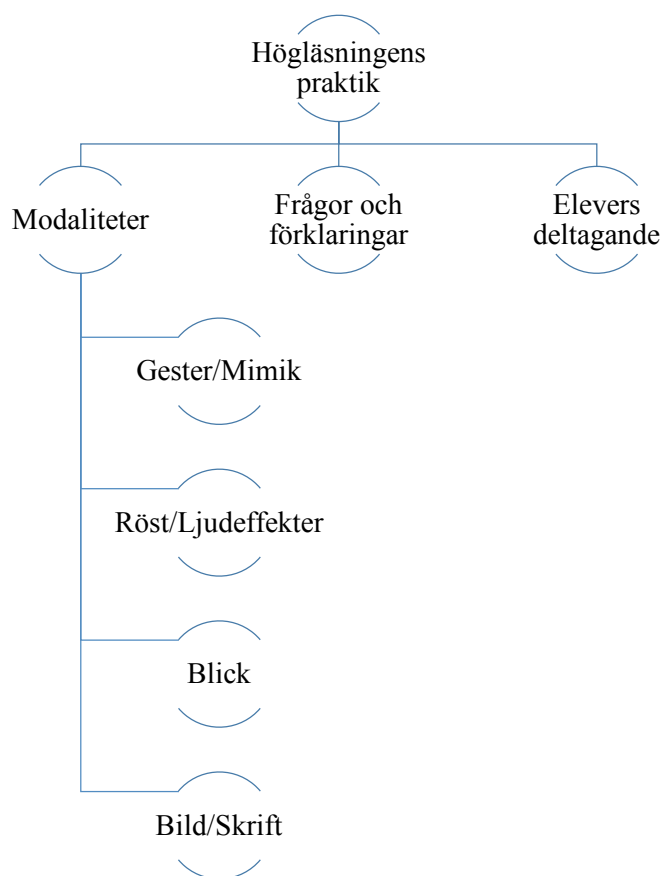
Denna observations- och intervjustudie genomfördes hos tre lärare i tre olika klasser. Inför studien förfrågades lärarna via mail om medverkan i studien. De blev informerade om studiens syfte och att deras medverkan skulle innebära att bli observerad under högläsning i ca 20 minuter och sedan intervjuas i ca 10 minuter. Lämpligt tillfälle för observation och intervju bestämdes. Vid observationstillfället presenterade jag mig och studiens syfte för eleverna och satte mig sedan längst bak i klassrummet för att inta en roll som passiv observatör. Kontinuerligt fylldes observationsschemat i under kategorierna av multimodalitet och interaktionsmönster. Ljudupptagning användes i klassrummet under högläsningen samt under efterföljande intervju. En klocka användes för att indikera vilket tidsintervall på observationsschemat som resultaten skulle bokföras i. Intervjuerna genomfördes i klassrummet i anslutning till högläsningstillfället, efter att eleverna hade slutat. Den semi-strukturerade intervjun kretsade till störst del kring observationsschemat (se bilaga 1/3) och de resultat som fyllts i det samt, men även ett visst antal frågor i intervjuguiden (se bilaga 2/3) som syftade till att belysa lärarens syn på interaktiv högläsning och vilken roll högläsningen har i undervisningen. Intervjuerna formades på olika sätt beroende på vad läraren valde att lyfta och diskutera.

Bearbetning

Observationsschemat genererade data om vilka modaliteter läraren använder sig av under högläsning i form av gester/mimik, röst/ljudeffekter, blick, bilder och skrift. Det visade även på de frågor och förklaringar som läraren använder under högläsningstillfället. Slutligen visade observationsschemat på elevernas deltagande under högläsningen. Schemat var uppdelat i tidsintervall om 4 minuter för att underlätta antecknandet (Bryman, 2011). I intervjun synliggjordes lärarens uppfattning om hur hon utformar praktiken kring högläsning för att kommunicera textens innehåll till eleverna och varför.

Transkribering och tematisk analys

Alla ljudupptagningar transkriberades i efterhand. I transkriberingen benämns lärarna som C, I och M och elever som E. När lärarna läser högt anges det genom kursiv text. Transkriberingen har varit en väsentlig del i analysarbetet då det synliggör teman i respondentens ageranden och svar (Bryman, 2011). Ett analytiskt redskap för observation har sammanställts utifrån delar av Bearnes (2009) analytiska ramverk för multimodalitet och teoretiska perspektiv på lärarens interaktion med eleverna under högläsning (Lawson, 2012; Massey, 2013; Schmidt & Jönsson, 2017) som redogjorts för i tidigare kapitel. Detta redskap, i form av ett observationsschema, inrymmer kategorier av modalitet (Bearne, 2009) och interaktion, i form av lärarens frågor och förklaringar (Lawson, 2012; Massey 2013; Schmidt & Jönsson, 2017) samt elevernas deltagande. Genom dessa kategorier har materialet analyserats (Se figur 1).



Figur 1 Analytiskt redskap för interaktiv högläsningens praktik utifrån Bearnes (2009) analytiska ramverk för multimodalitet och teoretiska perspektiv på lärarens interaktion med eleverna under högläsning (Lawson, 2012; Massey, 2013; Schmidt & Jönsson, 2017)

Först översattes anteckningarna från observationsschemat till tabeller. Sedan användes transkriberingarna av observationstillfället för att komplettera med de modaliteter, frågor och förklaringar som inte antecknats under observationen. Slutligen sammanställdes lärarnas

intervjusvar, för att visa lärarnas intentioner bakom sitt agerande under högläsning. Dessa tabeller tillsammans med informationen från intervjuerna har sedan överförts till löpande text och cirkeldiagram som presenteras i resultatredovisningen nedan.

Metoddiskussion

Observationen i denna studie är målstyrd, på så vis att studien utgår från att lärare använder sig av modaliteter frågor och förklaringar vid interaktiv högläsning. Enligt Bryman (2011) kan detta ses som att observationen syftar till att bekräfta den teori som ligger till grund för studien. I denna studie vill jag belysa den interaktiva högläsningen som multimodal samt den roll läraren själv spelar för att kommunicera textens innehåll och stötta eleverna läsförståelse under högläsning. Således kan min inställning under observation och intervju varit att bekräfta den synen på högläsningens praktik och format resultat och analys efter det. Bryman (2011) diskuterar även problematiken med att värdera ett beteende efter en kategori, då observatören avgör vad ett beteende ska kategoriseras som och får på så vis stor inverkan på studiens resultat. Å andra sidan är kategorierna i observationsschemat definierade efter forskning som redogjorts för i teoretisk bakgrund och utifrån dem har lärarens ageranden kategoriserats.

Studiens respondenter är valda genom ett bekvämlighetsurval och då tre lärare inte är representativt för lärarkåren är resultatet icke generaliserbart (Bryman, 2011). Å andra sidan är studiens syfte att kartlägga vilka modaliteter, frågor och förklaringar tre lärare i F-3 använder sig av under högläsning för att kommunicera textens innehåll till eleverna och inte att kartlägga hur majoriteten av verksamma lärare formar sin högläsningsspraktik. Att urvalet är målstyrt är vanligt förekommande inom kvalitativ forskning och i detta fallet krävdes respondenter som arbetar med högläsning (ibid.). Alla tre lärarna har arbetat på min praktikskola och jag är sedan tidigare bekant med dem. Detta kan ha påverkat mitt bemötande till lärarna under intervjun och min vilja att få dem att känna sig bekväma och uppmuntrade av studiens resultat. Bryman (2011) menar att tystnad under intervjuer visar respondenten att det finns möjlighet att tänka och fördjupa sitt svar. Under intervjuerna i denna studie vågade jag inte fullt ut vänta in tystnaden. Således kunde svaren sett annorlunda ut om respondenten hade getts längre tid att reflektera över resultaten i observationsschemat och bidragit till studiens trovärdighet.

Lärarna har i denna studie blivit ombudda att läsa högt i 20 minuter, men i högläsningsspraktik II varade läsning och samtal i 35 minuter. Det är också i den högläsningsspraktik som flest frågor och förklaringar används. Då lärarna studerades under olika tidslängd kan studiens giltighet ifrågasättas eftersom Camilla och Malin kanske hade använt andra och fler frågor och förklaringar om de också hade haft förfogande till mer tid. Studiens syfte är dock inte att jämföra de olika högläsningsspraktikerna utan att diskutera hur varje lärare formar högläsningsspraktiken för att stötta elevernas läsförståelse. De klasser som studerats är två årskurs 1 och en årskurs 3. Det går att ifrågasätta om resultaten kan analyseras på samma sätt då eleverna har olika kunskapsnivå i årskurs 1 och 3. Samtidigt strävar de mot samma kunskapskrav och sålde anser jag att de är analyser- och jämförbara.

Vid observation kan det ske en reaktiv effekt, vilket innebär att den studerade personen förändrar sitt beteende för att hen vet att hen observeras i syfte att exempelvis göra ett gott intryck (Bryman, 2011). Inför observationen fick lärarna ta del av studiens syfte och således var de inställda på att genomföra ett högläsningstillfälle där de interagerar med eleverna. Följaktligen kan studiens trovärdighet diskuteras då det finns en risk att lärarna visade högläsningsspraktiker som inte stämmer överens med hur de brukar göra. Å andra sidan måste lärarna enligt informationskravet (Vetenskapsrådet, 2002) få ta del av studiens syfte. Studiens

resultat visar dock på hur högläsningens praktik utformades vid detta tillfälle och är enligt studiens syfte ämnat för analys.

Under högläsningen spelades ljudet in för att säkerställa de fältanteckningar som gjordes under observationen och komplettera med de handlingar som inte antecknats, då en observatör inte kan observera allt som händer samtidigt som hen antecknar (Bryman, 2011). Vidare menar Bryman (2011) att antecknande under intervju kan vara distraherande och således ljudinspelades intervjun också. Bryman (2011) menar att observatörens urskilningsförmåga minskar om hen observerar under en längre tid medan fokuserad observation under färre minuter minskar stressen för den som observerar och ökar urskilningsförmågan. I denna studie observerades hela högläsningssituationen utan paus. Vid transkriberingen av observationen uppkom nya interaktionsmönster som inte hade antecknats i observationsschemat på grund av tidsbrist, vilket talar för att vid kommande observationer pausa mellan observationsintervallerna. Ljudinspelningen visar inte på de modaliteter lärarna använde sig av vilket kan förklara att lärarnas frågor och förklaringar utgör en större del av studiens resultat än vad modaliteterna gör. För att stärka studiens tillförlitlighet och ge en korrekt bild av de modaliteter, frågor och förklaringar lärare använder sig av under högläsning kunde högläsningstillfället videoinspelats (ibid.).

Resultat

Nedan presenteras de resultat som observation och intervju ligger till grund för. Varje högläsningssituation kommer att presenteras utifrån de modaliteter som använts, de frågor som ställts och förklaringar som gjorts och slutligen elevernas deltagande under högläsningen. Studien visar att dessa aspekter sammantaget formar högläsningens praktik i relation till att stötta elevernas läsförståelse. Först presenteras högläsningssituationen i Camillas klass som är en årskurs 1 och där en skönlitterär kapitelbok lästes. Sedan presenteras högläsningssituationen i Idas klass som också är en årskurs 1 men där en bilderbok lästes. En bilderbok är multimodal, då bild och text i samverkan förmedlar berättelsen och för handlingen framåt, till skillnad från en skönlitterär bok där texten förmedlar berättelsen (Kåreland, 2015). Till sist presenteras högläsningssituationen i Malins klass som är en årskurs 3 och där en skönlitterär kapitelbok lästes.

Högläsningssituation I

Den första observationen och intervjun skedde hos Camilla som är lärare i årskurs 1 med 24 elever, på en skola i en kranskommun till Göteborg. Camilla är 54 år och har arbetat som lärare i 5 år. Högläsning och samtal varade i 19 minuter under elevernas sista lektion. Intervjun tog plats i klassrummet direkt efter lektionen och detta samtal varade i 9 minuter. Hon läste ur kapitelboken *Julius och pusskalaset* (Svensson, 2014), som handlar om 7-åriga Julius som är kär i Linn. I det lästa kapitlet, som också är bokens sista, ska Julius på Linns pusskalas. Boken innefattar några få illustrationer men det är texten som för handlingen framåt.

Modaliteter

Nedan presenteras de modaliteter Camilla använde sig av i sin interaktion med eleverna för att kommunicera textens innehåll. Modaliteterna som använts är gester/mimik, röst/ljudeffekter, blick, bild och skrift.

Gester och mimik

Camilla använder sig av gester och mimik vid 17 tillfällen i sin interaktion med eleverna för att kommunicera textens innehåll. Alla gester involverar rörelser med hela kroppen. Ett av dessa tillfällen är när det i boken beskrivs att Julius vågar ta sig ut på dansgolvet och försiktigt börjar

gunga med i dansen. Camilla visar då med hela kroppen, samtidigt som hon läser, hur Julius successivt vågar dansa mer och mer. ”Jag tycker det är roligt att spela lite teater”, berättar Camilla och motiverar det med att ”man får ju med barnen på ett annat sätt om man gör lite gester” varpå hon tydliggör ”det blir mer levande för dem”. Camilla låter eleverna rita medan de lyssnar på högläsningen och Camilla uttrycker att ”även om de sitter och målar så tror jag ändå att de ser det framför sig, vad jag gör eller när jag dramatiserar”. Camilla skiljer på högläsning med skönlitterära böcker och när hon läser läsläxan högt för eleverna och förklarar:

När jag läser sådana här böcker, skönlitteratur för dem, då är det högläsning, då är jag aktiv. Men om jag läser läsläxan till nästa vecka, då är jag ju mer, vad ska man säga, seriös. Då koncentrerar vi oss mer på läsningen.

(Intervju Camilla, 2017-11-21)

När Camilla uttrycker att de koncentrerar sig mer på läsningen tolkar jag hennes svar som att hon avser avkodning och läsflyt, snarare än läsförståelse. Camilla skiljer alltså på lästräning och högläsning, där hon menar att läraren är mer aktiv under högläsning och motiverar sitt agerande: ”Man kan göra lite teater, att de tycker det är roligt, och sen ingår ju det också mycket i Lgr11”.

Röst, ljudeffekter och blick

Det som kännetecknar Camillas användning av röst och ljudeffekter är att hon ändrar röst vid dialoger och gör ljudeffekter till sina rörelser. När Julius är på Linns kalas pratar Linns pappa med en trött och stressad röst vilket Camilla illustrerar genom att inta en sådan röst. När barnen ska få mat på Linns kalas låtsas Julius vara en hungrig varg som sliter maten i stycken och Camilla illustrerar den hungriga vargen genom att grymta och morra. Vid ett annat tillfälle knackar Julius mamma på dörren till hans rum och då knackar Camilla på en bänk för att illustrera ljudet. I samtal om Camillas användande av röst och ljudeffekter uttrycker hon att ”det är väldigt viktigt när man har högläsning att man inte har en monoton röst” och motiverar det med att ”man får ju med barnen på ett annat sätt om man knackar och så”. Camillas blick är knuten till alla de gester hon använder. Vid varje gest och då hon stannar upp för att ställa frågor eller förklara något möter hon elevernas blickar. Under sista delen av högläsningen tittar hon även upp vid slutet av meningarna. Under intervjun, i samtal om de tillfällen Camilla möter elevernas blick och att de hänger ihop med hennes gester och mimik, uttrycker hon förvånat: ”Jaha, okej” och fortsätter med en stolthet i rösten: ”Vad intressant att få höra detta om mig själv”.

Bild och skrift

Camilla använder sig av bokens illustrationer vid två tillfällen. Inledningsvis visar hon bokens framsida och påminner eleverna om vad boken handlar om. Vid ett senare tillfälle, när eleverna har ställt upp sina stolar och ska gå ut från klassrummet, ställer sig Camilla i dörröppningen och visar eleverna kapitlets enda illustration. Illustrationen visar när Julius och Linn pussar varandra på kalaset. I samtalet efter högläsningen framhåller Camilla vikten av att alla elever får se bokens illustrationer och uttrycker:

Alla vill ju verkligen se bilden, det är jätte viktigt. Och då blir det så där; Jag har inte sett bilden och jag har inte. Och så tar ju det tid från läsandet. Så nu ställde jag mig på vägen ut där och visade sista bilden. (...) De har varit så nyfikna på det här med pusskalaset om de skulle få pussas eller inte, så då var det väldigt viktigt att visa sista bilden tänkte jag, för då blir det ett lugnt uttåg också från klassrummet.

(Intervju Camilla, 2017-11-21)

I Camillas reflektioner framkommer dock en inställning att bokens illustrationer tar tid från läsningen och hon använder kapitlets illustration till att få ett lugnt uttåg från klassrummet snarare än att kommunicera textens innehåll till eleverna. Genom att visa kapitlets illustration först när eleverna går ut från klassrummet och inte i det sammanhang när hon läser att Julius och Linn pussar varandra kommunicerar Camilla att modaliteten bild är skild från läsning och att det är texten som förmedlar berättelsen. Vid två tillfällen använder Camilla sig av modaliteten skrift. Inledningsvis presenterar hon bokens titel och frågar sedan eleverna om de kommer ihåg vad boken handlar om. Eleverna kommer inte ihåg och Camilla säger: ”Jag läser lite på baksidan, så att alla får ett litet hum om vad den handlar om”. Camilla lyfter på så vis fram texten på bokens baksida som ett hjälpmedel för att sammanfatta bokens handling.

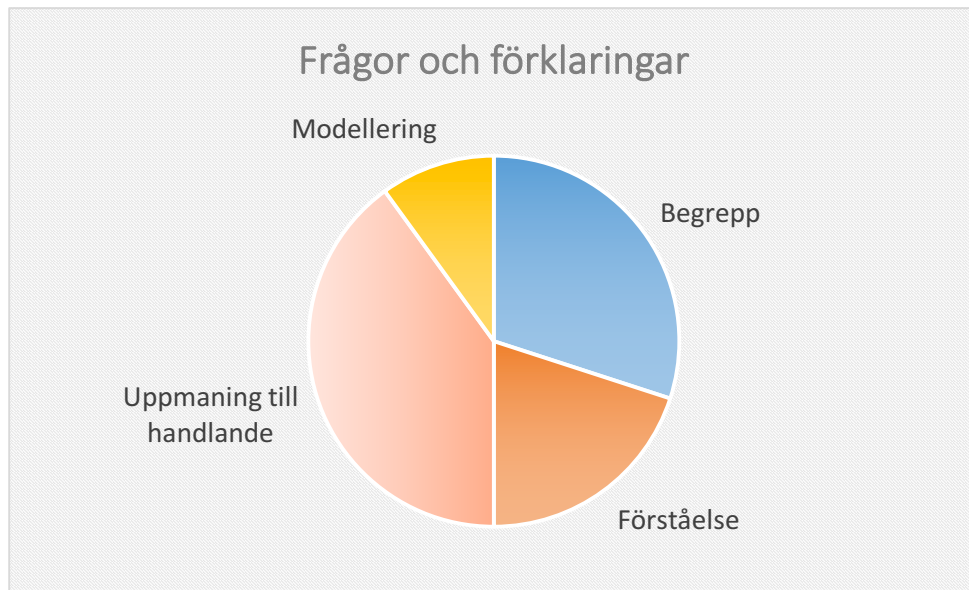
Frågor och förklaringar

I relation till bokens innehåll ställer Camilla tio frågor och gör sju förklaringar under högläsningen. Majoriteten av Camillas förklaringar är kopplade till de frågor hon ställt som bekräftelse på och vidareutveckling av elevernas svar. Hälften av de frågor Camilla ställer är formulerade som ja- och nej-frågor. De tio frågor som ställs och förklaringar som görs rör betydelsen av enstaka ord och begrepp, förståelse av textens innehåll, uppmaningar till handlande och explicit modellering av strategi för läsförståelse.

Fyra frågor rör betydelsen av enstaka ord och begrepp, så som när karaktären Julius minns tillbaka när han och hans farbror fiskade och Camilla frågar: ”Vad är en farbror?”. En av eleverna svarar och Camilla bekräftar elevens svar och förklarar: ”Precis, en farbror är pappans bror”. Två frågor rör förståelse av textens innehåll. I boken beskrivs att Julius står i badrummet och putar på läpparna framför spegeln. Han övar på något, men det står inte uttryckligen i texten vad och Camilla frågar: ”Vad övade Julius på?” varpå eleverna svarar ”Kyssas”. Vid fyra tillfällen ställer Camilla frågor formulerade som uppmaningar till handlande, något som exempelvis sker genom att klassen ska låtsas vara klasskompisarna i boken och säga något i kör. När Linn öppnar Julius present på kalaset och tjejerna ser att det är ett silverhalsband susar de. Camilla frågar: ”Får jag höra flickorna susa?” och flickorna i klassen susar som gensvar på Camillas uppmaning. I intervjun berättar Camilla att hon brukar uppmana eleverna till handling och att de får spela med i berättelsen och motiverar: ”För man läser ju ofta i deras värld, så de kan vara med lite” varpå hon fastslår: ”För då lyssnar de ju på ett annat sätt när de vet att de får vara med någon gång”. I början av högläsningstunden ställer Camilla frågan: ”Kan någon sammanfatta vad boken handlar?” som är den enda fråga av karaktären explicit modellering av strategi för läsförståelse. En elev svarar: ”Ja” men kan inte sammanfatta vad boken handlar om och Camilla sammanfattar därför själv med hjälp av texten på bokens baksida. ”Jag tänker på de här läsfixarna¹ lite” reflekterar Camilla i samtal om de frågor och förklaringar hon använt och fortsätter: ”Även om jag inte har figurerna²” varpå hon förtydligar: ”Men att man håller dem aktiva i läsningen” och syftar då på eleverna. I figur 2 visas fördelningen av de frågor och tillhörande förklaringar som Camilla ställt.

¹ Barbro Westlunds (2009) figurer som symboliserar läsförståelsestrategierna att sammanfatta, ställa frågor, klargöra, måla inre bilder och förutspå. Läsfixarna är en del av konceptet En läsande klass, initierat av Martin Widmark, i syfte ge lärare redskap för att arbeta med strategier för läsförståelse och utveckla elevers läsförståelse. <http://www.enlasandeklass.se/>

² Hänvisar till figurerna Läsfixarna.



Figur 2 Frågor och förklaringar som Camilla ställt- Begrepp 30%, Förståelse 20%, Uppmaning till handlande 40% och Modellering 10%

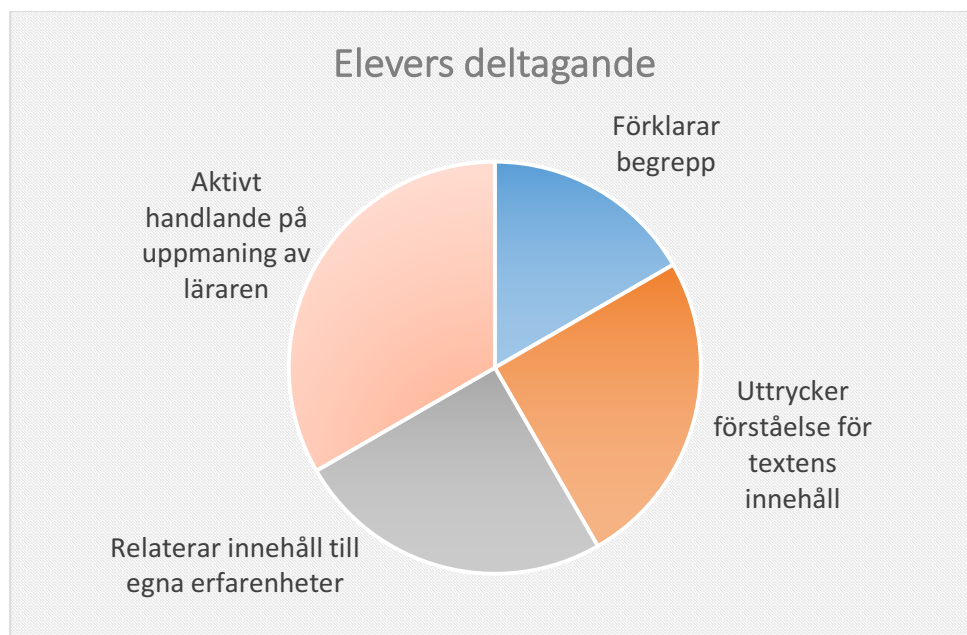
Utöver de frågor och förklaringar som presenterats i figur 2 använder Camilla två förklaringar av begrepps betydelse som inte är relaterade till någon fråga. En av dem är vid tillfället när det står i boken att Julius och Linn svarar ja med en mun och Camilla stannar upp och förklarar: ”då säger de det samtidigt bägge två”. I samtal om högläsningens roll i Camillas undervisning lyfter Camilla högläsningens betydelse för ordförrådet och hon motiverar sina frågor om begrepp. ”Högläsningen tycker ju jag är jätteviktig för ordförrådet” fastslår Camilla och förklarar att ”alla kan ju inte läsa men då tillgodogör de sig ändå språket”. ”Jag försöker knyta upp det på deras värld” berättar Camilla och förtydligar: ”Så blir det lite att de lär sig nya ord, som de får uttrycka från deras egna lilla värld”. Camilla ställer dock ingen fråga som uppmanar eleverna att relatera ordens betydelse till egna erfarenheter.

Elevers deltagande

Som framkommit tidigare blev eleverna uppmanade att måla under högläsningen, vilket de flesta gjorde. Camilla uttrycker under intervjun att ”det är rätt skönt att de får sitta och måla och pilla med någonting” och motiverar: ”För sjuåringar klarar inte av att bara sitta rakt upp och ned och lyssna”. Avsikten med att låta eleverna måla var alltså att behålla lugnet i klassrummet snarare än att genom målandet stötta elevernas läsförståelse. Camilla vill genom sina frågor och förklaringar hålla eleverna aktiva i läsningen, som framkommit tidigare. Elevernas svar på Camillas frågor är alltså elevernas sätt att delta utöver lyssnandet och målandet. Eleverna deltar genom handlingar vid 13 tillfällen som har kategoriserats till att förklara begrepp, visa förståelse för textens innehåll, relatera textens innehåll till egna erfarenheter samt aktivt handlande på uppmaning av läraren. När Camilla ställer en ja- och nej-fråga svarar eleverna endast ja eller nej. Av dessa totalt 13 handlingar är 10 kopplade till de frågor läraren ställer och de andra 3 är initierade av eleverna.

Vid två tillfällen förklarar eleverna begrepp som exempelvis när Camilla frågar vad farbror betyder och eleven svarar att ”en farbror är pappans bror”. Vid tre av tillfällena uttrycker eleverna förståelse för textens innehåll. Detta kan exemplifieras när Julius frågar sig själv i boken vad som är ett lämpligt svar när någon säger tack och en elev utbrister: ”Kanske varsågod?”. Vid tre tillfällen relaterar eleverna textens innehåll till egna erfarenheter, som när Camilla beskriver Linns klädsel på kalaset och en elev säger: ”Jag har också ett guldtigt diadem

hemma”. Vid fyra tillfällen handlar eleverna aktivt på uppmaning av läraren. Ett exempel på detta är när Linns pappa berättar att det är dags för fiskdamm och klasskompisarna ropar ja varpå Camilla ställer frågan: ”Får jag höra klasskompisarna ropa ja?”. Hela klassen utbrister: ”Ja” som gensvar. I figur 4 redovisas eleverna deltagande under högläsningen.



Figur 3 Elevers deltagande i högläsningsspraktik I – Förklara begrepp 17%, Uttrycker förståelse för textens innehåll 25%, Relaterar innehåll till egna erfarenheter 25% och Aktivt handlande på uppmaning av läraren 33%

Högläsningsspraktik II

Den andra observationen skedde hos Ida som är lärare i årskurs 1 med 27 elever, på en skola i en kranskommun till Göteborg. Ida är 52 år och har arbetat som lärare i 10 år. Det hade varit en konflikt på rasten och således var eleverna oroliga under högläsningens första 10 minuter. Högläsning och samtal varade i 35 minuter, på lektionen innan lunch. Intervjun ägde rum 2 timmar senare, då Ida inte hade möjlighet att sitta ner och prata förrän då. Intervjun varade i 8 minuter och Idas lärarstudent närvarade. Ida läste bilderboken *Fyra hönor och en tupp* (Landström, 2007). Den handlar om fyra hönor som går på kurs för att våga säga ifrån till tuppen som behandlar dem orättvist. Bokens illustrationer täcker hela sidorna och ger mer information om berättelsens innehåll än vad texten gör.

Modaliteter

Nedan presenteras de modaliteter Ida använde sig av i sin interaktion med eleverna för att kommunicera textens innehåll. Modaliteterna som använts är gester/mimik, röst/ljudeffekter, blick, bild och skrift.

Gester och mimik

Ida använder sig av gester och mimik vid sju tillfällen i sin interaktion med eleverna för att kommunicera textens innehåll. Fyra av dessa involverar hela kroppen som exempelvis när hönorna åker på kurs för att våga säga ifrån till tuppen och de får lära sig att burra upp sig. Ida visar med hela kroppen hur hönorna borrar upp sina fjädrar. Vid tre andra tillfällen använder sig Ida av mimik för att illustrera hönorna eller tuppens sinnesstämning. Som exempelvis när tuppen blir arg på hönorna för att de klagat på att han har större plats vid foderrännan än de har och Ida rynkar på pannan och ögonbrynen för att illustrera tuppens sinnesstämning.

Röst, ljudeffekter och blick

Ida ändrar rösten vid dialog men också för att betona viktiga ord och illustrera adjektiv och adverb. Vid tillfället när tuppen ryter ifrån mot hönorna intar Ida en mörk och stark röst för att illustrera tuppens uttryck. Ida möter elevernas blick vid frågor och samtal och tittar även upp när det händer något störande i klassrummet. Vid de tillfällena väntar hon in elevens uppmärksamhet och fortsätter sedan att läsa. Under sista delen av högläsningen tittar hon upp vid slutet av varje mening. Under intervjun i samtal om de gånger Ida möter elevernas blick visar hon en viss förvåning och säger ”Jaså” och motiverar sedan: ”Det kan bero på att jag har läst den så många gånger”.

Bild och Skrift

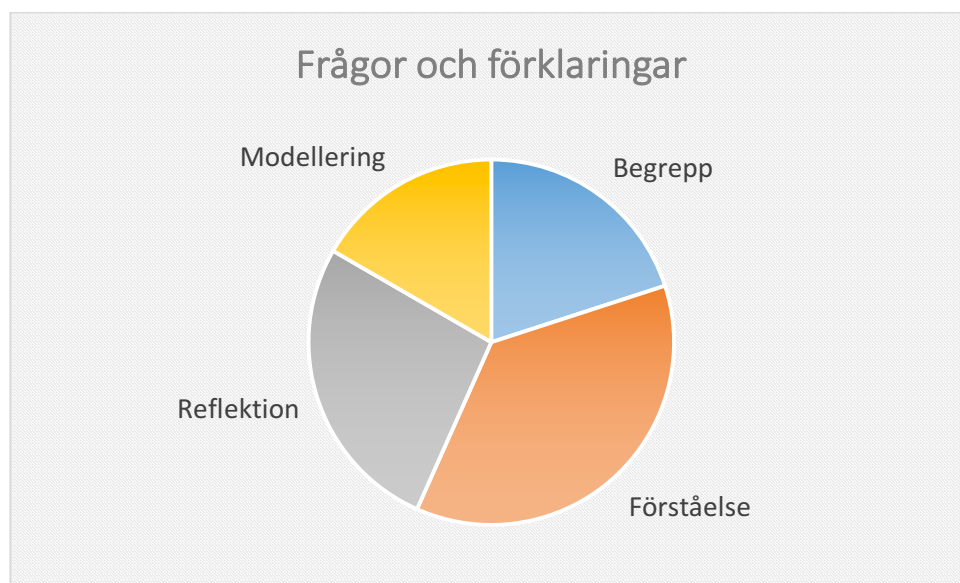
Ida hade fotograferat alla sidor och illustrationer i boken med sin telefon. Hon använde projektorn för att visa den sidan hon läste. Bokens framsida och illustrationer användes som samtalsunderlag och Ida hänvisade till bilden som en informationskälla. Vid ett tillfälle när eleverna diskuterar bokens budskap uttrycker en elev att hönorna var elaka mot tuppen och att han blev ledsen när han fick en mindre matplats. ”Det blev ju sämre för tuppen” säger eleven och får mothugg från några andra elever. Ida ber eleverna titta på bilden och säger: ”Hur ser tuppen ut nu när alla har fått lika stor plats vid foderrännan?”. Eleven som startat samtalsämnet konstaterar att tuppen trots allt ser nöjd ut. Ida använder sig även av illustrationerna för att relatera innehållet till hennes egna erfarenheter och uttrycker att ”när jag ser den här bilden kommer jag och tänka på när jag och min syster var liten” och modellerar på så vis sitt förhållningssätt till bokens illustrationer. Skrift lyfts fram vid tre tillfällen. Inledningsvis i samtal om bokens titeln när Ida frågar eleverna ”Vad heter den här boken?”. Ida lyfter även fram skrift när hon läser texten på bokens baksida och motiverar för eleverna att ”man kan läsa på bokens baksida och få en tanke om vad boken handlar om”. Slutligen lyfts skriften fram vid ett senare tillfälle när eleverna får läsa vad det står på tuppens förbudsskyltar.

Frågor och förklaringar

Ida stannar upp 9 gånger under högläsningen för att ställa frågor eller göra förklaringar. I relation till bokens innehåll ställer Ida 30 frågor och gör 24 förklaringar som alla är kopplade till de frågorna hon ställt som bekräftelse på och vidareutveckling av elevernas svar. Hon ställer alltså många frågor under samma avbrott i läsningen. 5 av frågorna är formulerade som ja- och nej-frågor. De frågor Ida ställer och förklaringar hon gör rör betydelsen av enstaka ord och begrepp, förståelse av textens innehåll, reflektion kring textens innehåll och explicit modellering av strategi för läsförståelse.

Sex av frågorna och tillhörande förklaringar rör betydelsen av enstaka ord och begrepp som exempelvis när eleverna får läsa vad det står på tuppens förbudsskyltar och Ida frågar: ”Vad betyder privat?”. En elev svarar: ”Ett privat område” och Ida ställer följdfrågor för att fördjupa elevernas svar. Elva av frågorna med tillhörande förklaring rör förståelse av textens innehåll och kan exemplifieras av tillfället när hönorna ska åka på kurs och får lära sig uppburning och Ida frågar eleverna: ”Varför ska hönorna burra upp sig?”. Åtta av frågorna med tillhörande förklaring avser reflektion utifrån textens innehåll och kan exemplifieras med frågan: ”Har ni någon gång känt som hönorna att ni vill protestera?”. Under intervjun motiverar Ida sina reflekterande frågor och uttrycker att ”det blir också konstigt och läsa en bok som handlar om rättvisa utan och liksom på något sätt diskutera vad är rätt eller fel”. Fem av tillfällena rör explicit modellering av strategi för läsförståelse som exempelvis när Ida i början av högläsningen frågar eleverna: ”Vad är det första vi gör när vi ska läsa en bok?”. Ett annat exempel på när Ida modellerar strategi för läsförståelse är när hon efter läsningen ställer frågan: ”Kan vi lära oss något av den här boken?” varpå eleverna diskuterar i termer av rättvisa och att

våga stå för sin åsikt. I figur 5 visas fördelningen av de frågor och tillhörande förklaringar som Ida ställt.



Figur 4 Frågor och tillhörande förklaringar Ida ställt – Begrepp 20%, Förståelse 36%, Reflektion 27% och Modellering 17%

Under samtal om de modaliteter Ida använder sig av och de frågor som ställts och förklaringar som gjorts uttrycker hon att ”om jag bara läser högt och inte pratar om det jag läser, då blir det ju högläsning bara” och förtydligar ”men om man pratar om det som, om man liksom samspelar med den som lyssnar så blir det interaktivt.”. Vidare motiverar Ida sina frågor och förklaringar i termer av att ”en del har kanske föräldrar som åker på kurs hela tiden och de vet vad det betyder” och förtydligar sedan ”men för alla andra, så vet ju inte de”. I intervjun resonerar Ida i termer av att det inte finns tid för denna typ av undervisning och uttrycker:

Det tar så lång tid också, för som det här, det höll ju på i alla fall i 40 minuter nästan om man ska ha det här viktiga boksamtalet eller att de ska kunna få säga vad de vill (...) annars kanske man läser i en kvart eller så. Så den tiden har man ju inte. (...) Ja, det skulle man ju vilja göra, alltså ha den här typen av lektioner oftare, men då skulle det ju gå en lektion om dagen.

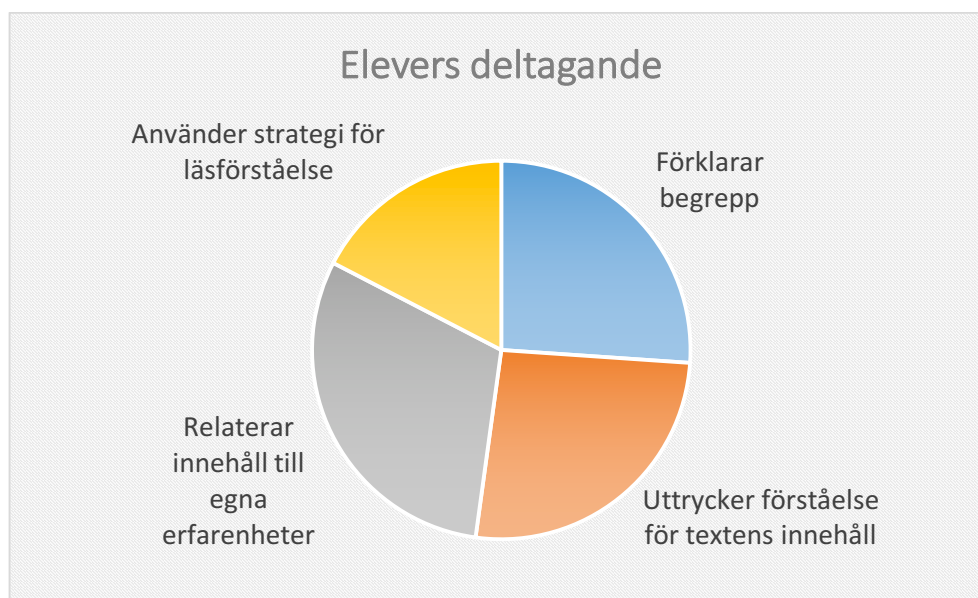
(Intervju Ida, 2017-11-21)

Ida anser alltså att samtalen kring högläsningen är viktiga, men att det inte finns tid för den typen av undervisning.

Elevers deltagande

Som framkommit tidigare menar Ida att hon samspelar med eleverna vid samtalet om textens innehåll och det är på det viset eleverna är delaktiga i högläsningen. Elevernas svar på Idas frågor är alltså på det sätt som de deltar i högläsningens praktik utöver lyssnandet. Eleverna svarar innehållsrikt på de flesta frågor trots att Ida ställer ja- och nej-frågor vid några tillfällen. Eleverna deltar genom handling vid 23 tillfällen där 21 är kopplade till de frågor Ida ställt och 2 tillfällen är initierade av eleverna. Elevernas svar har kategoriserats till att förklara begrepp, uttrycka förståelse för textens innehåll, relatera textens innehåll till egna erfarenheter samt använda strategi för läsförståelse.

Sex av elevernas svar är förklaringar av begrepp så som när Ida presenterar de fyra hönorna och deras namn Brun, Beige, Blond och Röd och frågar eleverna: ”Hur är någonting om det har färgen beige?”. En elev svarar: ”Ungefär ljus mycket, jättemycket ljusbrun”. Vid sex av tillfällena uttrycker eleverna förståelse för textens innehåll som exempelvis när bilden visar att hönorna drömmer om att tuppen är arg. I hönornas dröm har tuppen satt upp förbudsskyltar och Ida frågar: ”Vad ser det ut som att hönorna drömmer om?” varpå en elev svarar: ”Att tuppen är stor och bestämmer allt”. Vid sju av tillfällena relaterar eleverna textens innehåll till egna erfarenheter. Ett exempel på det är efter högläsningen, i en diskussion om att hönorna gick på kurs för att våga protestera mot att tuppen hade störst matplats och Ida frågar: ”Har ni någon gång känt som hönorna att ni vill protestera?”. En elev svarar: ”Min storasyster retar mig ganska ofta och hon brukar ibland”. Här hämtar eleven andan och fortsätter: ”Om hon får något som jag också vill ha, så vågar jag inte riktigt säga att jag också vill ha det”. Vid fyra tillfällen använder eleverna en strategi för läsförståelse som vid ett tillfälle när en elev motiverar varför hen läser texten på bokens baksida och säger: ”Jag kollar först på bilden och sen så vänder jag på boken där bak och läser vad den handlar om”. Under intervjun i samtal om elevens svar förklarar Ida att ”vi har ju pratat om hur gör man när man börjar läsa en bok”. I figur 6 redovisas elevernas deltagande under högläsningen.



Figur 5 Elevers deltagande i högläsningsspraktik 2– Förklarar begrepp 26%, Uttrycker förståelse för textens innehåll 26%, Relaterar innehåll till egna erfarenheter 31% och Använder strategi för läsförståelse 17%

Högläsningsspraktik III

Den tredje observationen och intervjun skedde hos Malin som är lärare för en årskurs 3 med 21 elever, på en skola i Göteborgs kommun. Malin är 44 år och har arbetat som lärare i 22 år. Högläsning och samtal varade i 21 minuter under dagens sista lektion. Intervjun skedde direkt efter lektionen i ett grupprum bredvid klassrummet och varade i 7 minuter. Malin läste ur kapitelboken *Amy, Aron och anden* (Stark, 2017) som innehåller några illustrationer i varje kapitel, men det är texten som för handlingen framåt. Kapitlet handlade om att Amy, Aron och anden fikar tillsammans och pratar om födelsedagar. Alla elever i klassen har var sitt exemplar av boken som de läser i samtidigt som Malin läser högt.

Modaliteter

Nedan presenteras de modaliteter Malin använde sig av i sin interaktion med eleverna för att kommunicera textens innehåll. Modaliteterna som använts är mimik, röst/ljudeffekter, blick, bild och skrift.

Mimik

Malin använder sig av mimik vid sju olika tillfällen i sin interaktion med eleverna för att kommunicera textens innehåll. Ett exempel på detta är när Malin läser om att Arons mamma får veta att Aron går runt med en ande i fickan och blir förvånad vilket Malin illustrerar genom att höja på ögonbrynen. Malin använder sig inte av gester.

Röst, ljudeffekter och blick

Malin ändrar rösten vid dialog samt illustrerar adjektiv, adverb och vissa verb genom sättet hon läser ordet. Ett exempel på detta är när Arons pappa ringer till Aron på sin rast på jobbet men plötsligt blir stressad för att rasten är slut, vilket Malin illustrerar genom att läsa lite snabbare och med en ljusare röst. Malin varierar tempo efter textens sammanhang som vid ett tillfälle när Amy sätter på en grammofonskiva och börjar dansa så läser Malin med ett snabbare och med mer dansant tempo. I slutet av varje mening möter Malin elevernas blick samt vid frågor och samtal. Under intervjun i samtal om alla de tillfällen Malin möter elevernas blick säger hon förvånat "Gjorde jag det?". Malin är alltså inte medveten om hur hon använder blicken i sin interaktion med eleverna.

Bild och skrift

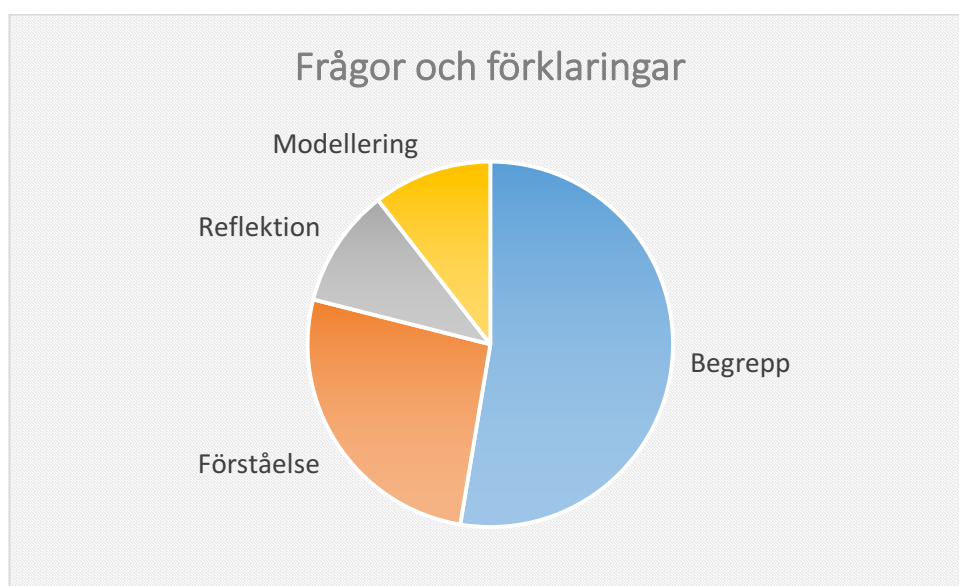
Under Malins högläsning är skrift i fokus och alla elever har ett eget exemplar av boken som de läser i samtidigt som Malin läser högt. "Och nu är det ju extra bra eftersom de har fått den här boken och alla har ett eget ex" berättar Malin under samtalet om högläsningstillfället och fortsätter "så att alla kan se bilderna och så". Bokens illustrationer blev dock aldrig underlag för samtal under högläsningen. Inför läsningen höll Malin upp boken för klassen och läste titeln. Vidare använde Malin sig av whiteboardtavlan för att skriva beskrivningar av bokens karaktärer. Efter varje högläsning sammanställer klassen beskrivningar av karaktärerna. "Det hjälper eleverna att få en bild av vad som händer och vilka personerna är" motiverar Malin i samtalet om valet att skriva om karaktärerna efter högläsningen. Vid detta tillfälle när eleverna har svårt att beskriva anden uttryckte Malin "vi kan läsa vad det står om honom på baksidan" och tog på så vis hjälp av texten på baksidan av boken för att leta adjektiv som beskriver anden.

Frågor och förklaringar

Malin stannar upp 7 gånger under högläsningen för att ställa frågor eller göra förklaringar. I relation till bokens innehåll ställer Malin 19 frågor och gör 14 förklaringar som alla är kopplade till de frågor hon ställt som bekräftelse och vidareutveckling av elevernas svar. Malin har liksom Ida haft längre uppehåll med fler frågor under samma tillfälle. Av frågorna är 6 stycken formulerade som ja- och nej-frågor. De frågor Malin ställer och förklaringar hon gör rör betydelsen av enstaka ord och begrepp, förståelse av textens innehåll, reflektion kring textens innehåll och explicit modellering av strategier för läsförståelse.

Tio av frågorna och förklaringarna rör betydelsen av enstaka ord och begrepp, så som när Aron ska förklara för sin mamma att anden är osynlig och Malin frågar eleverna: "Vad betyder osynligt?". En elev svarar och Malin bekräftar elevens svar genom att upprepa det på följande sätt: "Precis, något som inte syns". I samtal om högläsningens roll i Malins undervisning uttrycker hon att "det är ju ordförståelse och det är begrepp" och motiverar på så vis sina frågor om begrepp. Fem av frågor med tillhörande förklaring rör förståelse av textens innehåll. Vid ett tillfälle ber Aron sin mamma om att få en extra bulle till anden varpå mamman säger att Aron är smart. Malin stannar då upp och frågar eleverna: "Vad menade mamman med att han var

smart när han bad att få en bulle till anden också?”. En elev svarar: ”Han kanske skulle få en till” och Malin bekräftar och utvecklar elevens svar genom att säga: ”Ja, mamman tänker att han bara passar på att säga en till anden, men det betyder att då får ju jag en till”. Två av frågorna med tillhörande förklaring avser reflektion utifrån textens innehåll och kan exemplifieras av ett tillfälle när Amy berättar att hon fått en grammofon av sin pappa i födelsedagspresent och anden börjar snyfta av någon anledning och Malin frågar eleverna: ”Varför tror du att anden snyftade?”. Eleverna ger olika förslag på varför anden snyftade och Malin lyssnar in de olika förslagen och fördelar ordet mellan eleverna. Två av tillfällena rör explicit modellering av strategier för läsförståelse. Det kan exemplifieras av ett tillfälle när anden ska äta en bulle han fått av Aron och eftersom anden är osynlig ser Aron endast en stor mun som äter en bulle, men ingen kropp. Malin stannar upp och frågar eleverna ”Kan du se det framför dig?” och eleverna skrattar som respons. I figur 7 visas fördelningen av de frågor och tillhörande förklaringar som Malin ställt.



Figur 6 Frågor och tillhörande förklaringar som Malin ställt – Begrepp 53%, Förståelse 26%, Reflektion 10% och Modellering 11%

”Jag försöker att välja böcker där det finns något att prata om.” berättar Malin i samtal om de frågor och förklaringar Malin ställt och är den enda av lärarna som tar upp valet av bok under intervjun. ”Jag försöker att tänka hela tiden när jag läser” förklarar Malin och fortsätter ”men så känns det, stannar man för ofta så blir det inget flyt” varpå hon tydliggör ”då kanske man lämnar något därhän just då och så hoppas man att de förstår sammanhanget i alla fall”. I samtalet om Malins frågor och förklaringar hänvisar hon till konceptet En läsande klass³ och uttrycker:

Jag tänker att det har nog hänt mycket de senaste åren, sen det här med En läsande klass drog igång och så. Att alla, eller många, är nog mycket mer medvetna om att ta med eleverna i läsningen. Att man inte bara står själv och maler igenom boken och så var det klart, för det är något man ska göra, utan att de får ut någonting mer av det. Så att eleverna lär sig ord, begrepp. Lär sig att tänka och läsa mellan raderna.

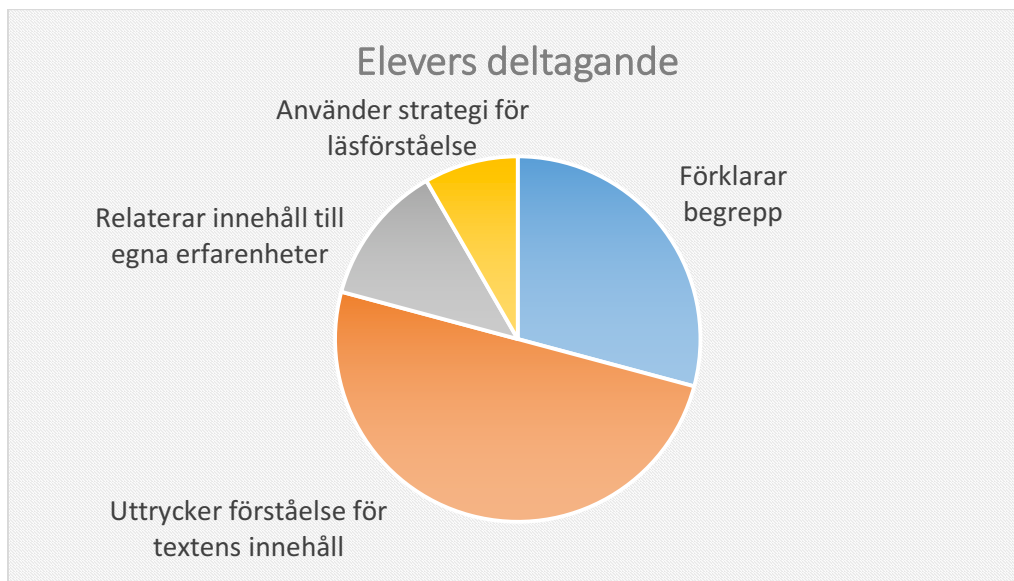
(Intervju Malin, 2017-11-23)

³ En läsande klass, initierat av Martin Widmark, i syfte ge lärare redskap för att arbeta med strategier för läsförståelse och utveckla elevers läsförståelse. <http://www.enlasandeklass.se/>

Elevers deltagande

Eleverna deltagande i högläsningsspraktik III utgörs på samma sätt som i de andra högläsningsspraktikerna av att svara på lärarens frågor. Eleverna deltar genom att svara på frågor vid 24 tillfällen som alla är initierade av Malin. Eleverna svarar innehållsrikt på alla frågor trots att Malin ställer ja- och nej-frågor vid några tillfällen. Den typ av svar som eleverna har gett har kategoriserats till att förklara begrepp, visa förståelse för textens innehåll, relatera textens innehåll till egna erfarenheter samt använda strategi för läsförståelse.

Sju av elevernas svar är förklaringar av begrepp så som när Arons mamma ger en gårdagsbulle till honom och Malin frågar: ”Vad är en gårdagsbulle?”. En elev svarar: ”En bulle från igår”. Vid tolv tillfällen uttrycker eleverna förståelse för textens innehåll som exempelvis när eleverna i slutet av läsningen lyfter egenskaper hos karaktärerna som skrivs upp på tankekartan. Vid tre tillfällen relaterar eleverna textens innehåll till egna erfarenheter trots att Malin inte formulerat någon fråga på det sättet. Det kan exemplifieras av situationen i boken när Arons mamma säger att han har en osalig ande i huvudet snarare än en osynlig ande i fickan och Malin stannar upp och frågar: ”Vad är en osalig ande?”. En elev svarar då: ”Det är som när jag är själv i mörker” eleven stannar upp en kort stund och fortsätter sedan ”då ser jag massa läskiga saker som inte finns”. ”Det är tacksamt med böcker där de kan känna igen sig själva” uttrycker Malin under samtal om elevernas delaktighet trots att hon inte ställt någon fråga som uppmanar eleverna att relatera innehållet till egna erfarenheter. Vid ytterligare två tillfällen använder eleverna strategi för läsförståelse som när Malin innan läsningen frågar: ”Kan någon sammanfatta vad som hänt tidigare?” och en elev sammanfattar tidigare kapitel. I figur 8 redovisas elevernas deltagande under högläsningen.



Figur 7 Elevers deltagande i högläsningsspraktik 3- Förklarar begrepp 25%, Uttrycker förståelse för textens innehåll 50%, Relaterar innehåll till egna erfarenheter 13% och Använder strategi för läsförståelse 8%

Sammanfattning

Analys av observation och intervju visar på tre olika högläsningsspraktiker där läraren använder sig av modaliteterna gester och mimik, röst och ljudeffekter, blick, bild och skrift. Högläsningsspraktik I präglas av gester och mimik som tillsammans med röst och ljudeffekter och användandet av blick kommunicerar textens innehåll till eleverna. I högläsningsspraktik II, där en bilderbok lästes, framträder modaliteten bild starkast. I högläsningsspraktik III där eleverna går i årskurs 3 och alla har ett eget exemplar av boken framträder modaliteten skrift

starkast. Lärarna använder sig av frågor och förklaringar för att kommunicera textens innehåll och de utgör en stor del av högläsningens praktik. Lärarnas frågor och förklaringar rör betydelsen av enskilda ord och begrepp, förståelse för textens innehåll, reflektion kring textens innehåll och modellering av strategi för läsförståelse. Högläsningsspraktik II och III präglas till större del av frågor och förklaringar i jämförelse med högläsningsspraktik I. Elevernas deltagande baseras på att svara på lärarnas frågor och vid ett fåtal tillfällen initierar eleverna handlingar. Eleverna relaterar textens innehåll till egna erfarenheter, men i relativt liten begränsning. I högläsningsspraktik I uppmanas även eleverna till aktivt handlande.

Diskussion

Resultatdiskussion

Resultaten visar att högläsningsspraktik I präglas av gester och mimik som tillsammans med röst och ljud effekter och användandet av blick kommunicerar textens innehåll till eleverna. I högläsningsspraktik II framträder modaliteten bild starkast och i högläsningsspraktik III framträder modaliteten skrift starkast. Högläsningsspraktik II och III präglas till större del av frågor och förklaringar i jämförelse med högläsningsspraktik I. Lärarnas frågor och förklaringar rör betydelsen av enskilda ord och begrepp, förståelse för textens innehåll, reflektion kring textens innehåll och modellering av strategi för läsförståelse. I högläsningsspraktik I uppmanas även eleverna till aktivt handlande. Elevernas deltagande baseras på att svara på lärarnas frågor och vid ett fåtal tillfällen initierar eleverna handlingar. Nedan diskuteras dessa resultat i förhållande till hur högläsningsspraktikernas utformande stöttar elevernas läsförståelse.

Modaliteter

Vad gäller användandet av modaliteter är det ett genomgående resultat att lärarna kombinerar olika modaliteter i sin interaktion med eleverna för att kommunicera textens innehåll till eleverna. Det sker dock i olika utsträckning och genom olika modaliteter. Enligt Bearne (2009) är det genom kombinationen av olika modaliteter som meningsskapande kommunikation och lärande kan ske. Resultatet visar att de modaliteter lärarna använder samspelar och sammantaget bidrar till att stötta elevernas förståelse för textens innehåll. Detta kan exemplifieras av att Camillas gester och mimik får texten att bli levande för eleverna och framkallar skratt. Eller när alla tre lärarna vid olika tillfällen ändrar rösten för att göra karaktärerna i boken mer levande för eleverna. I högläsningsspraktik II och III är gester och mimik, röst och ljud effekter inte lika framträdande och det ägnas mer tid åt frågor och förklaringar. Detta kan förklaras av att Camilla i intervjun uttrycker att det är roligt att spela teater medan Ida och Malin lyfter fram samtalets vikt. Utifrån Bearnas (2009) teorier om modalitet och det vidgade textbegreppet skulle dock lärarna kunna utveckla användandet av modaliteter i syfte att stötta elevernas läsförståelse.

Högläsningsspraktik I är till störst del präglad av gester/miner och röst/ljud effekter, vilket Camilla visar i intervjun att hon är medveten om. Camilla menar att hennes gester och användande av rösten ökar elevernas delaktighet under högläsningen. Trots det uppmanar hon eleverna att rita i sina målarböcker och förklarar att eleverna inte orkar lyssna när hon läser om de inte får måla samtidigt. Eftersom elevernas målarböcker inte observerades visar inte resultatet om eleverna i målandet behandlade textens innehåll. Bearne (2009) menar att för att modaliteternas samverkan ska kunna förmedla ett budskap måste det finnas en mottagare, vilket i det här fallet är eleverna. Genom att eleverna får rita under högläsningen kan deras fokus flyttas från ta del av textens innehåll som Camilla förmedlar till att rita. Följaktligen får Camillas användande av modaliteter inte lika stor potential att stötta elevernas läsförståelse som

den hade fått om eleverna inte hade ritat. Trots att eleverna blev uppmanade att rita är det tydligt att eleverna har varit delaktiga under högläsningstiden. Det är endast i denna högläsningsspraktik som eleverna blir uppmanade till aktivt handlande och att spela med i berättelsen. Genom Camillas eget användande av olika modaliteter och uppmaningar att spela med i handlingen uppmanas eleverna att leva sig in i berättelsen (Dollins, 2014) och elevernas läsförståelse stötts.

Vad gäller användandet av röst och ljud effekter så är det gemensamt för alla tre högläsningsspraktikerna att lärarna ändrar rösten vid dialoger för att göra karaktärerna mer levande för eleverna. De illustrerar även vissa ord, framförallt adjektiv, adverb och verb med hjälp av rösten och ljud effekter. Både Camilla och Malin lyfter under intervjun fram rösten som ett sätt att göra berättelsen levande för eleverna och fånga deras intresse. Trots deras övertygelse om att rösten stöttar elevernas läsförståelse är det endast Camilla som använder sig av ljud effekter i sin högläsning. Gemensamt för högläsningsspraktikerna är att lärarna möter elevernas blick vid frågor, förklaringar och samtal samt på slutet av meningar. Alla lärarna är förvånade över att de möter elevernas blick vid ett flertal tillfällen under högläsningen och jag anar under intervjun en viss stolthet över att de möter elevernas blick vid så pass många tillfällen.

Användandet av modaliteterna bild skiljs åt mellan de olika högläsningsspraktikerna och verkar vara beroende på bokvalet. I högläsningsspraktik II, där Ida använde en bilderbok, är illustrationerna ett underlag för samtal och reflektion och även en källa för information. Bilderna blir i den högläsningsspraktiken ett underlag för att utveckla elevernas läsförståelse. I högläsningsspraktik I och III där lärarna läste kapitelböcker är dock inte illustrationerna ett underlag för samtal. I högläsningsspraktik I inger Camilla en inställning att bokens illustrationer tar tid från läsningen och visar bokens illustration i syfte att eleverna ska bli lugna. I högläsningsspraktik III där eleverna läser i egna böcker kan de se bokens illustrationer, vilket Malin menar är positivt. Illustrationerna blir dock aldrig ett samtalsunderlag för att stötta elevernas läsförståelse, vilket det fanns möjlighet för. Trots att det endast är i högläsningsspraktik II som illustrationerna präglar samtalet lyfter alla tre lärarna under intervjun vikten av att eleverna tar del av bokens illustrationer. Enligt Bryman (2011) kan detta bero på att läraren under intervjun säger vad den menar sig göra och inte vad den faktiskt gör. Gemensamt för alla högläsningsspraktiker är dock att alla tre lärarna bjuder in eleverna i läsningen genom att samtala om bokens titel och framsida samt sammanfatta vad berättelsen handlar om eller vad som hänt tidigare. På så vis bygger läraren upp elevernas förståelse för textens innehåll och ger större möjlighet att under högläsningen utveckla strategier för läsförståelse (Schmidt & Jönsson, 2017). Av de tre högläsningsspraktikerna är det mest fokus på skrift i högläsningsspraktik III där eleverna läste själva under högläsningen och i slutet skrev karaktärsbeskrivningar. Det kan förklaras av att eleverna i årskurs 3 i större utsträckning kan läsa självständigt än i årskurs 1.

Frågor, förklaringar och elevers deltagande



Figur 8 Jämförelse figur 2-7

Vid jämförelse av diagrammen för lärarnas frågor och förklaringar (se figur 8), synliggörs att de tre högläsningspraktikerna till stor del baseras på samma typ av frågor och förklaringar. Lärarna ställer frågor om betydelsen av enstaka ord och begrepp. I likhet med Dollins (2014) lyfter alla tre lärarna i sin intervjuer upp högläsningens betydelse för elevernas ordförråd vilket motiverar att de ställer frågor om begrepp.

När lärarna ställer frågor om förståelse för textens innehåll ger de alla tre uttryck för strategin att klargöra något i textens innehåll (Palinscar & Brown, 1984). Camilla frågar eleverna vad Julius övar på framför spegeln och stöttar på så vis eleverna att klargöra och läsa mellan raderna att han övar på att kyssas. Eleverna ges då möjlighet att utveckla sina strategier för läsförståelse. Ida ger uttryck för samma strategi när hon ber eleverna förklara varför honorna behöver lära sig att burra upp sig. Även Malin modellerar strategin att klargöra då hon ber eleverna förklara vad menade mamman med att Aron var smart när han bad att få en bulle till anden också. Eleverna klargör vad mamman menar och tränar strategin att klargöra textens innehåll och läsa mellan raderna. Dessa exempel visar på undervisning där lärarnas frågor och förklaringar ger eleverna möjlighet att utveckla sina strategier för läsförståelse (Schmidt & Jönsson, 2017) för att nå kunskapskravet att använda lässtrategier (Skolverket, 2011). En annan strategi för läsförståelse som Palinscar och Brown (1984) visar på är att ställa frågor i relation till texten. Utifrån den beskrivningen skulle dessa frågor om förståelse för textens innehåll även beskrivas som modellering av strategin att ställa frågor i förhållande till texten (ibid.). Således kan kategoriseringen av lärarnas frågor och förklaringar i resultatpresentationen diskuteras.

Av de frågor som i resultatpresentationen kategoriserats som explicit modellering av strategi för läsförståelse är det gemensamt att alla tre lärare modellerar strategin att sammanfatta (Palinscar & Brown, 1984). Detta sker i inledningen av högläsningstillfället då lärarna genom att läsa textens på bokens baksida eller be eleverna sammanfatta bokens handling bjuder in i läsningen (Schmidt & Jönsson, 2017). Läraren modellerar strategier för läsförståelse och ger eleverna då möjlighet att utveckla sina strategier för läsförståelse som bidrar i deras utveckling till att bli självständiga läsare (Jönsson, 2007).

I intervjuerna lyfter alla lärarna fram elevernas delaktighet under högläsningen, men vid analys av elevernas deltagande synliggörs att det är vid få tillfällen som eleverna själva initierar ett handlande. Som redogjorts för i teoretisk bakgrund beskriver Smolkin och Donovan (2002) interaktiv högläsning som det sammanhang kring högläsning där läraren ger eleverna tillträde till textens kontext och bjuder in i läsningen och där eleverna känner sig trygga att ställa frågor och dela tankar. Utifrån den beskrivningen visar resultatet att eleverna vid få tillfällen initierar frågor eller reflektioner utifrån textens innehåll på att högläsningsspraktikerna kan fördjupas vad gäller elevernas deltagande och initiativ till interaktion. Å andra sidan menar Massey (2013) och Lawson (2012) att läraren behöver engagera eleverna i samtal kring textens innehåll för att de ska utveckla sin läsförståelse och förmåga att interagera med textens innehåll. Uppdraget att ge eleverna möjlighet att utveckla läsförståelse är mångfasetterat och läraren behöver balansera mellan olika aspekter under högläsningen. Som redogjorts för i teoretisk bakgrund visar (Palinscar & Brown, 1984) genom sina studier vikten av lärares frågor och förklaringar för att eleverna själva ska utveckla strategier för läsförståelse. Samtidigt riskerar avbrotten för samtal att förvirra textens sammanhang och påverka elevernas helhetsförståelse (Jönsson, 2007 & Lawson, 2012). Lärarna står alltså inför balansen att ge eleverna möjlighet att utveckla strategier för läsförståelse eller att ge eleverna möjlighet att utveckla förståelse för textens som helhet (Skolverket, 2011). Malin är den av lärarna som i intervjun visar en medvetenhet om denna balans, men trots det ställer hon många frågor under högläsningen.

Resultaten visar att i alla tre högläsningsspraktiker är elevernas deltagande till störst del baserat på att svara på lärarens frågor och således är det avgörande vilken typ av frågor läraren ställer. Om vi jämför cirkeldiagrammen för lärarnas frågor och förklaringar med elevernas deltagande (se figur 8) är de i stort sett kongruenta. I högläsningsspraktik III kan vi dock se att det eleverna gör allra mest är att uttrycka förståelse för textens innehåll, även fast Malin inte ställt så många frågor om förståelse av textens innehåll. Eleverna har alltså utvecklat sina svar trots att Malins frågor inte krävde det. Detta resultat synliggör att eleverna i årskurs 3 inte är lika beroende av den fråga läraren ställt utan svarar mer innehållsrikt oavsett hur frågan är formulerad. Resultatet visar även att i alla högläsningsspraktiker har eleverna relaterat textens innehåll till egna erfarenheter. Trots att det inte ställdes några reflekterande frågor i högläsningsspraktik I har eleverna även där relaterat textens innehåll till egna erfarenheter. Detta kan enligt Jönsson (2007) och Lawson (2012) bero på lärarens utformning av samtal och sätt att läsa som i sin tur kan generera ett accepterande klimat mellan lärare och elev samt eleverna emellan.

Didaktiska konsekvenser

I intervjuerna diskuterar alla tre lärarna fördelarna med interaktiv högläsning och hur det utvecklar elevernas läsförståelse och ordförråd. Trots det resonerar Ida i termer av att interaktiv högläsning är en undervisningsform som det inte finns tid för. Idas intervju är inte kongruent med hennes handlande då hon är den av lärarna som ställer flest frågor och förklaringar av reflekterande karaktär och förståelse för textens innehåll samt modellerar strategier för läsförståelse. Eleverna i högläsningsspraktik II är också de som vid flest tillfällen relaterar textens innehåll till egna erfarenheter och ger uttryck för läsförståelse. Detta kan enligt Bryman (2011) förklaras av att den reaktiva effekten att Ida visar på en högläsningsspraktik där hon använder sig av många frågor och förklaringar, men som inte stämmer överens med hur hon vanligtvis gör när hon läser högt. Å andra sidan berättar Ida under intervjun att de vid tidigare tillfällen har gått igenom exempelvis ”hur man gör när man börjar läsa en bok”.

Högläsning nämns inte explicit i kursplanen för svenska, men som redogjorts för i teoretisk bakgrund uttrycks i kunskapskraven för årskurs 1 att eleverna ska ge uttryck för en begynnande

läsförståelse ”i samtal om texter som eleven lyssnat till” (Skolverket, 2011, s.258), och indikerar högläsningens roll för elevers utveckling av läsförståelse. Högläsning är en vanligt förekommande undervisningsform i årskurserna F-3, men stycket som citerats är dock det enda i kursplanen för svenska som kan härledas till högläsning. Om högläsningen explicit kunde motiveras utifrån kursplanen menar jag att lärare hade fått en större självsäkerhet och motivation till att utnyttja det rika tillfälle som den interaktiva högläsningen kan vara i stötta elevernas läsförståelse (Dollins, 2014; Jönsson, 2007; Palinscar & Brown, 1984). Den interaktiva högläsningen tillgängliggör litteratur för elever som inte läser självständigt (Jönsson, 2007), stärker elevernas lust att läsa (Dollins, 2014) samt ger eleverna möjlighet att i ett meningsfullt sammanhang presenteras för och utveckla strategier för läsförståelse (Palinscar & Brown, 1984).

Studiens resultat synliggör vikten av lärarens handlande för att kommunicera textens innehåll till eleverna. Lärarens metodik är således avgörande för huruvida högläsningen stöttar eleverna läsförståelse eller inte. I samtal om de frågor och förklaringar som använts hänvisar Camilla och Malin till konceptet En läsande klass och menar att det är tack vare Läsfixarna som de har blivit medvetna om att stanna upp i läsningen för att samtala med eleverna om textens innehåll. Camilla och Malin hänvisar till En läsande klass trots att de inte använde sig av Läsfixarna under högläsningen utan modellerade strategier för läsförståelse genom sina egna frågor och förklaringar. Detta resultat indikerar lärarens viktiga roll och kompetens vad gäller att ge eleverna möjlighet att utveckla sina strategier för läsförståelse (Palinscar & Brown, 1984). Till min glädje uttryckte lärarna under intervjun en stolthet över hur de använder modaliteter, frågor och förklaringar för att utveckla högläsningens praktik. Det är alltså lärarens undervisning och förande av högläsningens praktik, som ger eleverna möjlighet att utveckla strategier för läsförståelse och inte Läsfixarna i sig. Läsfixarna kan däremot ingå i lärarens metodik och sätt att använda frågor och förklaringar under högläsning i syfte att utveckla elevernas läsförståelse. Jag upplever att mina universitetsstudier har förberett mig för kravet att undervisningen ska vila på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund (Skolverket, 2011), men jag känner en osäkerhet vad gäller att planera och genomföra undervisning. För att kunna ge eleverna förutsättningar för att utveckla sin läsförståelse hade jag önskat mer undervisning kring metodik under utbildningen.

Vidare forskning

Utifrån studiens resultat har områden för fortsatt forskning uppdragats. För det första visar studiens resultat att elevernas deltagande under den interaktiva högläsningen är beroende av de frågor och förklaringar som lärarna ställer. För att högläsningen ska stötta elevernas läsförståelse är det således avgörande vilken typ av frågor och förklaringar läraren ställer. Följaktligen hade det varit intressant att i kommande studier fokusera på lärarnas frågor och kartlägga vilken typ av frågor lärare ställer under högläsning i syfte att utveckla elevernas läsförståelse samt hur elevernas deltagande och läsförståelse påverkas av de frågor läraren ställer.

För det andra syftar studien till att studera vilka modaliteter, frågor och förklaringar lärarna använder under högläsning. Som redogjorts för i metoddiskussionen avser majoriteteten av resultatet frågor och förklaringar, vilket kan förklaras av att jag inte hann observera och anteckna alla de modaliteter lärarna använde sig av. Ljudinspelningen visar inte vad lärarna uttrycker med kroppen och kunde därför inte bidra till att säkerhetsställa anteckningarna i observationsschemat om hur lärarna använde sig av gester, mimik och blicken under högläsningen. Videoinspelning ger dock möjligheten att fånga hur lärare använder sig av kroppen för att kommunicera textens innehåll. Således kan ett vidare forskningsområde vara att

observera vilka modaliteter lärare använder sig av under högläsning för att kommunicera textens innehåll och videoinspela högläsningen för att fördjupa resultatet.

För det tredje visar intervjuerna med lärarna att konceptet En läsande klass har fått stort genomslag i lärares undervisning kring strategier för läsförståelse, samtidigt som observationen visar att lärarna i sin undervisning själva modellerar strategier för läsförståelse. Detta resultat har väckt mitt intresse att undersöka lärares planering och genomförande av undervisning kring strategier för läsförståelse.

Referenser

- Bearne, E. (2009). Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 156-187.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2. uppl.) Malmö: Liber.
- Dollins, C. (2014). Expanding the power of Read-Alouds. *YC: Young Children*, 69(3), 8-13.
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter : En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Doktorsavhandling, Malmö Studies in Educational Sciences, 33. Lund: Lunds universitet.
- Kåreland, L. (2015). *Skönlitteratur för barn och unga: historik, genrer, termer, analyser*. Lund: Studentlitteratur.
- Landström, L. (2007). *Fyra hönor och en tupp*. (2. uppl.) Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lawson, K. (2012). The real power of parental reading aloud: Exploring the affective and attentional dimensions. *Australian Journal of Education*, 56(3), 257-272. doi: 10.1177/000494411205600305
- Lennox, S. (2013). Interactive Read-Alouds—An Avenue for Enhancing Children’s Language for Thinking and Understanding: A Review of Recent Research. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 381-289. doi:10.1007/s10643-013-0578-5
- Liberg, C. (2007). I Myndigheten för skolutveckling (2007). *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. (Rev. uppl.). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2014). *God läsutveckling: kartläggning och övningar*. (3., utök. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.
- Massey, S.L. (2013). From the Reading Rug to the Play Center: Enhancing Vocabulary and Comprehensive Language Skills by Connecting Storybook Reading and Guided Play. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 125-131. doi:10.1007/s10643-012-0524-y
- Meyer, L. & Wardrop, J.L. (1994). The Effects of Reading Storybooks Aloud to Children. *Journal of Educational Research*, 88(2), 69-85.
- Palinscar Sullivan, A. & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. *Cognition and Instruction 1* (2), s. 117– 175.
- Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån som läser: Barns menings- och identitetskapande genom texter*. Örebro Studies in Education, 2013.
- Schmidt, C. & Jönsson, K. (2017). Läsförståelse. I Skolverket, Lärportalen: *Läsa och Skriva i alla ämnen*. https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/002-Lasa-o-skriva/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M2_F-3_04A_01_forsta.docx (hämtad 2017-12-27)

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket.

Smolkin, L. & Donovan, C. (2002). Supporting comprehension acquisition for emerging and struggling readers: The interactive information book read-aloud. *Exceptionality*, 11(1), 25–38.

Stark, U. (2017). *Amy, Aron och anden*. Stockholm: Bonnier Carlsen.

Svensson, M. (2014). *Julius och pusskalaset*. Stockholm: B. Wahlström.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Wiseman, A. (2010). Interactive Read Alouds: Teachers and Students Constructing Knowledge and Literacy Together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431–438. doi:10.1007/s10643-010-0426-9

Bilagor

Observationsschema

Starttid: Bok: Datum:
 Sluttid: Lärare:

| min | Modaliteter | | | | | Medier |
|-------|-------------|--------------|-------|------|--------|--|
| | Röst/Ljud | Gester/Mimik | Blick | Bild | Skrift | Ex. Bok, Konkret material, Whiteboard, Projektor |
| 0-4 | | | | | | |
| 4-8 | | | | | | |
| 8-12 | | | | | | |
| 12-16 | | | | | | |
| 16-20 | | | | | | |

| min | Lärarens handlingar | | | | Elevens handlingar |
|-------|---------------------|--------------|-------------|-------|--------------------|
| | Frågor | Förklaringar | Stannar upp | Annat | |
| 0-4 | | | | | |
| 4-8 | | | | | |
| 8-12 | | | | | |
| 12-16 | | | | | |
| 16-20 | | | | | |

Intervjuguide

Intervjuguide- Interaktiv högläsning

Ålder:

Hur länge har du arbetat som lärare?

Vilken roll har högläsning i din undervisning?

Vad tänker du på när jag säger interaktiv högläsning?

Hur interagerar du med elever under högläsning? Varför?

Visa observationsschemat och samtala om delarna.

Informationsbrev

Till vårdnadshavare för elev i XXX

10/11-17, Mölndal

Hej!

Jag heter Helena Hauptmann och är lärarstudent på grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1-3 vid Göteborgs Universitet. För tillfället gör jag mitt examensarbete med syfte att undersöka hur lärare interagerar med elever under högläsning och jag kommer att observera i er klass. Jag vill med detta informationsbrev meddela att jag kommer att spela in ljudet i klassrummet under ett högläsningstillfälle, men inte filma eller fota.

Det här kommer att hända:

1. Det jag observerar kommer att skrivas ned som fältanteckningar och ljudet spelas in.
2. Ljudet kommer att transkriberas.
3. All data kommer att behandlas konfidentiellt så att inga obehöriga kan ta del av den.
4. Inga namn på personer, lärare, elever eller skola etc. kommer att finnas med. Alla deltagande kommer att förbli anonyma.
5. Resultaten kommer att ligga till grund för mitt examensarbete och om så önskas kan ni ta del av det via Göteborgs Universitet.

Om ni inte vill att ert barn ska delta studien meddelar ni klassens lärare. Ni är även välkomna att höra av er till mig om ni har frågor.

Med vänlig hälsning, Helena Hauptmann

helena.hauptmann@gmail.com