

Språkutvecklande högläsning

En undersökande studie i hur tre lärare
arbetar med högläsning i förberedelse-
klasser

Sirkka Aho och Jessica Westergren

Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete (DoPA)

Examensarbete 15 hp

Språkutvecklande högläsning

Självständigt arbete (15 hp)

Vårterminen 2008

Examinator: Peter Emsheimer

English title: Language development reading aloud: An examining study in how
three teachers work with reading aloud in preparatory classes



**Stockholms
universitet**

Språkutvecklande högläsning

En undersökande studie i hur tre lärare arbetar med högläsning i förberedelseklass

Sirkka Aho och Jessica Westergren

Sammanfattning

Denna fallstudie är en undersökning om lärares arbeten med högläsning för de elever som är nyanlända till Sverige. Undersökningens syfte var att ta reda på hur tre lärare arbetar med högläsning i förberedelseklasser och på vilka sätt det arbetet var språkutvecklande. I vår forskning har vi ett lärarperspektiv och vi belyser lärarnas tankar genom intervjuer och deras arbetsätt genom observationer. Undersökningens slutsatser handlar i stort om vikten av att bearbeta texter före, under och efter högläsningen samt att läraren har en aktuell kompetens. Rapporten avslutas med ett nytt begrepp som vi ser behovet av när det gäller flerspråkiga elever och högläsning samt förslag på vidare forskning som vi gärna skulle vilja ta del av.

Nyckelord

Andraspråks elever, flerspråkighet, högläsning, nyanlända elever, språkutvecklande, svenska som andraspråk.

Förord

Arbetet med denna uppsats har varit tidskrävande men lärorik och rolig. Vi vill börja med att tacka vår handledare Lena Geijer för den tydliga struktur som hon gav oss att arbeta ut ifrån. Vi vill också tacka informanterna som har ställt upp på de intervjuer och observationer som ligger till grund för denna studie. Vi vill även tacka vår lärare som vi hade i kursen Didaktiska perspektiv i svenska som andraspråk, Sari Vuorenpää, som med sitt sätt att undervisa och val av kurslitteratur har gett oss goda insikter om hur ett arbete med elever som har svenska som andraspråk ska gå till. Vi vill även tacka våra familjer som har ställt upp på alla de vis. Sist men inte minst vill vi tacka varandra för ett väldigt gott samarbete, härliga ändlösa nätter med mycket kaffe, skratt och tålamod.

Stockholm 2008-06-06

Sirkka Aho & Jessica Westergren

Inledning	2
<i>Bakgrund</i>	2
Syfte	2
<i>Frågeställningar</i>	2
Centrala begrepp	3
Teoretiskt perspektiv	3
Tidigare forskning	4
<i>Rapport 304</i>	5
<i>Språkutveckling</i>	5
<i>Högläsning</i>	8
<i>Faktorer som påverkar högläsningen med flerspråkiga elever</i>	10
<i>Att arbeta språkutvecklande med högläsning</i>	11
Metod	13
<i>Urval</i>	13
<i>Ansats</i>	14
<i>Genomförande</i>	15
<i>Informanter</i>	15
<i>Ljudinspelningar</i>	17
<i>Transkriptioner</i>	17
<i>Bearbetning av data</i>	17
<i>Etiska överväganden</i>	18
<i>Teoretiska analysbegrepp</i>	18
<i>Reliabilitet och validitet</i>	18
<i>Metoddiskussion</i>	19
Resultat	19
<i>Vilka faktorer påverkar arbetet med högläsning för nyanlända elever i denna undersökning?</i>	20
<i>Sammanfattning</i>	20
<i>Vad är språkutvecklande högläsning för de tillfrågade lärarna?</i>	22



<i>Sammanfattning</i>	22
<i>Hur arbetar de tillfrågade lärarna med högläsning i sina förberedelseklasser?...</i>	25
<i>Sammanfattning</i>	25
Analys och diskussion	29
<i>Vilka faktorer påverkar arbetet med högläsning för nyanlända elever i denna undersökning?.....</i>	29
<i>Läraren</i>	29
<i>Elevgruppen</i>	30
<i>Avsikten</i>	31
<i>Bokvalet</i>	32
<i>Vad är språkutvecklande högläsning för de tillfrågade lärarna?.....</i>	33
<i>Konkreta arbetssätt</i>	33
<i>Att lyssna</i>	34
<i>Förförståelse och bearbetning</i>	34
<i>Hur arbetar de tillfrågade lärarna med högläsning i sina förberedelseklasser?...</i>	35
<i>Före</i>	35
<i>Under</i>	36
<i>Efter</i>	38
<i>Sammanfattning av hur informanterna arbetar med högläsning i sina förberedelseklasser.....</i>	39
<i>Informanternas utvecklingsmöjligheter</i>	41
Slutdiskussion	42
<i>Vidare forskning</i>	43
Referenser	0
Bilagor	2

Inledning

I en kunskapsöversikt, som vi fortsättningsvis benämner rapport 304 och som också är ett underlag för att bättre kunna förstå två internationella studier om läsundervisningen i Sverige 1995-2007 (Skolverket, 2007), beskrivs ”områden som inte är beforskade och där kunskaper saknas eller är bristfälliga” (Skolverket, 2007, s.14). Ett av dessa områden är knutet till svenska som andraspråk där det beskrivs att det inte finns ”några studier om undervisning i svenska som andraspråk; vi vet inte vad som ingår, hur den genomförs, vilka som deltar och vilka effekter den har”. (Skolverket, 2007, s.14). Vår förhoppning är att denna undersökning ska kunna belysa en del av de luckor som rapport 304 pekar på genom att belysa högläsningen som en del av undervisningen och hur den genomförs.

I vår forskning har vi valt att ha ett lärarperspektiv, vi har undersökt hur läraren arbetar språkutvecklande med högläsning och vilka faktorer som påverkar detta arbete.

Bakgrund

Då vi under höstterminen 2007 gick kursen Didaktiska perspektiv på svenska som andraspråk, 20p, ligger denna först och främst till grund för vårt samarbete i denna undersökning. Att vi vidare valde högläsning och på vilka sätt lärare i förberedelseklasser arbetar med den på språkutvecklande sätt, grundar sig i det examensarbete som Sirkka skrev under kursen vilken Jessica opponerade på. Då vi saknade forskning som beskriver det språkutvecklande arbetet med just högläsning ville vi undersöka detta. Eftersom högläsningen är en del i det språkutvecklande arbetet, beroende på vilka sätt man arbetar, var det just dessa arbetssätt som först och främst intresserade oss. Vidare var vi intresserade av vilka faktorer som påverkade dessa arbetssätt.

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur tre lärare i förberedelseklasser arbetar med högläsning och på vilka sätt det arbetet kan vara språkutvecklande.

Frågeställningar

Vilka faktorer påverkar de tillfrågade lärarnas arbete med högläsning för nyanlända elever i denna undersökning?

Vad är språkutvecklande högläsning för de tillfrågade lärarna?

Hur arbetar de tillfrågade lärarna med högläsning i sina förberedelseklasser?

Centrala begrepp

I vår studie har vi valt att använda ett antal begrepp vilka vi finner centrala i detta sammanhang. Inom ramen för vårt teoretiska perspektiv och tidigare forskning använder vi oss av dessa begrepp i rapporten och här nedan följer en sammanställning för vår tolkning.

Artefakter: Detta begrepp används av Lev Vygotskij (2001) och kallas ofta för redskap. Detta begrepp avser av historien och kulturen mänskligt producerade objekt som t.ex. språket, tekniker, instrument eller liknande.

Bas och utbyggnad: Åke Viberg (1993) använder dessa begrepp då han diskuterar språkutveckling för andraspråks elever. Han menar att basen är de ord som barnen med svenska som modersmål har med sig innan skolan. Utbyggnad är ett samlingsnamn för alla de ord som eleverna möter och fyller på med i skolan och senare i livet. Med andraspråks elever måste man därför arbeta med bas och utbyggnad parallellt då eleverna inte har samma basordförråd som elever med svenska som modersmål har samtidigt som utbyggnadsorden behöver fyllas på.

Den proximala utvecklingszonen: Begreppet innebär att eleven utmanas och handleds i en lärandesituation i utrymmet mellan det hon kan och inte kan (Vygotskij, 2001).

Inflöde och utflöde: Med inflöde menas de ord som eleven får lyssna till och försöka förstå och med utflöde menas de ord som eleven själv bidrar till i kommunikationen med sina kamrater. Begreppet används av Pauline Gibbons (2006) och Krashen (i Pirkko Bergman m.fl. 1992).

Sociala sammanhang: Begreppet används utifrån det teoretiska perspektivet att kunskap och inläring sker i samspel och kommunikation med andra (Vygotskij, 2001).

Interaktion: Begreppet används då man belyser vikten av att elevens bakgrund och förkunskaper ska lyftas fram för att texten ska förstås. Det ska ske en interaktion mellan eleven och texten (Vygotskij, 2001).

Vardagliga och vetenskapliga begrepp: Vygotskij (2001) använder sig av vardagliga och vetenskapliga begrepp vilka kan liknas vid begreppen bas och utbyggnad som definieras ovan.

Teoretiskt perspektiv

Vi har valt att utgå ifrån ett kulturhistoriskt och socialt perspektiv och detta perspektiv har vi valt att tolka enligt Lev Vygotskijs (2001) tankar om språkets funktion, form och innehåll. Med det menar vi att högläsningen är en form för att ta till sig mening och att språkets funktion är tecken som bär mening som gör att eleverna får ett innehåll och förstår. Innehållet är själva berättelsen. Man får dock inget språk om man inte också med orden kan lägga innebörder. Hur läraren gör det för nyanlända elever är kärnfrågan i denna forskning. I denna studie innebär nyanlända elever de som har varit i förberedelseklass allt ifrån en dag till två år.

Vygotskij (2001) förespråkar den sociokulturella skolan vilket innebär att lärande sker i sociala sammanhang och att kunskap konstrueras socialt och inte av enskilda individer. Detta sker i olika

praktiker som utvecklas över tid. Utvecklingen ses som ett resultat av ”individens sociala, historiska och kulturella erfarenheter” (Gibbons, 2006, s. 26). När det gäller språkinläring och hur duktig eleven blir på att använda språket beror på vilka sociala sammanhang och situationer eleven varit i. Genom att ha målinriktade aktiviteter sker det enligt Vygotskij (2001) en kognitiv utveckling hos eleven (Gibbons, 2006). Elevens utveckling är därmed en produkt av undervisningen och inte förutsättningen för den.

När det gäller vardagliga och vetenskapliga begrepp ger Vygotskij (2001) exempel på ”blomma” och ”ros”. Blomma är ett vardagligt begrepp och ros är ett vetenskapligt begrepp. Vygotskij menar att:

De vetenskapliga begreppens utveckling i skolåldern är framförallt en viktig praktisk fråga – kanske den allra viktigaste – när det gäller skolans uppgift att lära barnen de vetenskapliga kunskapssystemen. (Vygotskij 2001, s. 469)

Vygotskij (2001) ser tillägnet av vardagliga och vetenskapliga begrepp som en parallell lärandeprocess. Det ena behöver inte vänta in det andra utan de kan föregå och påverka varandra och är en helhetsprocess, dessa två system har växelverkan och leder till inläring hos eleven. Den proximala utvecklingszonen är också begrepp som Vygotskij använder sig av i sin forskning om lärande och tillägnade av kunskap ”Med andra ord är det så att det som barnet idag kan göra i samarbete kommer det imorgon att kunna göra självständigt.” (Vygotskij 2001, s.333). Eleven ska utmanas i den proximala utvecklingszonen där tillägnet från vardagliga till vetenskapliga begrepp sker och detta är enligt Vygotskij (2001), en process där lärandet i skolan ska ske. Vidare talar han om artefakter. Då vi använder oss av begreppet artefakter i vår undersökning menar vi att det är: läraren, elevgruppen, målet och boken och till det tillhörande bild, konkret material samt kroppsspråk.

I Vygotskijs (2001) sociokulturella synsätt om lärande hävdar han att lärande sker i sociala sammanhang och att kunskap konstrueras genom interaktion och i samspel med andra. ”Om man ska förstå vad en annan människa säger är det aldrig tillräckligt att endast förstå orden. Man måste också förstå tanken bakom”. (Vygotskij 2001, s. 469)

Tidigare forskning

I detta kapitel beskriver vi först hur vi sökt för undersökningen relevant litteratur. Därefter beskrivs en rapport från Skolverket och hur den kommer att användas. Vidare behandlas tidigare forskning kring språkutveckling, högläsning och faktorer som påverkar högläsningen med flerspråkiga elever. Sist i detta kapitel behandlas vad tidigare forskning uttrycker om att arbeta språkutvecklande med högläsning.

Genom att vi har gått kursen Didaktiska perspektiv på svenska som andraspråk, hade vi tillgång till tidigare forskning som berör denna undersökning. Förutom denna litteratur har vi sökt efter mera forskning via sökmotorn Google där vi har använt oss av våra nyckelord. Eftersom det inte finns mängder av forskning i ämnet var det lätt att välja bland de avhandlingar och c-uppsatser som var av intresse. Dessa gav oss vidare uppslag på litteratur dels om forskningsmetodik och dels i ämnet. Den litteratur vi sökte fann vi på olika bibliotek. Vi fann också avhandlingar via Skolporten

(www.skolporten.se) som var av värde. Slutligen kontaktade vi kursansvarig lärare för Didaktiska perspektiv på svenska som andraspråk för att få ytterligare tips på litteratur.

Rapport 304

Skolverket är delaktig i de internationella studierna PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och PISA (Programme for International Student Assessment). I dessa studier undersöker man elevers läsförmåga. För att kunna förstå de resultat dessa studier redovisar har en kunskapsöversikt, Rapport 304 tagits fram, över ”hur skriftspråklig undervisning genomförs i grundskolan [...]” (Skolverket, 2007). Underlaget i rapporten består av en inventering av 34 svenska kvalitativa forskningar som har gjorts i ämnet under åren 1995-2007. Kunskapsöversikten omfattar vad man läser och på vilka sätt det lästa bearbetas och varför grundskolan arbetar med läsundervisningen på de sätt den gör. Översikten omfattar även eventuella skillnader i läsundervisningen med andraspråkelever. Utöver detta är avsikten med forskningsöversikten att lyfta de obeforskade områden där man saknar kunskaper. Den övergripande frågan för rapporten är: ”Hur genomförs grundskolans undervisning i svenska och svenska som andraspråk för att utveckla elevernas läs- och skrivförmåga?” (Skolverket 2007, s. 18) Eftersom forskningsrapporten är aktuell, omfattande och berör vårt ämne har den en plats under flera rubriker i detta kapitel.

Språkutveckling

Genom att definiera begreppet språkutveckling ger kursplanerna vägledning till läraren på vilka sätt hon eller han ska arbeta med eleverna i ämnet. Kursplanen för svenska (Skolverket, 2000) förklarar begreppet språkutveckling på följande sätt:

Språkutveckling innebär att elevernas begreppsvärld vidgas. Alla lärare har ett gemensamt ansvar [...] [Språkutveckling] innebär ökad säkerhet att använda språket uttrycksfullt och tydligt i både tal och skrift och ökad förmåga att förstå, uppleva och tillgodogöra sig litteratur (Skolverket 2008-05-15)

I kursplanen för svenska som andraspråk (Skolverket, 2000) beskrivs det på vilka sätt språkutveckling ska ske till skillnad mot kursplanen för svenska som beskriver vad det innebär. I denna kursplan beskrivs även tydligare vad som ingår i ämnet:

Språkutveckling sker inte isolerat utan är alltid knuten till ett innehåll. För att ett språk skall bli väl befäst och utvecklas krävs att språket används i olika sammanhang och kring ett meningsfullt innehåll. I ämnet ingår att behandla komponenter som uttal, grammatik, ordförråd, samtalsstruktur och textstruktur samt att stödja den speciella inlärningsprocess som det innebär att tillägna sig ett andraspråk. (Skolverket, 2008-05-15)

Den speciella inlärningsprocessen, som kursplanen i svenska som andraspråk beskriver, vidgar Anna-Karin Svensson (1998) ytterligare när hon behandlar tvåspråkighet och språkutveckling. Svensson gör skillnad på simultan tvåspråkighet och successiv tvåspråkighet. Simultan tvåspråkighet är benämningen för den språkliga inläring som sker när man lär sig sitt första och andraspråk samtidigt. Detta gäller oftast för dem som föds i t.ex. Sverige men har föräldrar som talar ett annat språk. Börjar barnet i en svensk förskola så lär sig barnet båda språken simultant, det ena hemma och det andra på förskolan. Med successiv tvåspråkighet menas att det första språket ligger utvecklingsmässigt före det andra, vilket oftast är fallet för invandrade elever, varvid nyttjandet av det

första språket och möjligheterna till att skilja språken åt blir lättare. Då elever i förberedelseklasser har tillägnat sig ett första språk lär de sig det svenska språket successivt.

Att utveckla språket

Vygotskij (2001) använder sig av vardagliga och vetenskapliga begrepp vilka kan liknas vid begreppen bas och utbyggnad som Åke Viberg (1993) använder då han diskuterar språkutveckling för andraspråks elever. Han menar att basen är de ord som barnen med svenska som modersmål har med sig innan skolan. Utbyggnad är ett samlingsnamn för alla de ord som eleverna möter och fyller på med i skolan och senare i livet. Med andraspråks elever måste man därför arbeta med bas och utbyggnad parallellt. Dessa elever har inte samma basordförråd som elever med svenska som modersmål har och utbyggnadsorden behöver fyllas på. När pedagogen tillsammans med eleverna rör sig i utrymmet mellan bas och utbyggnad, eller från vardagliga begrepp till vetenskapliga, befinner sig eleven i den proximala utvecklingszonen.. Vygotskij (2001) gör en parallell till språk när han diskuterar vardagliga och vetenskapliga begrepp, han menar att tillägandet av ”vetenskapliga begrepp stödjer sig på de begrepp som utarbetats i dess egen erfarenhet, på samma sätt som inlärninngen av ett främmande språk stödjer sig på modersmålets semantik”. (Vygotskij 2001, s. 275) Med det menar Vygotskij att man på sitt modersmål känner till innebörder i ord och meningar som man nyttjar i inlärninngen av ett nytt språk.

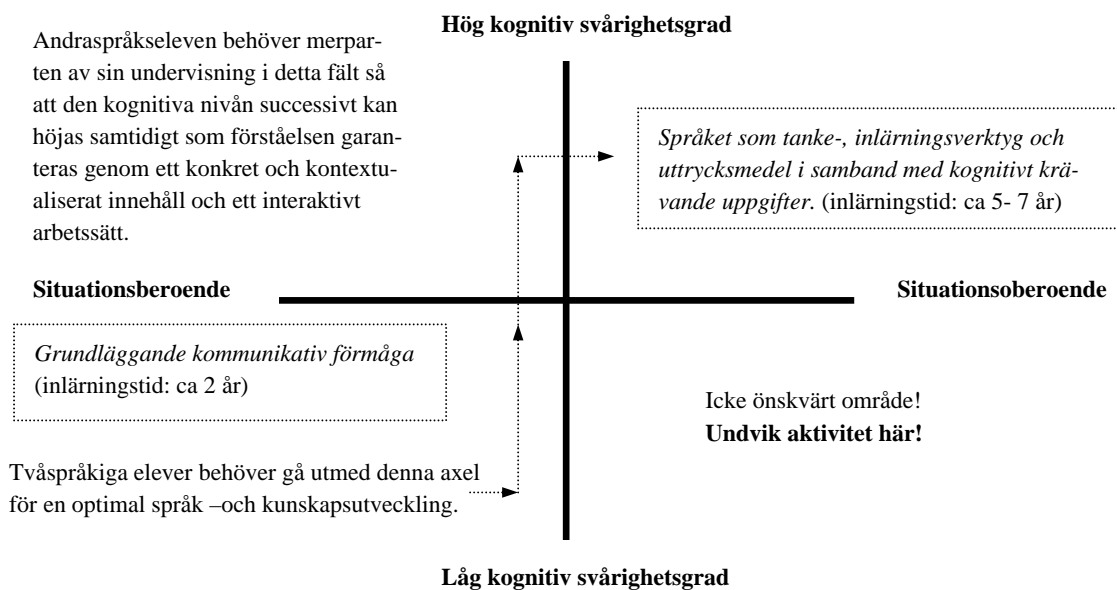
Inger Lindberg (i Louise Bjar, 2006) resonerar i samma tankar som Vygotskij (2001) och Viberg (1993), att språket byggs från grunden till en allt mer avancerad nivå i skolan och hennes begrepp är vardagsspråk och skolspråk. Hon menar att brobyggandet mellan dessa begrepp är en av skolans viktigaste uppgifter. Även Gibbons (2006) har liknande tankar och hon använder begreppen vardagsspråkets register och skolans kunskapsrelaterade register. Nedan följer en sammanställning av ovan nämnda begrepp som används i författarnas resonemang kring språkutveckling för flerspråkliga elever:

Tabellrubrik	Kolumn 1	Kolumn 2
L. Vygotskij (2001)	Vardagliga begrepp	Vetenskapliga begrepp
Å. Viberg (1993)	Bas	Utbyggnad
I. Lindberg (2006)	Vardagsspråk	Skolspråk
P. Gibbons (2006)	Vardagsspråkets register	Skolans kunskapsrelaterade register

Figur 1. Egen sammanställning av likvärdiga begrepp.

När Cummins (i Gibbons, 2006) tar upp skillnaderna mellan kolumn ett och två i figuren ovan, använder han uttrycken kontextbunden och kontextreducerad. I figuren nedan har Lindberg (i Gibbons, 2006) använt situationsberoende och situationsoberoende för att beskriva detsamma. Begreppen i kolumn 1 utvecklas i de situationsberoende fälten (i figuren nedan). Begreppen i kolumn 2 utvecklas successivt genom ett arbetssätt som går mot en högre kognitiv svårighetsgrad i det situationsoberoende fältet. För att språkutveckling ska ske bör undervisningen till största delen ha stöd av en kontext men sträva mot en hög kognitiv svårighetsgrad. På det sättet får eleven ett språkligt redskap så han eller hon kan pendla mellan det personligt konkreta och generella abstrakta på andraspråket. (Lena Bråbäck & Lena Sjöqvist, red. Kerstin Naucclér, 2000) Om undervisningen har en

låg kognitiv svårighetsgrad och är situationsoberoende (t.ex. fylla i övningar) sker ingen språkutveckling enligt Cummins modell nedan.



Figur 2. Cummins modell som den återges i Hall (1996), översatt av Lindberg (1997).

Motivation och sociala sammanhang

Svensson (1998) och Lena Sjöqvist & Pirkko Bergman (1992) pekar på vikten av de sociala kontakterna som oftast är det som motiverar invandrade elever till att lära sig ett andra språk. De tar även upp den forskning som visat på "att motivationen är avgörande då människan ska lära sig ett andra språk" (Svensson 1998, s.182). Svensson pekar även på hur tvåspråkigheten lärs in genom hela meningar och satser istället för med enskilda ord. Eleven bryter alltså själv ner satser till delar och skapar nya egna meningar. Detta kräver att språkinläringen sker i en social process och i meningsfyllda aktiviteter. De formella aspekterna av språket som grammatisk korrekthet, kännedom om ljud och stavning ska enligt Gibbons (2006) lyftas "i samband med autentiska samtal och klassrumssituationer" (s. 31). Det innebär därmed att eleverna ska få lära sig om språket i meningsfulla sammanhang.

Ett annat perspektiv på språkutveckling tar Maj Björk & Caroline Liberg (2001) upp när de skriver hur parollen för all läsning är att eleverna finner det roligt. Det är då deras språk utvecklas och "de kan tillgodogöra sig olika typer av text med olika avsikter för läsning" (Björk & Liberg, 1996, s. 89).

Rapport 304

Andraspråkelever gynnas enligt rapporten av att texter omarbetas med orsakssammanhang och där dialogen tydliggörs. Det handlar därmed inte "om förenklingar av innehållet i texterna, utan om förtydligande av komplexa sammanhang" (Skolverket, 2007, s. 120). Därmed stödjer rapport 304 den tidigare forskningen ovan.

Högläsning

Högläsning kan definieras och förstås på olika sätt. Karin Jönsson (2007) tar upp flera benämningar för samma aktivitet; läsning tillsammans, gemensam läsning eller högläsning. I ovanstående benämningar är aktiviteten densamma, nämligen att läraren läser högt för eleverna. Fortsättningsvis använder vi benämningen högläsning för samma aktivitet. I kursplanen för svenska som andraspråk (Skolverket, 2000) finns det en rubrik som lyder; Andraspråksundervisning och litteraturläsning där det står:

Skönlitteratur är ett viktigt kunskapsområde i ämnet och samtidigt ett medel för att förstå världen och sig själv. Litteraturen formulerar och förmedlar kunskaper och värderingar samt synliggör kulturella referensramar. Litteraturläsningen hjälper eleverna att formulera tankar och känslor som de känner igen, men som de har saknat ord för på det nya språket. De skall också få möjligheter att formulera nya tankar som växer genom litteraturen. (Skolverket 2008-05-15)

När Sjöqvist (Bergman m.fl., 1992) resonerar kring högläsning säger hon: "[...] jag kan inte tänka mig ett bättre läromedel än en bra bok" (s. 53). Det finns enligt Sjöqvist flera fördelar med att arbeta med en högläsningbok under en längre tid; eleverna blir då bekanta med det språk författaren använder och intresset för innehållet gör att språket kan ligga över deras förmåga. Genom att huvudpersonerna och miljön i boken förblir oförändrade kan eleverna fokusera på innehållet. Sjöqvist (i Bergman m.fl. 1992) förespråkar även högläsning för elever som har ett mycket begränsat ordförråd, det vill säga att eleverna ligger på nybörjarnivå. Dessa elever behöver däremot lång tid till att komma in i boken. Björk & Liberg (2001) anser att läsa högt eller att läsa tillsammans är en viktig del i barnets språkutveckling och lämpar sig väl för elever med svenska som andraspråk. De hävdar också att högläsning inte är något som bara ska ske ibland eller om tid finns. Som pedagog ska man avsätta tid för högläsning, helst dagligen.

Läsmiljö

För att en läsmiljö ska vara god finns det enligt Aidan Chambers (1994) fyra grundvillkor; lästid, högläsning, bra bokbestånd och reaktion/respons. Chambers (1993; 1994) menar att det ska finnas inplanerad lästid, både för tyst läsning och högläsning. Han anser också att det ska finnas ett bra bokbestånd vilket innebär att det finns en rikedom av böcker. Läraren bör till detta, enligt Chambers (1994), kunna få stöd och hjälp av en skolbibliotekarie. Hon ska även kunna ha högläsning- eller berättarstunder. Att bara läsa för de yngre eleverna är ett stort misstag, "faktum är att högläsning har ett så stort värde [...] att högläsning är nödvändigt genom hela skoltiden" (Chambers, 1994, s.66). Att denna aktivitet kommer till stånd och vad som väljs börjar i läraren (Chambers, 1994) vilket bör tas i beaktande.

Chambers (1994) ger sex anledningar till varför högläsning är så viktigt:

1. Att upptäcka hur en text är uppbyggd: Genom att lyssna till läraren som läser högt får eleverna möjlighet till inblick i olika typer av texter.
2. Att upptäcka den skrivna textens dramaturgi: Ord i texter får mening och innehåll genom tolkning och bilder är viktiga för de utgör en visuell tolkning av texten.
3. Svårt: Genom att lyssna får eleverna möjlighet att komma i kontakt med svårare texter. Här utmanas eleverna i den proximala utvecklingszonen.
4. Stimulerande val: Genom högläsning vidgas elevernas intresse för böcker som de annars inte hade valt att läsa själva.

5. Att vara tillsammans: Högläsning är en socialt sammansvetsande funktion och ses som en av de viktigaste aspekterna däri.
6. Berättande och högläsning, skillnaderna: Fritt berättande ses som en relation mellan berättaren och lyssnaren. Högläsning är en berättelse via text av en vanligen okänd person för eleven.

Om berättande och högläsning som är den sjätte punkten här ovan säger Chambers (1994):

Berättandet ligger närmare det känslomässiga och det dramatiska; högläsningen det tänkande och reflekterande. Berättandet är avkopplande och avväpnande, högläsning inbjuder till eftertanke och funderingar. [...] Berättande är kulturellt befästande; högläsning är kulturellt utvecklande.
(Chambers 1994 s. 73)

Tala och lyssna

Att eleven ges möjlighet att tala och lyssna får ofta stå tillbaka för läsning och skrivning (Gibbons, 2006). Ett effektivt lyssnande ger förväntningar och förutsägelser kring innehåll, språk och genre. Genom högläsning lär sig eleverna om vårt skriftspråk. De lär sig även hur skriftspråket används av dem som behärskar det. Då språket i skönlitteraturen oftast ligger utanför den språksfär som eleverna normalt har är högläsning även ett sätt att växa in i språket (Björk & Liberg, 1996). Sjöqvist (i Bergman m.fl. 1992) beskriver också högläsningens positiva inverkan för skriftspråket. Hon menar även att eleverna får prosodin genom att lyssna på språket. Med prosodin menas rytm, betoning och ordens uttal. När eleverna lyssnar på en berättelse hör de hur ord uttalas och i vilka sammanhang de används (Björk & Liberg, 2001; Susanne Ekström, 2007). Detta innebär att högläsning fyller en funktion för elevers semantiska och pragmatiska utveckling (Vygotskij, 2001; Bente Eriksen Hagtvvet, 2005). Semantisk medvetenhet innebär att man är medveten om satsers betydelse. Pragmatisk medvetenhet betyder att man känner till hur språket används i olika situationer (Svensson, 1998).

Kulturens betydelse

Gibbons (2006) menar att lyssnandet under högläsning ”är en aktiv process där inte enbart tolkningen av [...] ljuden spelar en viktig roll utan också lyssnarens kunskap om världen och språkets struktur” (s. 142). För att bli delaktig i samhället är det relevant för andraspråkselever att behärska normer och tankesätt som finns i den aktuella kulturen. I kursplanen i svenska som andraspråk (Skolverket, 2000) står det:

För elever med ett annat modersmål och en annan kulturell bakgrund har litteraturläsningen på svenska flera olika dimensioner. Utöver själva läsoplevelsen ger litteraturen stöd för att förstå svensk eller västerländsk referensram och jämföra med den egna. Litteraturläsningen vidgar omvärldskunskaperna och utgör en grund för ord- och begreppsinsläring i meningsfulla sammanhang. (Skolverket 2008-05-15)

Svensson (1998) tar också upp den kulturella aspekten och säger att det är viktigt att vi uppmärksammar att eleverna inte endast lär sig ett nytt språk genom högläsningen utan även nya tankesätt, kulturer, traditioner och normer som finns. Också Hagtvvet (2005) menar att språket lärs in i sociala sammanhang och att det samtidigt sker en socialisering in i kulturen genom språket.

En sista aspekt på högläsning är att många andraspråkselever blir ”trötta i huvudet” av allt de ska lära sig i skolan, de läser ofta in ämne och språk samtidigt (Gibbons, 2006). Pirkko Bergman (2001) menar att högläsning kan fungera som ett avslappnande komplement.

Rapport 304

I rapporten (Skolverket, 2007) redovisas det att eleverna möter skönlitteratur bland annat genom lärarens högläsning och att motivet för den är den gemensamma läsoplevelsen. Vidare menar rapporten att lärarnas avsikt med skönlitteraturen sällan är ”att ge perspektiv på egna erfarenheter och på omvärlden [...]” (s. 10). Enligt den tidigare forskningen vi har tagit upp finns det fler motiv för högläsning än de som rapporten tar upp såsom att högläsningens boken kan vara ett bra läromedel och att högläsning ger eleverna möjlighet till att få lyssna, tala och lära om språket.

Faktorer som påverkar högläsningen med flerspråkiga elever

Chambers (1993) tar upp faktorer som påverkar högläsningen och en av dessa är valet av bok. Alla val är beroende av tillgång och utbud av böcker och detta påverkar i sin tur vad som läses högt för eleverna. Chambers (1994) tar också upp att läraren aldrig ska läsa en bok högt utan att ha läst den själv och dessutom läst den högt för sig själv. Han hävdar att det är väldigt få personer som är så bra på att läsa innantill så ”att de kan kosta på sig att vara oförberedda”. (Chambers 1994, s. 75). Inger Lindberg (red. Mikael Olofsson, 2006) har tagit del av internationell forskning som säger att minst 95 % av orden i en text bör vara kända för eleven, för att denne ska kunna ta till sig innehållet. Det är enligt Lindberg väl känt att ordförrådets omfång är avgörande för tillgodogörandet av textens innehåll. Detta visar också på vikten av att läraren väljer en lämplig bok.

De emotionella och motivationsskapande faktorerna i en text har stor betydelse för flerspråkiga elever enligt Hagtvet (2004). Med dessa faktorer menar hon att texten ska vara intressant för eleverna, att den relaterar till deras egna erfarenheter och att de därmed finner mening och motivation för att tillägna sig en text. Samtidigt menar Hagtvet att det är elevens ”språkålder” som ska tillgodoses och inte elevens kronologiska ålder. Svensson (1998) pekar på vikten av att lärarna är medvetna om den intellektuella nivå som eleven befinner sig på. Då elevens språk oftast inte motsvarar denna nivå kan det vara känsligt om eleven blir behandlad under den. Detta innebär att läraren inte bör använda en ljusare och barnsligare röst med överdriven intonation i samtal då det kan uppfattas kränkande för eleven. Hagtvet och Svensson tar alltså upp två aspekter vilka läraren ska ta hänsyn till i valet av bok, dels elevens språkliga ålder och dels elevens intellektuella nivå.

Rapport 304

Riklig tillgång av skönlitteratur har visat sig ha betydelse för elevernas läsförmåga. Den sammanställda forskningen i rapport 304 visar på att ”matchningen mellan böcker och elever ofta misslyckas” (s. 10). Detta beror på att lärare generellt inte har kunskaper om den senaste barn- och ungdomslitteraturen. Istället är det skolans tillgång, lärarnas egna erfarenheter och boktips från andra lärare som styr valet av bok. En stor del av de skönlitterära valen delegeras av läraren vidare till bland annat bibliotekarien. Rapporten visar också på att lärare saknar utbildning och kompetensutveckling inom ämnet samt litteraturdidaktiska förhållningssätt. 60 % av lärarna i svenska som andraspråk för de senare skolåren saknar helt relevant ämnesutbildning.

Forskningen visar att samarbete mellan skola och bibliotek, där både lärarens och bibliotekariens kunskaper används, och där skön- och saklitteratur används som komplementära läromedel är framgångsrika (Skolverket, 2007, s. 81).

Att arbeta språkutvecklande med högläsning

Före, under och efter

Pauline Gibbons (2006) tankar om undervisning har ett andraspråksperspektiv och hon lägger tyngdpunkten på att man hela tiden ska integrera språk- och ämnesundervisning. Hon hävdar, precis som Vygotskij (2001), att undervisning ska ske i sammanhang som är meningsfulla för eleven. Ord är endast ord och de får ett innehåll först då de opererar i interaktionen mellan texten och eleven, och med pedagogens förhållningssätt. Att arbeta med högläsningstext före, under och efter läsningen gör orden och innehållet begripligt för andraspråkseleven (Gibbons, 2006 och Hagtvet, 2004). Gibbons menar att detta arbete inte är någon lätt uppgift för läraren och att denna syn på inläring kräver en annan typ av undervisning: ”Att integrera språk, stoff och tänkande kräver systematisk planering och uppföljning.” (2006, s. 24) Gibbons (2006) lägger minst lika mycket tid till förarbete och efterarbete som till själva läsningen. I planeringsstadiet finns det enligt Gibbons (2006) tre viktiga saker som läraren bör tänka på:

1. Vad läraren ska göra före läsningen.
2. Vad lärare och elever ska göra under läsningen.
3. Vad läraren och eleverna ska göra efter läsningen.

För att andraspråkseleven ska kunna förstå det som ska läsas behövs förförståelse för en text, med tanke på den skillnad som finns kring de kulturella bakgrunder och olika syn på omvärlden (Gibbons, 2006). Ord kan ha olika betydelser i olika sammanhang och för flerspråkiga elever är inte det självklart utan kan ställa till hinder i tolkningen av ett innehåll (Lindberg, 2006). Det är alltså betydelsefullt ”vad läraren gör innan de läser boken”. (Gibbons, 2006, s. 119) Genom att använda sig av modersmåls läraren menar Gibbons att eleven får möjlighet att höra berättelsen på sitt modersmål vilket gör det lättare att förstå främmande språkstrukturer när berättelsen sen läses på det andra språket. Genom detta kan texten enligt Gibbons bredda elevers ”lingvistiska (verbala) förmåga genom att ge dem förebilder för hur de ska använda andraspråket”. (Gibbons 2006, s. 121) Problematiken med att luta sig mot modersmåls lärarna i för- och efterarbetet är enligt Gunilla Håkansson (2003) den organisatoriska aspekten. Då de ekonomiska ramarna inte ger eleverna många timmar med sin modersmåls lärare får de dela sin undervisning med andra elever som oftast ligger på en annan språklig nivå eller har en annan ålder än de själva. Tillfällena är inte heller ofta mer än två timmar i veckan.

Chambers (1993) betonar samtalets betydande roll till högläsningen. Genom att samtala om det lästa, genom att ha en dialog, får eleverna öva sig att uttrycka sig utifrån sina egna erfarenheter. Då diskussionerna utgår från en gemensam text ökar chansen till förståelse eleverna emellan och mellan eleverna och läraren. Även Liberg & Björk (1996) talar om vikten av att tillsammans ägna tid till diskussioner kring gemensamma läsupplevelser. Genom dessa diskussioner fördjupas läsupplevelsen och upplevelser av skriftspråket. Eleverna får dessutom utveckla innehållet utifrån sina egna erfarenheter och även ifrågasätta texten. Bergman m.fl. (1992) och Ingegerd Enström & Margareta Holmgaard (red. Eva Ceru, 1993) menar också att det är viktigt att utgå från elevernas erfarenheter, deras förförståelse och att hitta ingångar utifrån deras verklighet som väcker nyfikenhet. Hagtvet (2004) använder sig av benämningen interaktiv högläsning. Med detta menar hon att de talade och det skrivna orden kopplas samman genom att elevernas tidigare erfarenheter aktiveras i relation till textens innehåll och vad orden i texten betyder.

Gibbons (2006) tar upp talets roll för inläring. Som Vygotskij (2001) diskuterar hon vikten av interaktion i lärandet och hur dialogen skapar möjligheter till elevens tänkande. I samtalet ställs det krav på elevernas språkliga resurser och eleverna måste både tänka på hur de talar och vad de vill säga (Swain i Gibbons, 2006). Gibbons tar upp det språkliga inflödet och utflödet och att dessa blir större då andraspråkselever får möjlighet att kommunicera med varandra och genom väl förberedda grupparbeten. Även Krashen (i Bergman m.fl. 1992) talar om inflödet och på vilka sätt det måste ligga ”ett steg över elevens egen språkförmåga och ha ett meningsfullt innehåll” (s.2). Swain (i Gibbons 2006) säger också att språket bearbetas på djupet när eleverna använder språket och inte enbart lyssnar.

Hur man kan arbeta som lärare med ett andraspråksperspektiv, ger Gibbons (2006) många konkreta tips på. Även Svensson (1998) berör tvåspråkighet och ger tips till pedagogen. Gibbons (2006) talar om att eleverna upptäcker att det finns mening och känslor bakom orden då pedagogen tänker på att ge texten liv genom t.ex. pausering och frasering. Att lära eleverna om språket utan att göra avkall på samspel och meningsfulla övningar ger Gibbons tre principer på:

- Gå från helheten till delarna och tillbaka igen.
- Gå från innehållet till formen och tillbaka igen.
- Gå från det kända till det okända och tillbaka igen (Gibbons, 2006, s. 178).

Att gå från helheten till delarna kan t.ex. vara att undersöka textens tempus. Att gå från innehållet till formen kan t.ex. vara att hitta rimord i en text och att gå från det kända till det okända innebär att man ska utgå från det eleverna känner till.

Lindberg (2006) ser på andraspråkinläring som en kreativ process precis som Camilla Geil & Susanne Nilsson (2004) fann i sina studier, att vi underlättar inläring genom att konkretisera och genom att använda alla sinnen till det vi läser. Detta synsätt styrks även av Bråbäck & Sjöqvist (red. Naucclér, 2000):

Förarbete och bearbetning av texter med lärarens hjälp och i samarbete med kamrater ger eleverna möjligheter att använda och utveckla språket och bygga upp ett ordförråd och en begreppsapparat vilket är nödvändigt för att kunna erövra språket som tanke-, inlärningsverktyg och uttrycksmedel i samband med kognitivt krävande uppgifter.” (Red. Naucclér, s.150)

Rapport 304

I Skolverkets nationella kvalitetsgranskningar av Läs- och skrivprocessen i undervisningen (i Skolverket, 2007) där sammanlagt 18 300 elever deltog, fann inspektörerna tre huvudgrupper av miljöer för läs- och skrivprocessen. Dessa grupper benämndes A-, B- och C-miljöer eller flerstämmig-, tvåstämmig-, och enstämmig miljö och grundades på vilka sätt texter användes i undervisningen och i vilka språkutvecklande kommunikativa samband eleverna var en del av. Tabellen nedan visar vilka egenskaper som ingick i undervisningen i respektive miljö. A-miljön dvs. den flerstämmiga miljön är den miljö som förespråkas i forskningen ovan.

Undervisning	Flerstämmig miljö = A- miljö	Tvåstämmig miljö = B- miljö	Enstämmig miljö = C-miljö
Ämnesintegrerad	Ja	Nej	Nej
Tematisk	Ja	Inslag finns	Nej
Olika genrer och texttyper	Ja, t.ex. egenproducerade texter	Nej, huvudsakligen färdigproducerade läromedel	Fyller i övningar
Utvidgat textbegrepp	Ja, med t.ex. bild och drama	Nej, reproducerade	Nej, isolerad formträning
Utgångspunkt i elevers erfarenheter och kunskaper	Ja	Som illustration för att motivera	Nej

Figur 3. Egen sammanställning av A-, B- och C-miljöers egenskaper.

Granskningsgruppen kom fram till var att det fanns flera olika mellanformer av miljöer. Det fanns alltså både A- och B-miljö respektive B- och C-miljö. Rena A-miljöer var få där undervisningen var ämnesintegrerad och tematisk och där läraren undervisade i olika genrer och texttyper samt använde sig av ett utvidgat textbegrepp utöver läsning och skrivning så som drama och bild. Läromiljöer mellan B- och C-miljön var vanligast där undervisningen inte var ämnesintegrerad och tematisk och där man i stort sett aldrig undervisade i olika genrer och texttyper och inte heller utgick från elevernas erfarenheter och kunskaper.

Metod

I detta kapitel beskriver vi först hur vi har gått tillväga i vårt urval. Därefter beskrivs vald forskningsansats, genomförande, informanter, ljudinspelningar, transkriberingar, bearbetning av data, etiska överväganden och reliabilitet och validitet. Sist i detta kapitel har vi en metoddiskussion.

Urval

I denna studie var urvalet av informanter en kombination av snöbollsurval/kedjeurval och bekvämlighetsurval (Alan Bryman, 2002). Detta grundas i att den första kontakten togs med ett mindre antal personer som i sin tur med sina kontaktnät kunde bredda våra möjligheter till att få ett urval av relevanta informanter. Dessa informanter var lärare som arbetade i förberedelseklasser och som mer eller mindre arbetade med högläsning. De tre första personerna som besvarade vår förfrågan blev de

som bidrog till undersökningen. Ytterligare ett snöbollsurval/kedjeurval gjordes då den fjärde personen var ett verktyg i en av informanternas undervisning.

Tre lärare och en bibliotekarie har observerats vid två tillfällen vardera, totalt har åtta observationer genomförts. Observationerna genomfördes i klassrummen då lektioner pågick. Varje informant har också intervjuats en gång vilket blir fyra intervjuer totalt. Observationerna och intervjuerna har gjorts på varje informants arbetsplats som består av tre olika skolor, varav två i norra förorten och en i södra förorten till Stockholm. Detta arbete genomfördes under perioden 080414-080425.

Ansats

Detta är en studie inom samhällsvetenskaplig forskning där vi använder oss av kvalitativa metoder (Steinar Kvale, 1997) och samlar in våra data mer eller mindre etnografiskt. Som kvalitativa forskare har vi använt oss av redskapen observationer och intervjuer (Birgitta Kullberg, 2004). Vi anser även att vår kvalitativa undersökning är en fallstudie eftersom vårt syfte är att undersöka hur ett visst arbete går till och detta gör vi med hjälp av några fall. (Rolf Ejvegård, 1996). Vi är dock medvetna om att dessa fall inte kan generaliseras och inte heller representera annat än den aktuella kontexten (Ejvegård, 1996). Fallen i vår undersökning består av tre lärare och en bibliotekarie och vi har valt att undersöka och beskriva ett arbetssätt (högläsning) vilket är en del av det språkutvecklande arbete som bör ingå i undervisningen med flerspråkiga elever. Genom att använda oss av forskningsmetoden fallstudie har vi undersökt hur fenomenet högläsningen går till och huruvida de fyra personerna arbetar med det på ett språkutvecklande sätt för nyanlända elever.

I denna studie är vi inspirerade av en etnografisk ansats eftersom vi är inne i fältet som deltagande observatörer (Judith Bell, 2006). Vår intention har varit att observera den faktiska undervisningen utan att påverka innehållet men vi är samtidigt medvetna om att vår närvaro kan ha påverkat informanternas tillvägagångssätt i undervisningen (Bell, 2006). Vi är även medvetna om att observationer påverkas av hur vi uppfattar det som sägs eller görs, därför har det varit till vår fördel att vara två personer vid observationerna då vi kan diskutera våra uppfattningar med varandra (Bell, 2006). Gans (1968) (i Bryman, 2002) klassificerar den deltagande observatörens olika roller som fullständig deltagare, forskare och deltagare eller fullständig forskare. Utifrån denna klassifikation ser vi oss som fullständiga forskare eftersom dessa inte engagerar sig i situationen utan endast iakttar vad som sker.

Genom att bestämma olika variabler (röst, kroppsspråk, bilder och konkret material, se även bilaga 1) att observera blev våra observationer relativt strukturerade. En strukturerad observation ska ha ett bestämt fokus innan, vilket vi å ena sidan hade. Å andra sidan var vi öppna för eventuella mönster som kunde visa sig under observationernas gång, vilket gav oss en delvis ostrukturerad observation (Bell, 2006). Kvale (1997) menar att observationer kodas och omkodas allt eftersom vi som forskare får större insikt under insamlandet av data. Detta bekräftas av behovet av ytterligare variabler som tillkom under vår undersökning vilka var miljö, lästeknik, övrigt och fritext kring för-, under- och efterarbetet.

Genom att använda kvalitativa halvstrukturerade intervjuer eller det som Kullberg (2004) kallar för djupintervjuer, kunde vi fånga erfarenheter och tankar från lärarnas vardag. De kvalitativa forskningsintervjuer som vi har genomfört är enligt Kvale (1997) halvstrukturerade eftersom de varken har varit öppna samtal eller strängt strukturerade frågeformulär. En fördel med att använda sig av intervjuer är enligt Bell (2006) dess flexibilitet vilket gjorde att det var möjligt för oss att följa upp

informerarnas svar och därmed be dem förtydliga sina resonemang. Eftersom intervjuer är tidskrävande är detta nackdel för denna metod (Bell, 2006), därmed fanns det endast utrymme för ett fåtal intervjuer i vår undersökning.

Genomförande

För att komma i kontakt med lärare i förberedelseklasser, vilkas medverkan krävdes för vår undersökning, sökte vi dessa personer via våra kontaktnät. Dessa kontaktades i första skedet av vårt arbete genom möten, telefonsamtal, e-post och sms. Utifrån den respons vi fick skickade vi således ett brev via e-post (se bilaga 2) där vi beskrev oss själva, forskningsområdet och de metoder vi hade tänkt använda oss av. Detta resulterade i att vi fick svar av tre lärare och en bibliotekarie som var intresserade av att delta i vår forskning gällande högläsning i förberedelseklasser, och på vilka sätt den kan vara språkutvecklande för nyanlända elever.

Inför observationerna förberedde vi oss genom att välja några variabler att observera, vilka anses, av bland andra Chambers (1994) och Gibbons (2006), vara av betydelse för språkutvecklande högläsning. Vi var medvetna om att dessa variabler kunde förändras under observationerna. För att finna ett effektivt observationsunderlag kom vi, efter omprövningar, fram till att observationerna skulle dokumenteras dels i tankekartor med fyra variabler och dels i löpande text med tre andra variabler. Detta gjorde att vi höll fokus på dem samtidigt som det fanns utrymme att fylla på med övrigt. När varje observation sammanställdes kunde vi se om det uppkommit ytterligare variabler att ta hänsyn till. Insamlad data från varje observation dokumenterades i en tabell med tillhörande fritext. Efter observationerna eller i samband med intervjuerna förde vi reflekterande samtal med informanterna kring deras lektioner och hur de tänkte kring högläsningen och arbetet som skedde före, under och efter.

Genom att först observera och därefter intervjua informanterna fick vi underlag till våra intervjuer. Inför intervjuerna sammanställde vi fem frågor (se bilaga 3), de utgjorde en struktur att använda oss av där vårt tema stod i fokus, utan att frågornas formulering och ordningsföljd var bestämd i förväg (Kvale, 1997). Intervjufrågorna var också ett stöd för att inte glömma bort någon viktig aspekt som vi sökte svar på till frågeställningarna i forskningen. Varje intervju genomfördes i ett rum valt av informanten där vår avsikt var att informanten skulle känna sig trygg och där vi inte skulle bli störda. Inledningsvis stämde vi av ramarna för intervjun såsom tid, innehåll och de forskningsetiska principerna (se bilaga 4) vilka vi gick igenom och överlämnade till informanten. Som dokumentationsmetod använde vi oss av anteckningar och ljudupptagningar med Mp3-spelare. Dessa ljudupptagningar transkriberades direkt efter varje intervju.

Sammanlagt tog samtliga observationer och intervjuer två veckor att genomföra. Tidsplanen kunde följas trots att en intervju fick flyttas på grund av sjukdom.

Informanter

För att vara så neutrala som möjligt valde vi att göra undersökningen med hjälp av informanter som vi inte har mött tidigare. Informanterna är verksamma i olika kommuner utanför Stockholm. Informanternas olikheter gällande ålder, utbildning, yrkesverksamma år, erfarenhet av nyanlända elever, ålder på elever och den organisation informanterna ingår i, gav oss en bred bild till vår undersökning. Tre av informanterna är lärare och den fjärde informanten är skolbibliotekarie. Hon fyller två

funktioner i vår undersökning, dels fungerar hon som ett verktyg för informant B och dels ger hon oss data kring artefakten bok. Eftersom lärarna är våra informanter A, B och C benämner vi skolbibliotekarien som V, vilket står för verktyg.

Informant A: Är i 40-års ålder, examinerad lågstadielärare och har arbetat som lärare i 20 år varav 12 år med förberedelseklasser. Efter det första året som informanten arbetade i förberedelseklassen kompetensutvecklade hon sig med 20 poäng i svenska som andraspråk. För närvarande kompetensutvecklar hon sig tillsammans med arbetslaget i genrepedagogik för flerspråkiga elever. Eleverna i informantens klass är till antalet 25 och i åldrarna sex till åtta år. Informanten ingår i en organisation där alla utom två i arbetslaget som består av sju pedagoger, har 20-60 poäng i svenska som andraspråk och arbetar med nyanlända elever. Ledningen är aktiv. Intrycket av informant A är att hon är en pigg, effektiv, trygg och uppfinningsrik lärare som uttrycker arbetsglädje och har en personlighet som fungerar med den stora elevgruppen. För informant A är skönlitteratur en stor och viktig del i undervisningen.

Informant B: är i 30-års ålder, examinerad 1-7 lärare 2005 och har arbetat som lärare i tre år med elever i olika åldrar och på olika skolor. De senaste tre månaderna har informant B arbetat i förberedelseklass men hon har ingen utbildning i svenska som andraspråk. Eleverna i informantens klass är till antalet 11 och i åldrarna tolv till femton år. Informanten ingår i en organisation där hon och en kollega har varsin förberedelseklass. Informant B vet inte om kollegan har utbildning i svenska som andraspråk. I arbetslaget ingår en lärare i svenska som är utbildad i svenska som andraspråk men samarbete saknas dem emellan. Rektorn är ny. Intrycket av informant B är att hon är lugn, eftertänksam och anpassar sig till organisationen samtidigt som hon uttrycker osäkerhet i arbetet med nyanlända elever. Informantens tankar om hur hon kan arbeta skönlitterärt med dessa elever visar sig då hon tar in skolans bibliotekarie som vi vidare benämner informant V. Lexikon och grammatik är en synlig del i undervisningen.

Informant V: Är i 30-års ålder och examinerades 2002 efter fyra års studier till bibliotekarie. Utbildningen var teoretisk och informanten saknade det flerspråkiga perspektivet samt inslag av högläsning. Informant V är sedan 2003 anställd som bibliotekarie på skolans bibliotek. Hon har ett nära samarbete med kommunens bibliotekarie som har varit verksam sedan 70-talet. Strax innan vår kontakt med informant B, föll det sig så att ett samarbete påbörjades mellan informant V och B. Detta samarbete bestod i att informant V skulle högläsa för de nyanlända eleverna vilket var nytt för henne, likaså samarbetet med deras lärare, informant B. Intrycket av informant V är att hon är lugn och betänksam. Hon uttrycker säkerhet kring hennes arbetsområde men när det gäller nyanlända elever upplever hon att det är svårt att finna lämplig litteratur med tanke på elevernas ålder och deras varierande språkliga nivåer. Inför det första högläsningstillfället kände informanten sig nervös och tyckte att det var mödosamt att sitta framför eleverna och läsa högt för dem. Informanten anser att högläsning är ett viktigt arbetsverktyg som bör användas i undervisningen.

Informant C: Är i 50-års ålder, examinerad mellanstadielärare sedan 30 år. Informanten har kompetensutvecklat sig under 90-talet i svenska som andraspråk 40p och under år 2000 i specialpedagogik. I tio år har hon arbetat i förberedelseklass som behörig lärare, hon har även arbetat med dessa elever på 80-talet. Eleverna i informantens klass är till antalet sex och i åldrarna sju till elva år. Informanten ingår i en organisation där hon är den enda som har förberedelseklass. Samtliga elever tillhör även en vanlig klass men beroende på elevens vistelsetid i Sverige deltar de mer eller mindre i dessa klasser. Intrycket av informant C är att hon är en samlad, traditionell lärare som har en per-

sonlighet vilken fungerar med den mindre elevgruppen. Högläsning är inte en vanligt förekommande del i hennes undervisning.

Ljudinspelningar

Enligt Ejvegård (1996) är det praktiskt att använda bandspelare vid intervjuer även om dessa kan ha en hämmande påverkan på den som intervjuas. Detta styrker vår undersökningsmetod att använda en mp3-spelare vid samtliga intervjuer. Kvaliteten har varit förvånansvärt god och genom att förstärka ljudupptagningen med hörlurar och ett dataprogram där man kan hastighetsreglera ljudinspelningarna, är det få tillfällen där vi inte har kunnat urskilja vad som sagts.

Transkriptioner

Vi har valt att utgå från det Linell kallar bastranskription (i Karin Norrby, 2004) när vi har transkriberat de intervjuer vi har genomfört. Genom att utgå från denna har vi besparat oss den tid det skulle ha tagit att transkribera enskilda ords detaljuttal, pauseringar osv. Enligt Norrby (2004) ska den transkriptionsmetod man använder vara anpassad till avsikten med analysen och därmed kan vi använda olika transkriptionsmetoder under arbetets gång. I denna studie har vi därmed valt att tidvis göra en mycket grov transkription med hög enlighet med skriftspråket då syftet var att få reda på innehållsaspekter samt en transkriptionsnivå där vi har legat väldigt nära det talade språket men på skriftlighetens bas. Då en viss generell talspråkanpassning ska transkriberas har vi tagit hänsyn till detta. (Norrby, 2004).

Bearbetning av data

Vid upprepade genomläsningar av observationsunderlagen och transkriberingarna, har vi granskat och sorterat data och sett att våra frågeställningar tar upp olika områden som måste sorteras på olika sätt. Genom att svara på våra frågeställningar utifrån varje informants dokumenterade data har vi kunnat jämföra de aspekter som tycks ha störst betydelse i arbetet med högläsningen och nyanlända elever. Då vi ringade in och färgkodade ord som var återkommande i underlaget kunde vi tydligt se de ord som var mest återkommande. Vi gav även teorin och den tidigare forskningen färgkoder som behandlade och anknöt till data i underlagen och på så sätt formades vår analys.

Under den första frågeställningen gällande vilka faktorer som påverkar högläsningen som informanterna har, fann vi ett mönster som fick utgöra fyra olika rubriker och som kan likställas som de artefakter som i störst grad påverkade högläsningen enligt informanterna. Dessa mest återkommande artefakter och därmed rubriker blev läraren, elevgruppen, avsikten och bokvalet. Här använder vi oss av analysbegreppen: bas och utbyggnad, den proximala utvecklingszonen samt vardagliga och vetenskapliga begrepp.

Under den andra frågeställningen gällande vad som är språkutvecklande högläsning fann vi ett mönster som utgjorde tre utmärkande områden som informanterna speciellt tog fasta på. Dessa tre områden och därmed rubriker i analysen blev: konkreta arbetssätt, att lyssna samt förförståelse och bearbetning av text. Det analysbegrepp som används här är artefakter.

Under den sista frågeställningen gällande hur informanterna arbetar med högläsningen, fick vi ett förväntat mönster vilket gav oss tre rubriker, dessa var före, under och efter Här använder vi oss av analysbegreppen: inflöde och utflöde, sociala sammanhang samt interaktion.

Den framställningsstrategi som används i undersökningen kallas den sammanhållna fallbeskrivningen (Ulrica Nylén, 2005). Data som framkommit presenteras som en sammanhållen helhet utifrån en viss struktur. Empirin utgörs av arbetssättet kring högläsning i fyra olika fall. Varje fall beskrivs genom flitigt användande av citat och förbereder för den kommande analysen och diskussionen.

Etiska överväganden

De etiska aspekter vilka vi tagit hänsyn till i vår forskning utgår från Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer (1990), inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning och de fyra huvudkraven: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Samtliga informanter har enligt riktlinjerna i informationskravet blivit informerade om avsikten med intervjun och gett sitt samtycke till användandet av de uppgifter som lämnats i vår rapport. Lärarna har även godkänt bandupptagning med mp3-spelare under intervjuerna. För att säkerställa konfidentialitetskravet har vi gett alla våra informanter pseudonymer som ska verka för att inte utelämnas deras identiteter. Detta gäller även för de skolor och kommuner där de verkar. I överensstämmelse med nyttjandekravet har vi underrättat informanterna om att de insamlade uppgifterna inte kommer att användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga mål. De transkriberade intervjuerna kommer inte att utges i sin helhet och enligt önskemål kommer samtliga informanter att få ta del av rapporten när arbetet är färdigställt.

Teoretiska analysbegrepp

De teoretiska analysbegrepp vi kommer att använda oss av ligger under rubriken Centrala begrepp.

Reliabilitet och validitet

Flera forskare (Bell, 2006, Kvale, 1997 och Ejvegård, 1996) menar att det är svårt för kvalitativa forskare att mäta den reliabilitet och validitet som en undersökning har. När det gäller resonemang kring den kvalitativa forskningen menar Larsson (1994 i Kullberg, 2004) att detta begrepp har

[...] utvidgats från att vara en fråga om huruvida forskaren mäter det som är avsikten att mäta till att bli en fråga som inte enbart avser resultaten och noggrannheten i mätmetoderna utan också innehållet i hela den vetenskapliga studien, från förberedelserna, genom datainsamling och/eller dataproduktion till och med resultatets framtagande och därtill hörande diskussion (s.74).

Inför denna undersökning var vi pålästa inom området för vår forskning. Förberedelserna genomfördes noggrant, likaså insamlandet av data. Kullberg (2004) säger att man kan förstärka giltigheten och tillförlitligheten i etnografens studie genom att låta informanterna ta del av exempelvis de tolkningar som görs. Vi har inte låtit våra informanter läsa igenom de tolkade transkriberade intervjuerna i efterhand men under intervjuerna framförde vi de tolkningar vi gjorde under samtals gång. Genom att använda två olika metoder, observationer och intervjuer, säkerställs enligt Kullberg (2004) kravet på resultatets giltighet och trovärdighet.

Vårt mål har varit att med hjälp av samma frågor få svar men inte samma svar av alla informanterna. Vi har, genom att observera vid två tillfällen och intervjua vid ett tillfälle per informant, försäkrat oss om att deras ställningstagande/arbetsätt kommit fram så gott det går.

Metoddiskussion

Vår preliminära metod på idéstadiet var att skapa ett frågeformulär i Quick Search som är ett avancerat webbaserat program som enkelt skapar enkäter, utvärderingar, undersökningar och rapporter. Då våra första frågeställningar var att undersöka vad lärarna ansåg om högläsningens betydelse och på vilka sätt de ansåg sig arbeta med språkutvecklande högläsning hade ett frågeformulär varit en lämplig forsknings metod. Till detta funderade vi även på om fokusgrupper var ett lämpligt komplement då informanterna skulle få diskutera sina tankar med varandra. Vi kom snabbt fram till att fokusgrupper inte skulle ha varit lämpligt då vi tror att informanterna skulle påverka varandra och deras egna åsikter skulle stå tillbaka.

I vidare diskussioner om vad vi ville undersöka kom vi fram till att vi, förutom att undersöka vad lärarna ansåg även var intresserade av att undersöka hur lärarna arbetar. För att få reda på "hur" blev det därmed mer lämpligt att använda intervjuer och observationer.

I efterhand kan vi inte se att undersökningen hade gynnats av flera eller andra metoder. Utifrån de förutsättningar som getts för detta arbete gällande tid och omfång anser vi inte heller att vi hade kunnat genomföra flera intervjuer eller observationer och med tanke på att vi redan har 12 data att bearbeta är det tillräckligt för att svara på våra frågeställningar.

Resultat

Syftet med denna studie var att undersöka hur tre lärare i förberedelseklasser arbetar med högläsning och på vilka sätt det arbetet kunde vara språkutvecklande. Våra frågeställningar var; Vilka faktorer påverkar arbetet med högläsning för nyanlända elever i denna undersökning? Vad är språkutvecklande högläsning för de tillfrågade lärarna och Hur arbetar de tillfrågade lärarna med högläsning i sina förberedelseklasser?

I detta kapitel kommer frågeställningarna att fungera som rubriker. Resultatet från varje informant redovisas under frågeställningarna med en resultatsammanfattning under varje rubrik. Resultatet redovisas i ordningen: Informant A, informant B, informant V och informant C. Skälet till att informanternas resultat inte kommer i bokstavsordning är att informant B har en koppling till informant V eftersom informant B har använt informant V som ett verktyg i sin undervisning. Därmed presenteras deras resultat efter varandra.

Vilka faktorer påverkar arbetet med högläsning för nyanlända elever i denna undersökning?

Sammanfattning

Var och en av informanterna för fram olika faktorer som påverkar högläsningen. De besvarar intervjufrågorna utifrån sina kunskaper och tankar kring ämnet. Detta gör att vi får ett lärarperspektiv såsom att ha en avsikt, planering och val av arbetsätt. Vi får också ett elevperspektiv såsom elevernas förkunskaper, gruppsammansättning, utbudet av böcker och den språkliga nivån där i. I den här delen av resultatet kommer vi att presentera varje informants tankar från intervjuerna och de resultat vi har kunnat utläsa ur observationerna.

Informant A

Informanten beskriver vikten av att läraren engagerar sig i bokvalet och tar hänsyn till elevgruppens språkliga nivåer. Hon menar att läraren ska ta sig tid till att leta efter lämplig litteratur genom att åka till biblioteket. Där ska läraren sitta och läsa i böckerna för att finna något att relatera till, vilket hon anser är det hårdaste jobbet. Informanten tycker ändå att det finns en hel del bra böcker men att man måste ta sig tid att leta. Hon diskuterar också om högläsning som sker med äldre elever och vilka faktorer som påverkar det arbetet. Problemet är enligt informanten att läsningen blir barnlig för de äldre eleverna.

I en diskussion om hur man skulle kunna få fram anpassade böcker för elever i förberedelseklasser menar informant A att det inte är tillräckligt om boken är anpassad, om läraren inte tänker på hur hon eller han arbetar med boken före, under och efter själva högläsningen. Hon anser dock att det finns ett stort behov av litteratur som är mer lämplig. Informant A tar även upp vikten av att innehållet i boken är anpassad till eleven på andra sätt än just den språkliga nivån.

[...] ska du lära dig kan du ju aldrig lära exakt på den nivå du är, utan du ska hela tiden lära ett snäpp över det som är svårt för dig. Och att hitta den nivån och samtidigt ska det vara lite svårt och tufft. Det är ju jättesvårt.

Vidare beskriver informanten hur avsikten är en faktor som påverkar högläsningen. Att t.ex. skapa gemenskap är enligt henne en generell avsikt.

Generellt så som vanlig lärare så är ju högläsning mer en stund för att berika, för att få gemenskap, få glädje för skönlitteratur överhuvudtaget och kan man välja bra böcker så kan man få något gemensamt att prata kring och diskutera [...] För mig är det högläsning att både öka språket men att få allt det andra runtomkring också och locka barn till att vilja läsa själva.

Informant A menar att avsikten med högläsning för nyanlända elever kan vara gemenskap men att det är svårare att nå då eleverna har varit olika tider i Sverige. Målet för dessa elever kan istället vara att introducera olika barnboksfigurer eftersom de ger ett kulturarv. En annan avsikt är att eleverna lär sig nya ord i meningsfulla sammanhang. Informanten sammanfattar sina tankar gällande avsikterna:

[...] att det finns ett syfte för boken är det viktigaste och att man själv utifrån det letar tanke med boken, att man gör en planering [...] Varför vill man själv läsa den sagan för barnen, vad är tanken bakom det? Vad vill man att dom ska lära sig? Ska de lära sig om en barnboksfigur eller begrepp eller ska de lära sig rim eller ska de lära sig något visst ord eller ska det ingå i ett visst

tema för att få lite känsla? Du kan ju läsa en bilderbok bara för att titta på vinterbilder och mysa, då kanske det är innehållet som är det viktiga.

Att lärarsituationen påverkar arbetet med högläsning framgår när informant A talar om sin egen roll i arbetslaget. Hon beskriver hur hon i sin planering samtalar med de övriga kollegorna rakt över arbetsbordet där hon får och ger tips kring de lektioner som ska hållas. Utöver det har de gemensamma planeringar. Hon beskriver även hur hela arbetslaget kompetensutvecklar sig gemensamt och hur detta inspirerar dem i arbetet med litteraturen. Genom att vara flera som arbetar med förberedelseklasser beskriver hon de möjligheter som finns i att byta huvuduppgifter med varandra. Slutligen poängterar informanten vikten av att läraren har relevant utbildning och att tankarna kring arbetet före, under och efter högläsningen inte infinner sig av sig självt. Hon anser att man bör ha läst 20, 40 eller 60 poäng i svenska som andraspråk och att man dessutom har förstått avsikten med kursen för att arbetssättet ska kunna genomföras.

Informant B

Informanten beskriver att tillgången eller snarare bristen på material och storleken på elevgruppen är faktorer som påverkar arbetet med högläsning. Hon upplever att det är svårt att hitta material på skolan och undrar hur man gör när man har en stor grupp. Saknaden av material i kombination till osäkerhet kring hur informanten ska arbeta påverkar också högläsningen. Hon pekar även på avsaknaden av att ha någon att samarbeta med:

Jag känner mig lite vilsen faktiskt. [...] Jag vet inte hur jag ska arbeta heller. Jag känner att jag saknar material på den här skolan, det finns inget material på skolan, det finns ingenting nästan. Då måste jag hitta på själv. Det finns väl mycket man kan hitta på datan, och fråga sårskolan, dom har inget dom kan hjälpa till med heller. Det är mycket det här med att man måste hitta på själv. Där känner jag, jag vet inte hur jag ska göra.

Informant B uttrycker ytterligare faktorer som påverkar högläsningen. Hennes elever är allt från helt nyanlända till de som bott i Sverige i två år vilket innebär att eleverna befinner sig på olika språkliga nivåer. Detta begränsar och påverkar hennes val av texter till högläsning. De texter hon söker finner hon i böcker men hon anser att texterna inte passar de nyaste eleverna.

Informant V

Informanten säger att eleverna och boken är två faktorer som påverkar arbetet med högläsning. Hon har intrycket av att nyanlända elever är en unik och speciell grupp och att en sådan klass har fler språkliga nivåer än vad det är i en vanlig klass. Till elever som är äldre är det svårare att hitta böcker som passar både när det gäller innehåll och språk. I klasser där eleverna har det svenska språket kan hon fokusera mer på bara innehållet:

Jag kan känna att i [...] klassen får man hålla sig på barnnivå, på hcf, fastän eleverna borde läsa böcker på ungdomshyllan så är de lättaste böckerna för svårlästa där. [...] Till exempel så vill många läsovilliga killar inte läsa de lätta lite småffantiga historierna utan de vill ha lite mera hårdkokt. Lite mer spännande och som ligger närmare deras verklighet o så.

Informant C

Informanten beskriver hur hon ser på högläsning generellt. Här får vi en positiv bild av högläsningen där den ligger i vår kultur och där eleverna får lyssna och fantisera och inte bara observera. Att få koppla av och lyssna, helst till en bra läsare som kan dramatisera, är något som informanten tar

upp. Informant C säger även att högläsningen kan väcka ett intresse samt att det är mysigt och kontaktskapande. Hon ser dock problematiken för en lärare att finna en bok som ska läsas för en hel klass och som alla ska förstå. Informanten beskriver också den problematik hon upplever när det gäller högläsning med helt nyanlända elever. Hon menar att det finns en svårighet att finna lämplig litteratur som passar för en grupp elever där svenskan är på olika nivåer och där åldern på eleverna har stor spridning. Informanten beskriver att det organisatoriska gällande elevgruppens åldrar är något som påverkar henne. Vidare beskriver informant C att elevernas förförståelse påverkar högläsningen. Hon upplever även en svårighet med att föra ett samtal om sagan efteråt och hon beskriver att hon inte vet vad hon ska göra. Informanten sammanfattar de faktorer som hon anser påverkar högläsningen för henne:

[...] dels förförståelsen att de inte vet något om själva texten och att jag inte riktigt kan förklara det för dem heller i förväg, plus samtalet efteråt, det tycker jag är faktorerna. Plus att för mig, att barnen har olika åldrar och kommer från olika länder.

Hon beskriver även det sätt hon ser på språkutvecklingen och det sammanhang som måste till, informant C pekar också på vikten av att eleverna är motiverade. Informanten beskriver även hur lärarens eget intresse kan vara en faktor som påverkar högläsningen.

Vad är språkutvecklande högläsning för de tillfrågade lärarna?

Sammanfattning

Var och en av informanterna för fram sina åsikter kring vad som är språkutvecklande högläsning. De besvarar intervjufrågorna utifrån sina kunskaper och tankar kring ämnet. Detta gör att vi utifrån intervjuerna och observationerna får fyra utmärkande delar. Dessa är: konkreta arbetssätt, att lyssna samt förförståelse och bearbetning. I denna del av resultatet kommer vi att presentera varje informants tankar från intervjuerna och de resultat vi har kunnat utläsa ur observationerna.

Informant A

Informanten menar att språkutvecklande högläsning innebär att läraren läser och tittar i en bok som hon eller han sedan väljer med tanke på elevgruppens språkliga nivå. Läraren ska även finna ett innehåll som är intressant ur en eller annan aspekt. Det viktigaste är att ha en avsikt med högläsningen. Vidare ska läraren planera arbetet kring själva boken. Ett genomtänkt förarbete krävs enligt informanten för att det ska bli språkutvecklande för eleverna. I observationerna kunde vi se hur informant A hade förberett sin undervisning genom att ha kontroll på innehållet i boken, förberett med konkret material och ordkort.

Annars kan det aldrig bli språkutvecklande. [...] du kan inte bara fånga vilken bok som helst [...] vad var då syftet? Är det bara uppehållande verksamhet eller vad är det?

Informanten berättar för oss hur hon veckan innan läsningen förbereder för momentet genom att samarbeta med modersmållärarna. Eleverna får därigenom förförståelse och ges möjlighet att förstå vad sagan går ut på. Vidare menar informanten att det konkreta materialet är av stor betydelse och dessutom av större betydelse än vad boken har..

Komplexiteten i den här undervisningen tycker jag är att man kan aldrig eller man ska inte tycker jag, göra samma. För om du gör samma saker hela tiden. Alltså survar på samma sätt och du läser på samma sätt eller visar på samma sätt då berikar det ingen [. Det måste alltid bli lite annorlunda och något som retar dem. Så ena stunden visar du massa mjukisdjur, nästa gång har du kanske morot potatis eller så. Sen kan du nästa gång ha något man kan smaka, t.ex. en skorpa som finns i en bok [...]. Men att det är olika är viktigt..

Informant A uttrycker även vikten av ett planerat arbete som ska ske efter högläsningen. Hon berättar att eleverna bearbetar sagan genom att själva rita och skriva om sina egna soppor..

Dom vill så gärna måla men att alla ska sitta och måla Ludde en hel lektion blir jag lite (.) effektivisera! Så de fick en liten liten ruta att måla Ludde i. Sen fick de se bilder på morot, potatis, lök, persilja och ärtor och en del hade sina modersmåls lärare här så en del tog det på sina språk och tittade mera på vad de här betydde. Och sen tittade vi på att koka en soppa som man inte tyckte om. Och här hade de massor av förslag på. Det var bönsoppor och linssoppor för då tog de en grönsak som de inte tyckte om. Men det var docksoppa och boll naturligtvis då det hade varit med.

Informant A får frågan om det skulle kunna finnas ett begrepp som heter högläsning och ett som heter språkutvecklande högläsning. Informanten funderar en stund innan hon svarar: ”Ja, fast du skulle aldrig kunna ha bara högläsning i en förberedelseklass.”

Informant B

Informanten anser att det som är viktigt med högläsning generellt är att eleverna får höra när hon läser. Hon tycker också att högläsningen är bra för nedvarvning eller som en uppstart på dagen. Att de nyanlända eleverna får höra språket är viktigt enligt informant B. Hon anser också att högläsning är språkutvecklande på morgonen när det är lugnt och hon uttrycker en tanke om bearbetning efter läsningen. Informanten beskriver sina tankar om vad man ska göra i efterarbetet:

Som jag tror att jag gör, att jag läser, att de får kolla orden, att de får gå till studiehandledaren med texten. De stoppar inte texten bara i en pärm utan vi fortsätter på fredan, då läser de, då läser inte jag, de läser en och en, de som vill, högt. Frågorna kommer sen, jag jobbar med texten en vecka.

Informant V

Informantens tankar om högläsning generellt är att eleverna får höra språket och att det finns möjlighet att ligga lite över deras nivåer samt att man utifrån högläsningen kan diskutera ämnen. Informant V menar att språkutvecklande högläsning är att eleverna får höra någon annan som läser medan man själv följer med i texten. På det sättet kan eleverna förstå vad ord betyder för att sammanhanget ger det. Hon menar även att högläsning kan vara avslappnande.

Informant V hade inte ambitionen att eleverna skulle förstå allting i texten hon läste utan avsikten var att eleverna skulle få höra en annan persons röst och att några ord skulle plockas upp:

De orden som de plockade upp och inte förstod gör att de har lagt märke till, till exempel mörkt, vad det är för något i detta sammanhang. [...] Det verkar vara ett speciellt arbetssätt som krävs här och som är annorlunda än vanligt.

Informant C

Informanten tänker att högläsning i sig kan vara en del av det språkutvecklande arbetet och fastän hon själv inte gör det så ofta med sina elever tycker hon egentligen att det skulle kunna vara väldigt bra. Informanten uttrycker i olika sammanhang tankar kring högläsning som visar både vad hon anser är språkutvecklande i högläsningens arbetet men även vilka andra delar i högläsningen som hon tycker är viktiga. Vid frågan om informant C anser att det går att ha högläsning med helt nyanlända elever beroende på vad man gör menar hon att det inte går, eller att hon i alla fall inte brukar göra det. Hon beskriver dock hur man skulle kunna gå tillväga när man högläser för dessa elever genom att använda mycket bilder och genom att peka. Detta arbetssätt användes också sedan under observationerna.

Informant C beskriver den kulturella aspekten och gemenskapen som viktiga delar i högläsningen. Hon tycker även att högläsningen är bra för den sociala och samhällsmässiga kunskapen samt för att böcker är roliga.

Ja dels så är man van, jag är ju van själv, det ligger ju i vår kultur, att man fått högläsning. I det här samhället är det viktigare nu, när det är så mycket som sker med all kommunikation och media omkring en. Att man själv får lyssna och fantisera in och inte bara observera. Att koppla av och lyssna till helst en bra läsare, som kan dramatisera och så. Och att barn, om man får det, väcka intresset hos en själv. Sen är det mysigt, kontaktskapande.

Under den första observationen använde sig informanten av en inspelad saga och vid det andra tillfället läste hon själv. Varken vid första eller andra tillfället använde hon sig av dramatisering som hon uttrycker borde vara en del i högläsningen. Vi kunde inte heller se de samhällsmässiga kunskaperna som kunde infinna sig. Däremot skrattade eleverna mycket under båda tillfällena böckerna lästes. Att eleverna lärt sig ett nytt ord från förra högläsningstillfället fick vi vetskap om då ”vargen” ännu en gång dök upp.

Genom att anpassa läsningen och stanna upp, peka och ställa frågor menar informanten att eleverna lär sig nya ord. Hon tycker också att samtalet är en viktig del där eleverna får möjlighet att lära sig språket. Hon beskriver vidare sitt sätt att se på högläsningens olika moment där själva läsningen är något mitt emellan läsning och berättande. Hon uttrycker att de arbetssätt och den syn hon har på högläsningen gäller för de elever som kan det svenska språket lite bättre.

[...] men man kan ju inte bara pumpa in ord för ord utan de måste komma i nåt sammanhang, tema. Och är de motiverade så. Sen kan man ju jobba vidare med den här sagan på olika sätt. Man kan jobba vidare med en saga i olika teman. Om man läser Alfons Åberg hemma, så kan man ju prata om hemmet och olika rum och ut efter det (.) Framför allt i svenska som andra språk, lite på fortsatt nivå.

Informanten nämner inte själv vikten av att använda konkret material fastän vi kan se att hon till viss del använder sig av det vid båda observeringstillfällena. Hon påpekar dock att hon inte har gjort det förut.

Hur arbetar de tillfrågade lärarna med högläsning i sina förberedelseklasser?

Sammanfattning

Var och en av informanterna för fram sina tankar kring hur de arbetar med högläsning. De besvarar intervjufrågorna utifrån sina kunskaper och tankar kring ämnet. Detta gör att vi utifrån intervjuerna och observationerna får tre framträdande variabler. Dessa är: före-, under- och efterarbete. I denna del av resultatet kommer vi att presentera varje informants tankar från intervjuerna och de resultat vi har kunnat utläsa ur observationerna.

Informant A

Före

Informant A väljer med omsorg ut en bok utefter elevernas språkliga nivåer och med ett innehåll där avsikten t.ex. kan vara att lära sig olika ord, begrepp eller figurer. Hon läser hela boken själv och funderar över ord som speciellt ska förstärkas genom konkret material så som olika dockor, frukter, grönsaker, och kläder. Som alternativ eller komplement funderar hon kring förstärkning med hjälp av bilder, känslor, lukter eller genom att peka, visa med kroppen eller använda rösten genom att växla i styrka eller ge de olika karaktärerna i boken olika röster. Informant A säger att hon är noga med att planera för högläsningens olika delar och bestämmer vad avsikten med valet av bok ska vara. Några dagar före högläsningen ber hon modersmåslärarna översätta boken för att ge de nyaste eleverna en god förförståelse. Direkt innan själva läsningen av boken samtalar informanten med eleverna kring innehållet och de karaktärer som har huvudrollerna. Vid de tillfällena vi observerar visar informanten en del av det konkreta materialet och eleverna får säga efter. Hela gruppen får vara med och försöka berätta vad varje sak heter eller vad man gör med saken. Eleverna får frågor kring de olika karaktärerna som de har träffat under tidigare högläsningstillfällen och de berättar vilka figurerna är och vad de heter.

Under

Informant A samlar eleverna i en cirkel där hon själv sitter med på en låg stol nära eleverna. Hon läser och återberättar om vart annat. Hon ger intrycket av att kunna sagan mycket väl och hon kan hålla ögonkontakt med eleverna samtidigt som hon även förstärker med att lägga fram det material eller visar en bild som ska förklara innehållet. Hon förstärker med sin kropp och sin röst och visar bilderna i boken måttligt. Under läsandets gång upprepar hon vissa ord och eleverna får säga efter.

Efter

Informant A säger att hon följer upp arbetet med läsningen på olika sätt. Hon berättar att de t.ex. ska följa upp den observation vi gjorde med att måla sin egen soppa. Hon berättar även att hon kan arbeta vidare med själva budskapet i en saga. Eller så kan man ”jobba med: vad tror du kommer hända sen?”. På väggarna hänger det stora papper med de olika titlarna och de figurer som finns i sagan.

Informant B

Före

Informant B letar efter lämpliga texter och när hon har en text gör hon en planering och hon tittar igenom boken, om texten är lämplig med mängden substantiv och verb. Informanten säger att hon tänker ämnesintegrerat då hon väljer olika texter. Hon uttrycker också att grammatiken har en plats i undervisningen. Inför högläsningen har informant B kopierat texten till varje elev som hon delar ut innan hon börjar läsa. Till texten har hon tagit fram två små bildkort som diskussionsunderlag till efterarbetet.

Under

Informant B står centrerad framför eleverna som sitter parvis på sina platser. Eleverna lyssnar och kan på eget textblad följa med i texten då hon läser högt. Informant B läser texten tydligt och talhastigheten är ganska låg. Hon läser texten innantill och med en lugn och onyanserad ton. Informanten tittar upp och stämmer av om och att eleverna förstår då hon läser. Hon pekar på textbladet och den bild som finns där. Under observationerna används inget konkret material.

Efter

Informanten ställer några frågor kopplade till texten för att kontrollera om eleverna har förstått innehållet. Vidare använder hon få ord då hon talar om texten och kringord tas bort. De två små bildkorten på en moped och motorcykel visar hon upp och eleverna får gissa vad som är vad. Eleverna tycker olika och en kort diskussion uppstår. Informanten blir själv osäker i diskussionen om vad som är vad av mopeden och motorcykeln. Texten som informant B läser högt är elevernas kommande läxa. Eleverna får efter diskussionen om mopeden och motorcykeln arbeta enskilt, skriva ord tillhörande texten och sedan översätta dem med hjälp av lexikon på sitt eget språk. Då eleverna har inbokad studiehandledning tar de med sig texten och orden till studiehandledaren som hjälper dem med att översätta och förstå. Det finns även frågor till texten som eleverna ska besvara skriftligt, hemma eller med stöd av studiehandledaren.

När eleverna skriver sina ord uppstår det samtal kring de ord som de undrar över t.ex. körkort, Läraren vidareutvecklar ordet med följdfrågor som hon diskuterar med klassen: Vad är körkort? Hur gammal ska man vara? Hur och var får man körkort? Vad heter det stället? Ett annat ord som informanten lyfter ur texten är ordet krama. Hon bearbetar krama genom att själv fråga och visa med kroppen om eleverna vill ha en kram av henne eller om de vill krama sin mamma, pappa, sin boll etc. En elev visar skaka hand, han vill inte kramas men han vill skaka hand.

Vid det andra observationstillfället, tre dagar senare, lyfter informanten ordet krama igen och stämmer av om eleverna har förstått ordet genom att ha en dialog med dem. Eleverna ger respons på att de har förstått ordet. Informanten går vidare i sin undervisning genom att ta fram textbladet och ber eleverna ta fram det. Informant B läser texten på samma sätt som vid första observationstillfället och eleverna följer med i texten på egna blad. Informanten frågar sedan varje elev om de har översatt orden till sitt eget språk. Några ord tas upp av informanten som vill kontrollera om eleverna har förstått. Klassen går sedan gemensamt och muntligt igenom de frågor och svar som de haft som skriftlig läxa. Eleverna får läsa upp en fråga i taget och svara, informanten omformulerar en svarsmening som hon skriver upp på tavlan och som eleverna ska skriva av. Därefter plockar de tillsammans ut substantiv och verb, orden skrivs upp på tavlan och eleverna skriver av dem. Slutligen ska

eleverna skriva fem egna meningar innehållande de substantiv och verb som de tillsammans gått igenom. Flera elever behövde hjälp.

Informant V

Före

Det var första gången informant V skulle ha högläsning för nyanlända elever och hon kände sig ganska nervös innan. Hon och informant B hade kommit överens om att se första lästillfället som en testomgång och de hade pratat ihop sig om vem av dem som skulle ta upp nya ord för eleverna. Informant V letade och försökte att hitta böcker som innehöll mindre text. Hon hade valt ut tre böcker som rangordnades i en läsordning. Informanten läste de valda böckerna flera gånger innan och hade tankar kring valet av bok och svårighetsgraden. Strax innan informant V började läsa bad läraren eleverna att skriva upp de ord som de inte förstod under tiden de lyssnade.

Under

Informant V sitter i jämnhöjd centrerat framför eleverna och de sitter parvis på sina platser. Under första högläsningen fick informanten känslan av att det var en för svår bok för eleverna då läraren frågade om vad några ord betydde. Samtidigt ville hon inte avbryta historien mitt i läsningen. Informant V reflekterade under och direkt efter läsningen på hur hon skulle göra vid nästa lästillfälle. Hon kom fram till att hon behöver ändra perspektiv till nästa lästillfälle där hon ska utgå ifrån elevernas behov. Hon menar att språket är viktigare än innehållet och att eleverna får möta några nya ord men inte för komplicerade ord, ord som är användbara för eleverna. Informant V diskuterar vidare kring bildens betydelse och att den är till en stor hjälp till texten samt något man kan visa upp för eleverna under läsningen.

I boken som informant V läste första gången var bilderna dominerande och visade handlingen tydligt. Hon visade upp dem snabbt under läsningen från sin plats. Inför det andra högläsningstillfället hade vi haft den första observationen och intervjun. Efter intervjun delgav vi informant V, enligt hennes önskemål, tips om hur man kan förstärka högläsningen. Informanten tog bland annat till sig tipset om att kopiera upp bilder ur boken som OH-kopior inför det andra lästillfället. Vid det andra högläsningstillfället använde informanten OH-kopior med uppkopierade bilder från boken, som eleverna kunde titta på i lugn och ro medan informanten läste. Dessa bilder engagerade tydligt eleverna då de skrattade vid flera tillfällen. Informant V läste texten tydligt och talhastigheten var ganska låg. Hon läste texten innantill och med en lugn och onyanserad röst. Några av karaktärerna fick olika röster just då de dök upp, sedan återgick informanten till samma tonläge. Vid det andra tillfället var det en av karaktärerna som fick en egen röst. Informantens ögon förstärkte ordet lömsk en gång. Vid det andra lästillfället använde sig informanten flera gånger av kroppen för att förstärka några ord. Till det andra lästillfället kompletterades boken med OH-bilder och egna glasögon.

Efter

Då Informant V inte var ansvarig för det efterarbete som låg i anknytning till den högläsningen hon gjorde, är det endast hennes tankar kring detta som återges. Informant V tycker att högläsning kan fylla många funktioner beroende på vad man gör med det t.ex. ta ut ord som eleverna inte förstår eller diskutera innehållet. Man kan också enligt informanten fokusera på språk eller ämne. Enligt överenskommelse mellan informant V och B var det B som skulle ta upp okända ord i efterarbetet. Informant B frågade eleverna efter högläsningen: "Förstod ni? Vilka ord förstod ni inte?" De ord

som läraren fångade upp själv eller från eleverna skrev hon upp på tavlan och eleverna fick slå upp dem i sina lexikon. Vid den andra observationen tog läraren upp innehållet i boken som eleverna själva hade erfarenheter till.

Att informant V använde OH-bilder tog informant B fasta på till vidare efterarbete då hon uttryckte viljan av att behålla OH-bilderna som utgångspunkt för ett vidare arbete.

Informant C

Före

Informant C tyckte själv att hon inte hade förberett sig inför första högläsningstillfället på bästa sätt. I våra observationer kunde vi se att hon hade förberett med en bok med tillhörande ljudband, en bild, en del konkret material och det A3 papper där eleverna såg vilka sagor som de hade och skulle läsa. Dessa A3 papper hade även eleverna en kopia av i sina pärmar. Genom att ta fram A3 pappret förberedde informanten eleverna för vad lektionen skulle innehålla. Under informantens intervju upptäcker hon bristen av planering innan högläsningen. Att läsa boken innan skulle ha förberett henne bättre då bilderna och texten inte överensstämde.

Inför den kommande observationen säger informanten att hon inte har förberett så mycket. Hon har boken och vet hur hon har tänkt. Vidare berättar informanten att hon hade tänkt att studiehandledarna skulle få gå igenom sagan med de nyaste eleverna strax innan. Hon upptäckte problemet med att det endast fanns en bok och hoppades därmed att någon av studiehandledarna kunde sagan utantill och därmed kunde berätta om den för eleven. Informanten beskriver hur hon dagen innan kom på vad hon skulle göra och att det därmed blev en sämre planering än vad hon hade önskat.

Vid första observeringstillfället sätter informanten på ett band där en berättare läser sagan. Informanten sitter hos eleverna och pekar i boken. Hon visar att äta grisar genom att föra grisarna mot munnen. Den inspelade sagan berättas i ett högt tempo med många ord och är inte anpassad språkligt till någon speciell elevgrupp. Vid något tillfälle förstärker informanten en händelse i sagan och tar en roll och skrattar.

Vid den andra observationen läser informanten själv. Hon läser och berättar om vart annat i ett lugnt tempo och pekar på aktuell sida och bild. Hon betonar vissa ord speciellt och varierar tonen i rösten för att återge olika karaktärer i boken. Informanten talar tydligt och artikulerar extra vid några ord. Informanten förstärker vid några tillfällen genom att t.ex. hosta för att beskriva sjuk, knackar på handflatan för att visa knackar på dörren och mössa genom att peka på huvudet.

Efter

Vid det första högläsningstillfället observerar vi hur informanten har ett samtal, samspel och en genomgång med återberättande av sagan de just hört på band. Samtidigt som hon återberättar stämmer hon av förståelsen hos eleverna med flera öppna frågor, justerar berättelsen, förstärker den en aning med rösten, kroppen och konkret material. Därefter målar eleverna den bild som hör ihop med sagan. Under själva ritandet upprepas de ord som har med rita att göra. Medan eleverna ritat samtalar de och nämner orden rita, olika färger och knorr vilka de verkar befästa.

Informanten beskriver hur hon resonerar kring den läxa som de äldre eleverna ska få och som ska komma efter det andra högläsningstillfället. Eleverna får förkortade versioner av sagoböckerna som är enligt informanten ganska roliga och innehåller många bilder.

Hon fortsätter att berätta att hon tänkt följa upp den lästa sagan genom att tala om vilda djur, vargen och vad som finns i skogen, räv och så vidare. När detta arbete ska genomföras har hon inte bestämt utan det avgörs under lektionens gång. ”Vi får se, men någon gång ska vi göra det i alla fall.”

Informanten har även under lunchrasten berättat för oss om en docka hon kommit över, som blir tre olika personer beroende på hur man vänder på kläderna. Dockan är huvudpersonerna i den bok som hon ska läsa. Informanten har själv aldrig sett den dockan förut men tror att den kommer bli uppskattad av eleverna.

Under den andra observationen tar informanten fram dockan på begäran av en elev som hade råkat se den. Dockan får nu en central roll och eleverna får turas om att ge dockan de olika skepnaderna. Informanten låter en elev återberätta sagan fritt med stöd av dockan. Informanten frågar hur berättelsen slutar och en annan elev avslutar berättelsen. Efter detta ska eleverna ta fram sina pärmar för att måla den bild som representerar sagan som lästs.

Analys och diskussion

I detta kapitel kommer frågeställningarna att fungera som rubriker precis som i föregående kapitel. Underrubrikerna är inte de samma som i resultatet utan är strukturerade utifrån de mest återkommande faktorer, åsikter och tankar som informanterna har i resultatet. Sist i detta kapitel har vi en sammanfattning av hur informanterna arbetar med högläsning i sina förberedelseklasser samt kommenterar om deras utvecklingsmöjligheter.

Vilka faktorer påverkar arbetet med högläsning för nyanlända elever i denna undersökning?

Läraren

Informanterna uttrycker sig på olika sätt om hur organisationen påverkar deras arbete. Informant A talar om sin egen roll i arbetslaget. De har gemensamma planeringar, kompetensutveckling och kan byta arbetsuppgifter med varandra: ”[...] det är nog bra att byta arbetsuppgifter ibland för det kan bli lite sådär svårt att hitta inspiration hela tiden [...]”. När informant B beskriver sin arbetssituation uttrycker hon avsaknad av att ha någon att samarbeta med, hon känner sig vilsen och har inget stöd i att forma undervisningen. Informant C är ensam om att arbeta med nyanlända elever på sin skola och uttrycker osäkerhet med efterarbetet kring högläsningen då hon säger: ”Vad blir nästa steg annars?” I Vygotskijs (2001) sociokulturella synsätt om lärande hävdar han att lärandet sker i sociala sammanhang och att kunskap konstrueras genom interaktion och i samspel med andra. Utifrån dessa tankar bör lärare ha tillgång till sociala sammanhang där deras kunskaper kan utvecklas genom interaktion med kollegor.

Informant A har utbildning i svenska som andraspråk, 20 poäng och hon betonar vikten av att läraren har relevant utbildning. Informant B har inte kompetens i svenska som andraspråk och hon beskriver en känsla av osäkerhet kring arbetet med nyanlända elever. Informant C har 40 poäng i svenska som andraspråk men hon upplever i alla fall att arbetet med högläsning är svårt med nyan-

lända elever. I rapport 304 (Skolverket, 2007) framgår det att lärarna saknar kunskaper om barn- och ungdomslitteratur. Till detta knyts avsaknaden av utbildning och kompetensutveckling inom ämnet samt litteraturdidaktiska förhållningssätt. Dessutom saknar 60 % av lärarna i svenska som andraspråk för de senare skolåren, relevant ämnesutbildning.

Vygotskijs (2001) tankar används ofta i ett elevperspektiv där lärande sker i sociala sammanhang och där kunskap konstrueras i interaktion och samspel med andra. Genom att använda dessa tankar men med ett lärarperspektiv kan vi se att det är lika viktigt för lärarna att ingå i sociala sammanhang där deras kunskap kan utvecklas genom interaktion och samspel med kollegor. Lärarens kompetens är, såsom organisationen, en faktor som påverkar arbetet med högläsning för nyanlända elever. Utifrån det rapport 304 (Skolverket, 2007) förmedlar kan vi se samband med vår undersökning. Informanten som har kompetensutvecklat sig nyligen förmedlar trygghet kring arbetet med högläsning medan de andra två informanterna som saknar ämneskompetens och färsk ämneskompetens förmedlar osäkerhet kring högläsning med nyanlända elever. Vi anser alltså att det krävs både en relevant utbildning och att den är aktuell.

Att informant B är i en lärarsituation där hon är ensam och inte har ett arbetslag som har samma typ av elevgrupp som henne själv tror vi är en faktor som påverkar henne när det gäller högläsningen. Då hon inte har någon att få inspiration från eller bygga planeringen tillsammans med kan vi se svårigheterna med att arbeta på ett språkutvecklande sätt. Informant C har heller inte ett arbetslag som arbetar med samma typ av elever vilket inte möjliggör utbyte av idéer och olika arbetssätt. Vi anser att ett utbyte av erfarenheter är värdefullt och informant B uttrycker sin ensamhet i organisationen väldigt tydligt. Utifrån detta anser vi att det finns ett behov av nätverk eller forum där lärare i förberedelseklasser får möjlighet att mötas och ha pedagogiska samtal samt att lärare får förnya sin ämneskompetens kontinuerligt.

Elevgruppen

Samtliga informanter lyfter den hänsyn som ska tas till elevernas olika språkliga nivåer och elevernas olika åldrar och de tar även upp problematiken som ligger däremellan. Informant C beskriver särskilt den problematik hon finner gällande elevernas förförståelse. Hon menar att eleverna inte vet något om texten och att hon inte kan förklara det för dem i förväg. Då informant C även anser att högläsning ska följas upp med samtal är detta också en problematik då eleverna inte har ett tillräckligt språk.

Vi kan se att alla informanter vill ta hänsyn till elevernas olika språkliga nivåer och fysiska ålder vilket stöds av både Hagtvét (2004) och Svensson (1998). Att ta hänsyn till elevernas olika språkåldrar samtidigt som de vill ta hänsyn till deras olika kronologiska åldrar, är enligt informanterna ett problem och en faktor som påverkar högläsningen. När det här problemet togs upp av informanterna blev vi intresserade av tillgången på språkligt och åldersmässigt anpassad litteratur för att få en egen uppfattning av problematiken. Det vi fann var att förlagen har viss anpassad litteratur men att den fortfarande enligt oss är alldeles för svår för nyanlända elever. Eftersom som vi var tvungna att begränsa oss undersökte vi inte detta mer utan föreslår det som vidare forskning sist i denna uppsats. Det kvarstår dock att det finns en problematik i att matcha litteratur till nyanlända elever.

När informant C beskriver problematiken med elevernas förförståelse och de samtal hon vill föra kring texter belyser hon sin egen begränsning. Detta tyder därmed på att hon skulle behöva kompetensutveckling inom litteraturdidaktiska förhållningssätt i relation till svenska som andraspråk och/eller ha ett arbetslag där fler än hon arbetar med litteraturen och andraspråkselever. Att lärare

saknar utbildning och kompetensutveckling inom dessa områden framgår även i rapport 304 (Skolverket, 2007).

Avsikten

Att ha en avsikt med högläsning för flerspråkiga elever är den viktigaste faktorn enligt informant A och hon beskriver flera olika mål högläsningen kan ha. Introduktion av olika barnboksfigurer som i sin tur ger ett kulturarv och inläring av nya ord i meningsfulla sammanhang är två exempel på de avsikter hon tar upp. Ett generellt mål kan vara att skapa gemenskap men detta mål är enligt informant A svårt att nå med nyanlända elever. När det gäller faktorer som påverkar arbetet med högläsning lyfter informant B sina avsikter med sin högläsning på flera sätt. Ett mål hon har är att ta in högläsningen som ett moment i undervisningen över huvudtaget. Ett annat är att använda sig av en bibliotekarie (informant V) som ger eleverna en annan röst. Ett ytterligare mål är att använda högläsningen som en del i läxan. Informant C beskriver generellt olika avsikter högläsningen kan ha. Hon lyfter den kulturella aspekten, lyssnandet, högläsningen som avkoppling, kontaktskapandet, att högläsning kan vara intresseväckande samt mysfaktorn. Dessa generella mål har informant C svårt att applicera in i sin elevgrupp och hon anser att det grundar sig i att det är svårt att hitta lämplig litteratur. När det gäller de nyanlända eleverna säger hon ändå att högläsning är bra för den sociala och samhällsmässiga kunskapen.

I kursplanen för svenska som andraspråk (Skolverket, 2000) beskriver man skönlitteraturen som ett kunskapsämne samtidigt som den är ett verktyg för att förstå världen och sig själv. Här menar man att litteraturen förmedlar kunskaper och värderingar och att de kulturella referensramarna synliggörs. Det står att ”Litteraturläsningen hjälper eleverna att formulera tankar och känslor som de känner igen, men som de har saknat ord för på det nya språket” (Skolverket 2008-05-16). Gibbons (2006) tar också upp den kunskap om världen som lyssnaren får genom högläsningen. Hon menar att det är relevant för andraspråkselever att genom högläsningen få bli delaktiga i samhället för att lära sig om de normer och de tankesätt som finns i den aktuella kulturen. Detta stöds av både Svensson (1998) och Hagtvet (2005). Vi kan se att informanterna överlag belyser den kulturella aspekten som ett av de mål som är lämpliga med högläsning i flerspråkiga elevgrupper och överlag upplever de att skönlitteraturen bidrar med nya ord i ett meningsfullt sammanhang.

När det gäller de avkopplande och mysiga faktorerna som tas upp menar Bergman (2001) att de målen passar bra för andraspråkselever. Hon menar att det är speciellt arbetsamt för dessa elever att lära sig både ämne och språk samtidigt och att högläsningen därför kan få vara ett avslappnande moment. När informant C tycker att det är svårt att använda de generella fördelar hon ser med högläsningen i sin grupp vill vi göra en koppling till Sjöqvist (Bergman m.fl. 1992). Hon förespråkar nämligen högläsning för elever som har ett mycket begränsat ordförråd, det vill säga att eleverna ligger på nybörjarnivå. Dessa elever behöver däremot lång tid till att komma in i boken. Kanske skulle informant C kunna se alla de generella fördelarna i en nybörjar grupp om hon lät det ta lång tid?

I rapport 304 (Skolverket, 2007) visar sammanställningen att motivet för högläsningen är den gemensamma läsoplevelsen. Vidar pekar den på att lärarnas avsikter sällan är att använda litteraturen för ”att ge perspektiv på egna erfarenheter och på omvärlden [...]” (s.10). Vi kan se att våra informanter inte lägger mest vikt vid den gemensamma läsoplevelsen utan att de vill ta större hänsyn till elevgruppens behov av språkutveckling. Gällande erfarenheter och perspektiv på omvärlden så verkar våra informanter se en mening med att ge eleverna vår kultur så de kan relatera till den.

Bokvalet

Informant A talar om vikten av att engagera sig i bokvalet. ”Det gäller att ta sig tid att leta, att åka till biblioteket och sätta sig ner och inte bara ta upp böcker som ser glassiga ut på framsidan utan sitta och själv leta.” Vidare nämner hon tillgången på böcker vars innehåll och språkliga nivåer ska passa dessa elever. Boken behöver också bidra till att läraren kan arbeta kring den. Hon anser också att det finns ett behov av litteratur som är mer anpassad för nyanlända elever. Informant A menar att innehållet i boken ska vara anpassad till eleven på andra sätt än just den språkliga nivån:

[...] ska du lära dig kan du ju aldrig lära exakt på den nivå du är utan du ska hela tiden lära ett snäpp över det som är svårt för dig. Och att hitta den nivån och samtidigt ska det vara lite svårt och tufft. Det är ju jättesvårt.

Informant B uttrycker problematiken att finna lämpliga texter för sina elever. Att eleverna ligger på olika språkliga nivåer kommer upp igen som en faktor som begränsar tillgång och därmed val av texter till högläsning. Hon talar om texter och material men inte om hela böcker. De texter informanten använder finner hon i olika böcker.

Informant V betonar att nyanlända äldre elever är en unik och speciell grupp och även hon med sin profession, tycker att det är svårt att hitta böcker som passar både när det gäller innehåll och språk för just dessa elever. Hon lyfter även tankar om möjligheter att ligga lite över elevernas nivåer och att ämnet kan diskuteras med klasskamrater och en vuxen.

Informant C tar upp det svåra med att finna en bok som ska passa en hel klass och som alla ska förstå. Dessutom ska man finna lämplig litteratur för en grupp elever där svenskan är på olika nivåer och där ålder på eleverna har stor spridning.

Chambers (1993) visar på faktorer som påverkar högläsningen och en av dessa faktorer är valet av bok. Alla val är enligt honom beroende av tillgång och utbud av böcker. Detta stämmer väl överens med det våra informanter uttrycker. Boken behöver vara anpassad dels på den språkliga nivån och dels på den innehållsmässiga nivån. Boken ska samtidigt utmana eleverna i den proximala utvecklingszonen. Detta betyder enligt Vygotskij (2001) att litteraturens innehåll måste knyta an till elevernas erfarenheter som de vetenskapliga begreppen ska stödja sig på. Tillgången på böcker som har ett språk och ett innehåll som passar nyanlända elever är dålig. Vi kan dock se att informant A inte tycker att problemet med den språkliga nivån och innehållet är lika stort som övriga informanter uttrycker. Hennes bekymmer ligger mer i den tid hon måste lägga ner på att läsa igenom böcker för att finna de som passar. Detta kan tyda på att det kanske inte behövs anpassade böcker utan att det är läraren som ska anpassa innehållet i böckerna till elevgruppen. Vi anser att det krävs en lärare som har kunskaper inom det litteraturdidaktiska området för att kunna göra den anpassningen.

Eleven ska utmanas i den proximala utvecklingszonen där tillägnet från vardagliga till vetenskapliga begrepp sker och detta är enligt Vygotskij, en process där lärandet ska ske i skolan. Utbyggandet av elevs ordförråd eller utvecklingen av de vetenskapliga begreppen är skolans uppgift. Informanterna A och V beskriver att högläsning böcker ska ligga lite över elevernas nivå och det tolkar vi som den proximala utvecklingszonen där utbyggandet mot allt fler vetenskapliga begreppen sker då de t.ex. efter högläsningen diskuterar innehållet, fångar upp nya ord och arbetar med synonymer. Den internationella forskningen som Inger Lindberg (red. Mikael Olofsson, 2006) har tagit del av säger att minst 95 % av orden i en text bör vara kända för eleven för att denne ska kunna ta till sig innehållet. Det är enligt Lindberg väl känt att ordförrådets omfång är avgörande för tillgodogörandet av textens innehåll och en riklig tillgång av skönlitteratur har visat sig ha betydelse

för elevernas läsförmåga. Vidare visar den sammanställda forskningen i rapport 304 på att det är svårt att matcha böcker och elever. Detta beror enligt forskningen på att lärare generellt inte har kunskaper om den senaste barn- och ungdomslitteraturen. Istället är det skolans tillgång, lärarnas egna erfarenheter och boktips från andra lärare som styr valet av bok. En stor del av de skönlitterära valen delegeras av läraren vidare till bland annat bibliotekarien.

Den information som ges av Lindberg anser vi är intressant. Dels för att våra informanter inte tar upp problematiken med att finna texter där minst 95 % är kända och dels för det som tas upp gällande samarbetet med bibliotekarien. Att informanterna inte nämner behovet av tillräckligt många kända ord i en text tolkar vi som att de antingen inte är medvetna om hur viktigt detta är eller att det är det informanterna menar när de uttrycker hur svårt det är att finna böcker som har "rätt nivå". När forskningen beskriver de svårigheter som finns i att matcha böcker och elever, har vi sett att detta även gäller för flerspråkiga elever i högsta grad. Att läraren tar hjälp av bibliotekarien kan vi också se exempel på i vår undersökning. En detalj som vår forskning inte belyser men som vi finner i vår undersökning är problematiken i att bibliotekarien inte har utbildning i varken högläsning eller ämnet svenska som andraspråk..

Vad är språkutvecklande högläsning för de tillfrågade lärarna?

Konkreta arbetssätt

Enligt informant A är högläsning språkutvecklande när konkret material används "Alltså materialet har större betydelse än vad boken har". Hon anser att högläsning utan förstärkning av konkret material aldrig kan bli språkutvecklande för flerspråkiga elever utan blir då uppehållande verksamhet. När man arbetar med det konkreta materialet är det även viktigt att man varierar sig. Informanten menar också att det är viktigt att högläsningen inte bearbetas på samma sätt varje gång. Informanten tar exempelvis upp att man kan visa, smaka, rita och skriva som aktiviteter kring högläsningen. För informant A är det även språkutvecklande högläsning när för- och efterarbete är väl planerade samt att man förstärker under själva läsningen. Informant C är svår att tolka då hon är motsägelsefull på flera sätt. Dels säger hon en sak men gör det inte och dels gör hon saker som hon inte säger. Under intervjun säger hon att högläsning är viktigt och språkutvecklande men använder inte arbetssättet så ofta då hon tycker att det är svårt. Men hon uttrycker möjligheterna i hur högläsning skulle kunna fungera för nyanlända elever, nämligen genom att använda mycket bilder och genom att peka på dem. Vid observationerna använde hon en del konkret material och säger "Ja, det har jag ju (.) men det har jag inte gjort förut". Det intressanta är att konkret material förekommer under observationerna samtidigt som hon efteråt säger att hon inte har använt sig av det tidigare. Det framkommer heller inte under intervjun att konkret material är viktigt för att förstärka förståelsen av ord och handling i en text. Vi tänker att om informant C genomförde allt det som hon talar om generellt fast i sin egen elevgrupp, skulle undervisningen kunna genomföras och vara språkutvecklande.

Enligt Geil & Nilsson (2004) underlättas inläring genom att man konkretiserar och använder alla sinnen vid läsning. Att konkretisera och använda alla sinnen är en kreativ process vilket Lindberg (2006) anser andraspråkinläring ska vara. Chambers (1994) menar att bilder är viktiga då de utgör en visuell tolkning av texten vilka ger mening och innehåll. Vidare talar Vygotskij (2001) om artefakter vilka verkar som förmedlande redskap i tillägnandet av kunskap. Det är tydligt att informant A i sina tankar kring språkutvecklande högläsning ligger i linje med det forskarna anser om vikten

av att konkretisera med hjälp av artefakter och utnyttja alla elevernas sinnen. Även informant C får sina tankar bekräftade av att använda bilder som förstärkning för språket men det är enligt oss svårt att tyda om och hur informant C arbetar med högläsning och artefakter.

Att lyssna

Att eleverna får lyssna är enligt informant B det språkutvecklande i högläsningen för nyanlända elever. Hon menar att det sker med fördel på morgonen när det är lugnt men också som avslutning på dagen. Även informant V tar upp lyssnandet som en viktig del i högläsningen och att den kan vara avslappnande och att sammanhanget gör att man kan förstå vad orden betyder. Informant C lyfter lyssnandet i kombination till att fantisera och koppla av och att det helst ska vara till en bra dramatiserande läsare. Hon tar även upp mysfaktorn och kontaktskapandet som högläsningen kan medverka till.

Genom att lyssna effektivt menar Gibbons (2006) att eleverna får förväntningar och förutsägelser kring innehåll, språk och genre. Genom högläsning lär sig eleverna om vårt skriftspråk av de som behäskar det, det vill säga författarna. Även Sjöqvist (i Bergman m.fl., 1992) lyfter högläsningens positiva inverkan för skriftspråket. Vidare tar Sjöqvist (i Bergman m.fl., 1992), Vygotskij (2001), Hagtvet (2005) och Svensson (1998) upp att eleverna, genom att lyssna till högläsning, får prosodin och pragmatisk samt semantisk utveckling. Björk & Liberg (1996) säger att eleverna får tillägna sig ett språk som ligger utanför det vardagliga och därmed växer de in i språket.

Vi kan se att informanterna precis som forskarna här ovan lyfter lyssnandet som en viktig del i högläsningen. Forskarna tar upp den positiva inverkan som lyssnandet har för skriftspråket vilket inte informanterna gör. Vi tolkar detta som att informanterna inte är medvetna om lyssnandets inverkan på skriftspråket. Forskarna tar också upp att lyssnandet bidrar till prosodin och pragmatisk samt semantisk utveckling vilket vi ser att informanterna funderar kring. När en av informanterna säger att det är viktigt att eleverna får höra när någon annan läser visar det på enligt oss att hon har en inre känsla av att lyssnandet är bra. Vi ser däremot att hon saknar uttryck och kunskap kring den djupare förståelse forskarna tar upp. Känslan för att lyssnandet är positivt men att man inte riktigt kan tydliggöra varför, uttrycker även informanterna B och C. Den upptäckt vi gör är att informanterna lyfter lyssnandet som en tillbakadragen inaktiv elevsysselsättning medan forskarna beskriver lyssnandet som en mycket aktiv och språkutvecklande aktivitet. Om informanterna fick möjlighet att fördjupa sina kunskaper om detta tror vi att de skulle förstå sin egen känsla av att lyssnandet är bra och varför på ett mer vetenskapligt plan.

Förförståelse och bearbetning

Samtliga informanter tar upp den hjälp de tar av studiehandledarna och modersmållärarna för att bearbeta texterna. Denna bearbetning sker antingen före för att skapa en förförståelse och/eller efter för att bearbeta med innehållet ytterligare.

Genom att använda sig av modersmålläraren menar Gibbons att eleven får möjlighet att höra berättelsen på sitt modersmål vilket gör det lättare att förstå främmande språkstrukturer när berättelsen läses på det andra språket. Genom detta kan texten enligt Gibbons bredda elevers "lingvistiska förmåga genom att ge dem förebilder för hur de ska använda andraspråket". (Gibbons 2006, s.121) Problematiken med att luta sig mot modersmållärarna i sitt för- och efterarbete är enligt Håkansson (2003) den organisatoriska aspekten. Det är få timmar som eleven får med sin modersmållärare

och sammansättningen av elevgrupperna är inte anpassade till varje elevs språkålder eller fysiska ålder.

När informanterna beskriver hur samarbetet med modersmåslärarna går till ser vi problematiken med att luta sig på deras genomgångar av texter före eller efter. Eftersom eleverna endast går iväg en till två gånger i veckan kan det vara för sent att t.ex. gå igenom en läxa som redan har behandlats i klassrummet vilket vi fick uppleva under en av observationerna. Enligt Gibbons (2006) är det viktig för förförståelsen att eleverna får möjlighet att tillägna sig de kulturella bakgrunder och syn på omvärlden som de möter. Då informant A väljer att använda sig av modersmåsläraren inför högläsningen får hennes elever möjlighet till just detta.

Att informant A är verksam i en organisation där modersmåslärarna ingår, underlättar planeringen och samarbetet med dem. Modersmåslärarna finns också i samma byggnader vilket vi också tror bidrar till ett nära samarbete. Utifrån genomförda intervjuer och observationer funderar vi över hur modersmålsundervisningen är organiserad generellt. Vi får en känsla av att modersmålsundervisning inte anpassas efter behovet gentemot den undervisning som är planerad utan man får ta den tid som ges. Vi tycker att modersmålsundervisningen borde planeras så att den kan förbereda samt följa upp den ordinarie undervisningen så att eleven gynnas på bästa sätt.

Hur arbetar de tillfrågade lärarna med högläsning i sina förberedelseklasser?

Före

Informant A är noga med att planera för högläsningens olika delar och bestämmer avsikten med boken. Hon väljer boken med omsorg utifrån elevernas språkliga nivåer och avsikten med läsningen. Informanten läser hela boken själv och funderar över de ord som hon anser behöver förstärkas genom t ex bilder och konkret material. För att ge de nyaste eleverna förförståelse ber hon modersmåslärarna under veckan innan, att översätta boken. I direkt anknytning till högläsningen inleder informant A med att samtala med eleverna kring innehållet och karaktärerna i boken. Vidare visar hon en del av det konkreta materialet som hon benämner och eleverna får upprepa. Eleverna är delaktiga i att förklara det konkreta materialet och de får frågor kring de olika karaktärerna som de har träffat under tidigare högläsningstillfällen.

Informant B börjar med att leta efter lämpliga texter som ligger till grund för en planering. I dessa texter stämmer hon av om det finns substantiv och verb samt att omfånget av textmassa är relevant. Hon vill även att texten ska vara möjlig för ämnesintegrering. Det konkreta materialet som är förberett består av två bilder. Inför högläsningmomentet delas en uppkopierad text ut till varje elev.

Informant V började med att söka efter böcker som innehöll mindre text. Av dessa valde hon tre böcker vilka hon rangordnade. Hon läste dessa böcker flera gånger och funderade över svårighetsgraden gällande orden. Inför högläsningmoment två förberedde informant V med att kopiera bilderna i boken på OH-papper. Direkt innan hon började läsa gav informant B instruktioner till eleverna om att de skulle föra ner de ord de inte förstod under tiden de lyssnade.

Informant C ansåg själv att hon inte hade förberett sin högläsning på bästa sätt. Hon fann under själva läsningen behovet av att hon skulle ha läst igenom hela texten innan. Informanten hade tänkt att studiehandledarna skulle ha fått gått igenom sagan med de nyaste eleverna före högläsningen för att skapa en förförståelse. Att det inte blev så berodde på att hon för sent upptäckte att hon endast

hade tillgång till en bok vilket gjorde att hon inte hann fråga eller leta efter fler exemplar. I våra observationer kunde vi se att informanten hade förberett läsningen med en bild och en del konkret material vilka hon skulle använda som förstärkning till läsningen.

Chambers (1994) tar upp att läraren aldrig ska läsa en bok högt utan att ha läst den själv och dessutom läst den högt för sig själv. Han hävdar att det är väldigt få personer som är så bra på att läsa innantill så ”att de kan kosta på sig att vara oförberedda”. (Chambers 1994, s. 75) Vi ser kopplingar mellan det Chambers skriver och om eller hur informanterna har förberett sin högläsning när det gäller att läsa boken innan. Våra informanter har läst sin text allt ifrån flera gånger till ingen gång. Det vi såg var den frihet informanten hade under läsningen när hon var förberedd till skillnad mot den osäkerhet som infann sig hos den informant som inte hade läst igenom texten innan. Vi anser därmed att det är av stor vikt att förbereda sig och noggrant läsa igenom den text som ska högläsas.

Enligt Gibbons (2006) kan lärare, integrerar språk, stoff och tänkande genom att systematiskt planera dessa. I planeringsstadiet ska läraren, enligt Gibbons (2006), tänka på vad som ska ske i de tre momenten före, under och efter läsningen. Det framgår att samtliga informanter har planerat mer eller mindre och på olika sätt. Vi tolkar att detta sker utifrån den kompetens som informanterna har kring högläsning och nyanlända elever då de lägger olika vikt vid dessa tre olika moment. Gällande förarbetet säger Gibbons (2006) att det är speciellt viktigt att skapa en förförståelse för en text när man arbetar med flerspråkiga elever. De informanter som tar upp och talar om de ord som eleverna kommer att möta i texten, ger eleverna möjligheter till att koppla på sina tidigare erfarenheter. Detta gör enligt Hagtvet (2004) att eleverna integreras med textens innehåll och förståelsen blir större. Gällande förförståelsen och vikten av att ta vara på elevernas tidigare och egna erfarenheter tas upp av flera forskare (Chambers 1993; Holmegaard, i Cerú 1993; Lidberg & Björk 1996). Utifrån detta kan vi förstå att det inte är möjligt för nyanlända elever att urskilja ord i en muntligt framställd text man aldrig mött och därmed inte kan skriva ner dessa ord. När informant B frågar sina elever om det var något ord de inte förstod efter högläsningen ger hon eleverna en omöjlig uppgift.

När informant A inför läsningen går igenom texten och tar ut ord där konkret material kan användas får eleverna en kontextbunden förförståelse vilket är viktigt för dem. De får se, känna, lukta, smaka och säga ord som finns med i berättelsen. Genom att förbereda sig med konkret material låter man eleverna befinna sig i en kontextbunden (Cummins i Gibbons, 2006) undervisning där språkutveckling kan ske. Det konkreta material som informant B tog fram inför högläsningen var endast två små bildkort. Detta tolkar vi som att informanten försöker konkretisera texten, vi ser dock att detta inte räcker. Förvisso fick eleverna språklig förstärkning genom att de fick se bilder på två ord, vilka vi också uppfattar att eleverna lärde sig men avsaknaden av ytterligare konkret material var påtaglig. Därmed anser vi att förarbetet inte var språkutvecklande.

Under

Informant A varvar med att läsa och berätta innehållet i texten. Hon har ögonkontakt med eleverna och hon förstärker orden i texten och händelser genom att lägga fram konkret material och bilder när dessa uppkommer. Vidare förstärker informanten berättelsen med kroppen och rösten samt ber eleverna repetera vissa ord.

Informant B: s elever har den gemensamma texten framför sig och följer med när informanten läser högt. Hon läser texten innantill och pekar på den bild som finns på textbladet. Hon förstärker inte textens innehåll med kroppen, rösten eller konkret material.

Informant V läser boken innantill och förstärker med att visa bilderna i boken snabbt. Under första lästillfället får informanten en känsla av att orden i texten är för svåra. Informanten förstärker inte texten med konkret material men försöker tillfälligtvis att använda sin röst som förstärkning. Till andra högläsningstillfället använder informanten OH-kopior som eleverna kan titta på under högläsningen.

Vid första högläsningstillfället använder informant C sig av ett sagoband med tillhörande bok. Informanten sitter tillsammans med eleverna och vänder blad och pekar på bilderna. Vid ett tillfälle förstärker hon berättelsen med kroppen. Berättelsen har ett högt tempo med många ord. Vid det andra högläsningstillfället läser informant C själv ur en bok. Hon läser och berättar om vart annat och kan nu anpassa tempo, artikulera extra vid några ord, peka, samt förstärka med kroppen och rösten.

Enligt Chambers (1994) ligger berättandet närmare det känslomässiga och det dramatiska och högläsningen det tänkande och reflekterande. Berättandet anser han är avkopplande medan högläsning inbjuder till eftertanke och funderingar. Berättande är enligt Chambers kulturellt befästade medan högläsningen är kulturellt utvecklande. Utifrån detta resonemang kan vi se varför två av våra informanter känner ett behov av att variera sin högläsning med att delvis återberätta den och delvis läsa. Vi tycker det framgår i undersökningen att dessa informanter vill ge både det berättandet ger och det som högläsningen ger. Vi tolkar det som att informanterna använder berättandet som ett förtydligande i högläsningen för att de flerspråkiga eleverna bättre ska tillägna sig texten. Att berättandet är ett komplement i högläsningen tas inte upp av Chambers, men vi anser att det är nödvändigt för nyanlända elever.

Gibbons (2006) menar att eleverna upptäcker att det finns mening och känslor bakom orden då läraren medvetet ger texten liv t.ex. genom pausering och frasering och orden får först ett innehåll då de opererar i interaktion mellan texten och eleven samt pedagogens förhållningssätt. (Gibbons, 2006; Vygotskij, 2001). På det sätt informant A arbetar under högläsningen ser vi att det sker en interaktion mellan texten och eleverna. Utifrån Gibbons och Vygotskij finns det ett behov av mer förstärkning under informant B: s läsning för att det ska ske en interaktion mellan eleverna och den text de lyssnar till. Samma sak gäller för informant V: s första högläsning där texten läses utan att den ges liv.

Sjöqvist & Bergman (1992) skriver att språkutveckling sker då språket används kring ett meningsfullt innehåll. Björk & Liberg (1996) tar upp vikten av att läsningen ska vara rolig. Vid informant V: s andra högläsningstillfälle förstärker hon genom tydliga OH-bilder. Dessutom sammanfaller handlingen i boken med elevernas tidigare erfarenheter. Eleverna finner även innehållet roligt och skrattar högt vid flera tillfällen. Att det sker en interaktion mellan texten och eleverna genom bilder, humor och tidigare erfarenheter blir tydligt då den har ett meningsfullt innehåll. När informant C använder sig av sagoband är det problematiskt att göra ord och innehåll begripligt (Gibbons 2006) för de nyanlända eleverna eftersom det inte går att anpassa läsningen. När informanten själv läser ser vi att en interaktion sker mellan texten och eleverna genom att hon använder sig av pauseringar och fraseringar.

Hur informanterna högläser handlar inte enbart om kompetens och erfarenhet enligt oss. Det vi fann svårast att finna uttryck för under den observerade högläsningen, var det som fanns utanför våra variabler (röst, kroppsspråk, bilder och konkret material) och som är relaterat till lärarens personlighet, kreativitet, uppfinningsrikedom och konstnärliga eller dramatiska ådra.

Efter

Informant A följer upp arbetet med högläsning på olika sätt. Bland annat genom att bearbeta budskapet i texten, arbeta vidare utifrån ”vad tror du kommer hända sen”? eller måla och skriva till boken. De sammanställer även varje bearbetad bok på ett stort blädderblock vilka sätts upp på väggen.

Informant B: s efterarbete med eleverna består till största del av enskilda aktiviteter. Det finns inslag av gemensamma genomgångar av dessa men det är oftast informanten som för talan. De enskilda aktiviteterna är isolerade och knyts inte till något innehåll. Diskussionerna som uppkommer är mycket korta och behandlar enstaka ord och inte innehåll. Vid ett tillfälle under efterarbetet uppkommer ordet krama som fanns i texten. Ordet bearbetades i en dialog mellan informanten och eleverna där informanten förstärkte tydligt med kroppen.

De tankar som informant V har kring ett efterarbete är att plocka ut ord, diskutera innehållet eller fokusera på språket eller ett ämne.

Efter informant C: s första högläsningstillfälle förs ett samtal och ett återberättande av sagan de hört på bandet. Informanten stämmer av och justerar förståelsen och förstärker återberättandet med rösten, kroppen och konkret material. Avslutningsvis får eleverna rita en liten bild som färgläggs. Till den andra observationen tar informanten fram en docka som har tre olika skepnader. Med hjälp av den får eleverna turas om att återberätta sagan. Efter det fyller eleverna i den bild som hör till sagan.

Chambers (1993) betonar samtalets betydande roll till högläsningen. Genom att samtala om det lästa får eleverna övning i det nya språket. Då diskussionerna utgår ifrån en gemensam text ökar chansen till förståelse eleverna emellan och mellan eleverna och läraren. Detta stöds även av Liberg & Björk (1996). Gibbons tar upp talets roll för inläring och menar på att det språkliga inflödet och utflödet blir större då andraspråkselever får kommunicera med varandra genom välförberedda grupparbeten. Vygotskij (2001) tar upp dialogen som skapar möjligheter till elevers tänkande. Swain (i Gibbons 2006) menar att språket bearbetas på djupet när eleverna använder det och inte enbart lyssnar. Då samtalet och användningen av ord har stor betydelse för språkutvecklingen kan vi se att det finns behov av mer inplanerade samtal eleverna emellan hos samtliga informanter. De diskussioner som har förekommit har varit få och korta och eleverna har inte enligt oss fått ett tillräckligt stort diskussionsutrymme. Vi har fått uppfattningen om att det är svårt att få eleverna till att tala i grupp, och vi förstår att de allra nyaste eleverna engagerar sig i att lyssna. Trots detta tycker vi att det borde finnas mer inplanerade diskussioner.

I kursplanen i svenska som andra språk står det att språkutveckling inte sker isolerat utan alltid är knutet till ett innehåll. Det står även att språket ska användas i olika sammanhang. Detta gäller även arbetet med uttal, grammatik, ordförråd, samtals- och textstrukturer. Svensson (1998) pekar på hur tvåspråkigheten lärs in genom hela meningar och satser i stället för med enskilda ord. Vygotskij (2001) belyser att det aldrig är tillräckligt att endast förstå ett ord utan att man även måste förstå tanken bakom. Gibbons (2006) tar i sin tur upp tre principer som är användbara i undervisningen om språket. Genom att använda dessa principer gör man inte avkall på samspel och meningsfulla övningar. Dessa principer är att gå från helhet till delar och tillbaka, från innehåll till form och tillbaka samt från det kända till det okända och tillbaka igen.

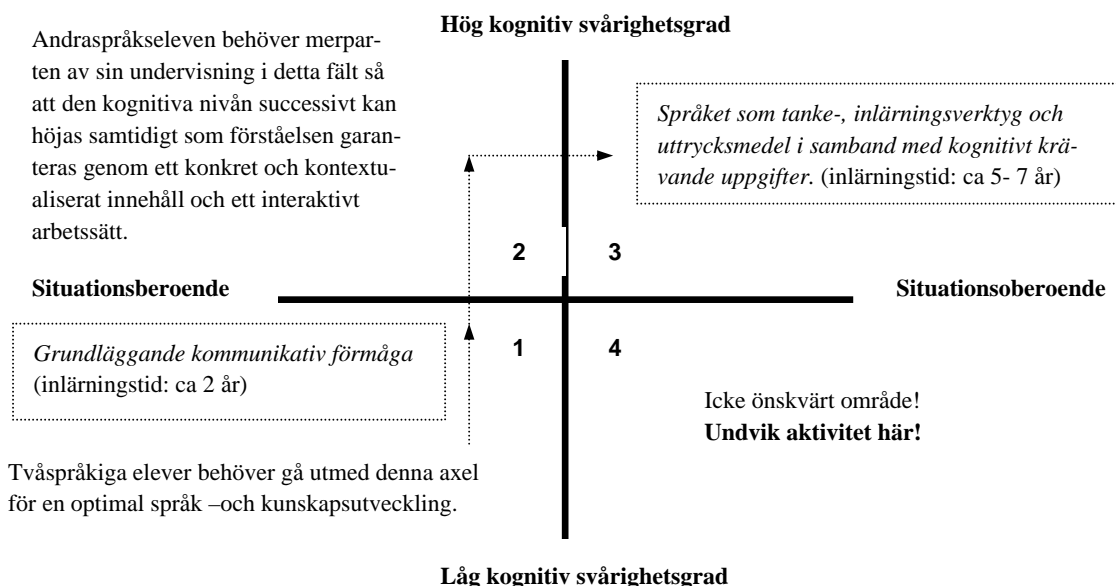
Utifrån dessa resonemang kan vi konstatera att ett arbete där man tar ut ord och satser utifrån en helhet men utan att använda dessa i ett meningsfullt samspel eleverna emellan, inte är särskilt

språkutvecklande.. I framförallt informant B: s undervisning blir detta påtagligt då hon är den enda som arbetar med äldre elever och därmed mer ingående med grammatiken. Det krävs alltså ett väl planerat efterarbete där informantens elever får samtala och använda de nya orden och satserna med varandra. När informanten bearbetade ordet krama såg vi att en dialog uppstod i och med att hon förstärkte med kroppen och eleverna fick möjlighet till att uttrycka sig. Genom att lyfta ordet krama ytterligare en gång fick eleverna befästa och använda det nya ordet vilket vi tolkar som språkutvecklande.

Enligt rapport 304 (Skolverket 2007) gynnas andraspråkelever av att texter omarbetas. Detta kan vi se då informant C låter eleverna återberätta sagan de just hört med hjälp av en docka. Genom att låta eleverna återberätta sagan får de möjlighet till att själva använda de nya ord som uppkommit. Att eleverna även ges möjligheten till att använda konkret material som förstärkning gör att detta moment blir språkutvecklande. Utöver det får läraren möjlighet att både stötta eleven i sitt ordförråd, uttal och i sin förståelse. Dessutom får informanten möjlighet att se hur mycket eleven förstår och vilka ord som de bör bearbeta mer. Man skulle också kunna se elevernas återberättande som en kontroll av språkförståelsen. Vi anser att återberättande med förstärkning är ett utmärkt efterarbete.

Sammanfattning av hur informanterna arbetar med högläsning i sina förberedelseklasser

Genom att använda Cummins modell kan vi placera in informanternas arbete med högläsningen före, under och efter och därmed se om de rör sig inom de fält som anses vara språkutvecklande. Det som presenteras utifrån modellen nedan är alltså ett genomsnitt av var informanterna till största delen har genomfört sin undervisning. Då arbetet före, under och efter kunde hamna i olika rutor för respektive informant behövde vi först redogöra för varje moment (före, under och efter) för att sedan ta fram det som oftast gällde för att kunna belysa var tyngdpunkten i arbetet låg.



Figur 4. Cummins modell som den återges i Hall (1996), översatt av Lindberg (1997).

Informant A har till största delen befunnit sig i ruta 1 med inslag av ruta 2 vilket tyder på att hon arbetar situationsberoende och på en relativt låg kognitiv nivå, vilket hon bör göra med nyanlända elever. För att utmana eleverna mot det abstrakta får de t.ex. fundera över vad som ska hända vidare i en berättelse. Att informant A lyckas hålla sin undervisning i dessa fält ser vi som en direkt koppling till den kompetensutveckling hon nyligen genomfört samt det samarbete hon kan dra nytta av i sitt arbetslag.

Informant B har till största delen befunnit sig i ruta 3, vilket är för abstrakt för nyanlända elever enligt Cummins (i Gibbons, 2006). Detta grundar sig bland annat i avsaknaden av ett förarbete som skapar förförståelse, avsaknaden av förstärkning både genom konkret material, kropp och röst samt avsaknaden av samtal och gemensamma övningar. Informant B har svårt att finna rätta medel för att ha sin undervisning i rätt fält och det finner vi inte särskilt besynnerligt då hon inte är utbildad i svenska som andraspråk. Hade informanten haft en relevant utbildning och ett arbetslag runt sig som också arbetar med nyanlända elever och på det språkutvecklande sätt som framgår av den tidigare forskningen, tror vi att hon mycket väl skulle kunna planera och genomföra en språkutvecklande högläsning.

Informant V hamnar till en början i ruta 4 då hon inte överhuvudtaget ger eleverna någon förståelse för den lästa texten. Då efterarbetet görs av informant B kan inte heller det momentet vägas in. Där emot ser vi hur högläsningen snabbt förflyttas från det första lästillfället till den andra efter ett kort samtal kring förstärkning med OH-bilder. Andra högläsningstillfället hamnar då i ruta 2 vilket är en positiv utveckling men som fortfarande är en för hög kognitiv svårighetsgrad eftersom för- och efterarbetet inte ligger i ruta 1.

Informant C pendlar mellan fälten, 1, 2 och 3. Till största delen ligger undervisningen dock i fält 3 vilket är för situationsberoende och kognitivt för svårt för nyanlända elever. Den undervisning som ligger i fält 1 är där informanten använder sig av konkret material och låter eleverna återberätta sagan som de lyssnat till. Den största anledningen till att informantens undervisning hamnar i ruta 3 kan vi se handlar om avsaknaden av en väl genomtänkt och förberedd planering. Då informanten har utbildning i svenska som andraspråk funderar vi över om den skulle behöva uppdateras då det hela tiden kommer ny forskning kring ämnet. Utöver det kan vi se att informanten skulle kunna planera för en språkutvecklande högläsning om hon fick möjlighet att samtala med andra lärare som har nyanlända elever och som är inlästa på de språkutvecklande arbetssätten som presenteras i undersökningens forskning.

Vilka språkutvecklande kommunikativa samband elever har varit delaktiga i, tas upp i rapport 304 (Skolverket, 2007). Denna sammanställning är inte specifik för andraspråkselever eller nyanlända elever men resultatet är jämförbart med vårt resultat gällande det språkutvecklande arbete som eleverna får vara delaktiga i och ett intressant komplement till Cummins modell.

Det granskningsgruppen kom fram till var att det fanns flera olika mellanformer av språkliga kommunikativa miljöer som eleverna var delaktiga i. Det fanns alltså både A- och B-miljö respektive B- och C-miljö. Rena A-miljöer var få medan läromiljöer mellan B- och C-miljön var vanligast. Vad som utmärker undervisningen i varje miljö redogörs i tabellen nedan och kallas även för fler-, två- och enstämig miljö.

Undervisning	Flerstämmig miljö = A- miljö	Tvästämmig miljö = B- miljö	Enstämmig miljö = C- miljö
Ämnesintegrerad	Ja	Nej	Nej
Tematisk	Ja	Inslag finns	Nej
Olika genrer och texttyper	Ja, t.ex. egenproducerade texter	Nej, huvudsakligen färdigproducerade läromedel	Fyller i övningar
Utvidgat textbegrepp	Ja, med t.ex. bild och drama	Nej, reproducerade	Nej, isolerad formträning
Utgångspunkt i elevers erfarenheter och kunskaper	Ja	Som illustration för att motivera	Nej

Figur 5. Egen sammanställning av A-, B- och C-miljöers egenskaper.

Genom att jämföra Cummins modell och vår sammanfattning om informanternas undervisning kan vi se att informant A till största delen har en flerstämmig miljö och informant B har en mellanvariant av en en- och tvåstämmig miljö. Informant C befinner sig till största delen i den tvåstämmiga miljön med inslag i både den en- och flerstämmiga miljön. Då vi jämför de båda modellerna och var informanterna befinner sig kan vi se att resultaten stämmer överens. Vi kan också se att rapport 304:s (Skolverket, 2007) resultat och vårt resultat där det är få lärare som befinner sig i den önskvärda A-miljön, är detsamma fastän vi har tittat på flerspråkig undervisning.

Informanternas utvecklingsmöjligheter

Slutligen vill vi kommentera informanternas utvecklingsmöjligheter i arbetet med högläsningen för att den ska vara språkutvecklande för nyanlända elever. Med tanke på att vi endast har sett en liten del av undervisningen kan det vara möjligt att våra rekommendationer nedan redan finns som inslag. Vi vill ändå belysa det vi saknar och ge förslag till informanterna.

- Informant A arbetar språkutvecklande kring högläsningen på många sätt. Den komplettering som skulle behövas är att hon ger eleverna ännu mera tid och utrymme för samtal än vad hon redan gör.
- Informant B behöver komplettera sin undervisning med ett flerspråkigt perspektiv. Genom att göra medvetna val gällande avsikt, text, användning av förstärkningar, planera för-, under- och efterarbetet samt ge utrymme för samtal ser vi utvecklingsmöjligheterna. Ett nätverk av lärare som arbetar med förberedelseklasser skulle också gynna informantens arbete med högläsning.
- Informant C:s möjligheter till utveckling skulle kunna vara att uppdatera sin ämneskompetens som hon har i svenska som andraspråk. Genom att ta del av den senaste forskningen skulle hon kunna genomföra mera av de tankar hon har men inte genomför såsom de medvetna val vi föreslår för informant B. Även här tror vi att ett nätverk skulle kunna utveckla arbetet med de nyanlända eleverna.

- Informant V: s utvecklingsmöjligheter ligger i att tillägna sig kunskaper om flerspråkiga elever och till dem finna och införskaffa lämplig litteratur eftersom hon samarbetar med en skola där 80 % av eleverna har svenska som andraspråk. Även informant V skulle dra nytta av ett nätverk för att få idéer och tips till hur högläsning kan bli språkutvecklande.

Slutdiskussion

Syftet med denna studie var att undersöka hur tre lärare i förberedelseklasser arbetar med högläsning och på vilka sätt det arbetet kunde vara språkutvecklande. Våra frågeställningar var: Vilka faktorer påverkar arbetet med högläsning för nyanlända elever i denna undersökning? Vad är språkutvecklande högläsning för de tillfrågade lärarna? Hur arbetar de tillfrågade lärarna med högläsning i sina förberedelseklasser?

Vi har genom intervjuer och observationer undersökt hur tre lärare i förberedelseklasser arbetar med högläsning och på vilka sätt det arbetet kunde vara språkutvecklande. Vi fann att flera faktorer påverkar högläsningen för våra informanter. De mest återkommande faktorerna är; läraren, eleven, avsikten och bokvalet. Utifrån de mest återkommande åsikterna fann vi att lärarna anser att språkutvecklande högläsning är; konkreta arbetssätt, att lyssna samt förförståelse och bearbetning. Hur de tillfrågade lärarna arbetar med högläsning i sina förberedelseklasser visade sig på flera sätt. För det första fann vi ett mönster kring ett före-, under-, och efterarbete. För det andra fann vi hur språkutvecklande lärarnas undervisning var utifrån två modeller.

Vi anser att vi har fått svar på våra frågeställningar och vi anser att vi även har belyst en del av de luckor gällande bristen på forskning om hur undervisning genomförs, som Rapport 304 (Skolverket, 2007) påvisar i sin sammanställning gällande undervisningen i svenska som andraspråk. Detta har vi gjort genom att undersöka hur lärare i förberedelseklasser arbetar språkutvecklande med högläsning.

Då högläsning är en viktig del i språkutvecklingen var vi mest nyfikna över hur detta görs i förberedelseklasser eftersom vi inte har funnit någon litteratur som belyser det specifika området. Vi har fått nya idéer och tankar kring de olika förutsättningar varje lärare har i sin yrkesroll. Det som förvånat oss mest är hur olika förberedelseklasserna är organiserade i olika kommuner och hur stor inverkan det verkar ha på lärarna och den undervisning de har. Framförallt kunde vi se vikten av att ha tillgång till ett aktivt arbetslag där utbyte kan ske lärarna emellan samt vikten av kompetens i svenska som andraspråk. Då uppnår man, enligt oss, det kursplanen i svenska som andraspråk (Skolverket, 2000) tar upp, att lärarna kan stödja den speciella inlärningsprocess som det innebär för eleverna att tillägna sig ett andraspråk.

Under undersökningens gång har vi funnit behovet av att definiera högläsning och vad man anser ingår i detta begrepp. Högläsning där läraren läser för eleven finns det en del forskning kring likaså kring språkutveckling. Men när det gäller de två begreppen högläsning och språkutveckling i samverkan och med nyanlända elever anser vi med forskningen som grund att det krävs ett speciellt arbetssätt. I ett arbete med nyanlända elever bör avsikten med all undervisningen alltid vara språkutvecklande, därmed bör högläsning också vara det. Det begrepp som bör användas då man talar

om nyanlända elever, högläsning och språkutveckling är då lämpligen *språkutvecklande högläsning*.

Vidare forskning

Utifrån det vi har mött i vår undersökning skulle vi själva vilja se över barn- och ungdomslitteraturen ur ett flerspråkigt perspektiv. Det skulle vara intressant att både titta på vad förlagen erbjuder och på vilka grunder de erbjuder det samt titta på vad biblioteken väljer att ta in och varför. Det skulle även vara intressant att titta i de böcker som finns tillgängliga och granska dem utifrån ett flerspråkigt perspektiv och då framförallt för äldre nyanlända elever. En central frågeställning skulle då kunna vara: Hur anpassar man innehållet efter fysisk ålder och språkålder? En annan tanke som vi fick är om det går att utveckla boklådor och bokuppsättningar för nyanlända elever. Arbets sättet skulle då vara att eleverna har samma bok som de tillsammans arbetar kring.

Referenser

- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur.
- Bergman, P m.fl. (1992). *Två flugor i en smäll*. Stockholm: Natur och kultur.
- Björk, M. & Liber, C. (2001). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bryman, A. (2002) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi.
- Bråbäck & Sjöqvist (2000). Kan man vara dumdrilig om man är modig? – om skönlitteratur som medel för lärande. I: Nauclér, K. (red.) *Symposium 2000 - ett andraspråksperspektiv på lärande*. [Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk]. Stockholm: Sigma Förlag.
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss - Om boksamtal*. Stockholm: Raben & Sjögren Bokförlag.
- Chambers, A. (1994). *Böcker omkring oss – Om läsmiljö*. Stockholm: Norstedts Förlag AB.
- Ejvegård, R. (1996). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Enström, I. & Holmegaard, M. (1993) Ordförråd och ordinläring. I: Ceru, E. (red.) *Svenska som andraspråk: Mera om språket och inläringen, Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och kultur.
- Geil, C. & Nilsson, S. (2004). Att se flerspråkiga barns möjligheter. I: Olofsson, M. (red.) *Arena andraspråk: Symposium 2003 [Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk]*. Stockholm: HLS Förlag.
- Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet : Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Hagtvet, B. E. (2004). *Språkstimulering. Del 1. Tal och skrift i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.
- Håkansson, G. (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I: Bjar, L. (red.) *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2007) Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I: Olofsson, M. (red.) *Arena andraspråk : Symposium 2003 [Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk]*. Stockholm: HLS Förlag.

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08–16 20 00
www.su.se



Stockholms
universitet

- Regeringskansliet (1993) *Myndigheternas skrivregler*. Stockholm: Fritzes.
- Norrby, K. (2004). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur.
- Nylén, U. (2005). *Att presentera kvalitativa data. Framställningsstrategier för empiriredovisning*. Malmö: Liber AB.
- Paulsson, U. (1999). *Uppsatser och rapporter – med eller utan uppdragsgivare*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjöqvist, L. (2007). ”I den här tiden var träd kol mycket”- när språk och tanke inte håller jämna steg; om att bedöma en andraspråkstext. I: Olofsson, M. (red.) *Arena andraspråk : Symposium 2003 [Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk]*. Stockholm: HLS Förlag.
- Skolverket (2007). *Rapport 304. Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Stockholm: Fritzes.
- Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer i humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Elanders Gotab.
- Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Ceru, E. (red.) *Svenska som andraspråk: Mera om språket och inläringen, Lärarbok 2*. Stockholm: Natur och kultur.
- Vygotskij, L. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Övriga referenser

- Ekström, S. (2007, 25 januari). Högläsning bästa vägen till läslust. I: Lagerblad, I. (red.) *Svenska Dagbladet*.
- Läraryrkesförbundet & Lärarnas riksförbundet (2007). *Lärares yrkesetik*. www.lararforbundet.se eller www.lr.se
- Skolverket Kursplanen för svenska (2000) www.skolverket.se
- Skolverket Kursplanen för svenska som andraspråk (, 2000) www.skolverket.se

Bilagor

Bilaga 1 – Observationsunderlag

Observation A 1

Högläsning av skönlitterär bok

2008-04-14

Ålder på elever: 6-9 år

Antal elever: 23

Miljö	Lästeknik	Röst	Kroppsspråk	Bilder	Konkret material	Övrigt
Sittkuddar	Artikulerar	Figurer i boken får olika röster	Tät ögonkontakt med elever	Visar bilderna snabbt, roterande, från sin plats. De ingredienser som saknades i påsen visades noga ur boken, t.ex. korv och persilja	Korg med gosedjur; Ludde, nalle, tiger, räv, apa, ko	En lök, två lökar.
Cirkel	Tempoväxling	Växlar i stryka	Roterande rörelser, kropp och ögon		Kasse med saker till bok; boll, spik, lök, morot, ärtor, mössa, påse med potatis, buljong.	
Dagsljus	Upprepar, repeterar ord	Olika tonlägen	Visar ofta ord/handling med kroppen.		Karaff med vatten	
Lärarens placering, låg stol, centrerad, framför, nära e.	Varvar läsning med återberättande	Volym – ofta hög			Kastrull	
	Ordkort läggs fram under sagans gång. Ingredienserna knyts till respektive		Visar att skala och hacka en morot.		Bok, Ludde lagar soppa (av Ulf Löfgren)	

Miljö	Lästeknik	Röst	Kroppsspråk	Bilder	Konkret material	Övrigt
	kort.					
					Ordkort: morots, soppa, lök, ärt, potatis, korv, persilja	

Fritext, Till diskussion/analys...

Före

Samarbete med modersmåsläraren, översättning av Ludde till olika/flera språk några dagar före högläsningstillfället.

Ludde är bekant sedan tidigare, en högläsningbok tidigare.

Djuren i korgen fanns sedan tidigare.

Pedagogen har läst boken innan, det tar en stund.

Påse med material, 15 minuter.

Bokval, ped rekommenderar oss att undersöka vilka böcker som är lämpliga att läsa för nyanlända elever.

Under

Något händer när pedagogen tar upp och börjar läsa boken, ända tills hon kompletterar berättelsen med konkret material och bilder.

Efter

Bilder, pedagogen är medveten om att bilderna visas hastigt. Eleverna ska få titta/arbota med dem nästa gång.

Några elever är kvar, de vill laga soppa.

Ped bekräftar att klassen ska göra en egen soppa inom den närmaste tiden.

Grundläggande tankar, synsätt, arbetsätt

Oavsett bokval (Totte, Grodan, Alfons) är arbetsättet detsamma. Teman, figurerna får stor plats.

Ibland kan handling vara temat.

Bilaga 2 – Brev till lärarna

Hej!

Vi (Jessica Westergren och Sirkka Aho) är två lärarstudenter på Stockholms universitet, Campus Konradsberg i Stockholm. Vi har precis påbörjat arbetet med vårt examensarbete, alltså c-uppsatsen. Då vi båda har gått kursen ”Didaktiska perspektiv på svenska som andraspråk” under höstterminen 2007 och är intresserade av området, kommer vi att behandla *högläsning för elever som har svenska som andraspråk*. Vi är intresserade av hur detta arbete med elever i *förberedelse-/introduktionsklasser* kan se ut och vi vill undersöka det lite närmare under denna termin.

För att förstå ämnet på så många sätt som möjligt, skulle vår högsta önskan vara att få intervjua både lärare som har och lärare som inte har utbildning i svenska som andraspråk. Vi är även intresserade av att intervjua lärare som arbetar och lärare som inte arbetar med högläsning. Det viktiga är alltså att läraren arbetar i en förberedelse-/introduktionsklass.

Vi skulle därmed behöva **intervjua 2 lärare i förberedelse-/introduktionsklass i ca 50 min var. Vi behöver också få möjlighet att vid två-tre tillfällen observera arbetet med högläsning**. Detta bör vi ha genomfört någon gång under veckorna 14 – 17. Om ni har önskemål om att göra en intervju med två lärare samtidigt går det bra.

Vi tänker oss att samtalet kommer att röra sig inom följande:

- Hur ser läraren på högläsning?
- Vad är språkutvecklande högläsning för läraren?
- Hur anser läraren att man kan/bör arbeta språkutvecklande med/genom högläsning?
- Hur arbetar läraren med högläsning?

All information om skolan och de lärare vi får intervjua kommer att vara anonyma. Det kanske kan kännas obehagligt att bli intervjuad och observerad men vi hoppas att någon lärare tar mod till sig för att kunna bistå oss i vår gemensamma strävan efter att få mer insyn i ämnet. För att kunna få ut vår examen som blivande lärare måste vi ro detta arbete i land. Det är trots allt ni och ingen annan som kan hjälpa oss att få svar på våra funderingar. Vi vill naturligtvis delge skolan och lärarna vårt examensarbete för att vi tillsammans ska kunna vidareutvecklas inom området. Vi är oerhört tacksamma om ni kan ta emot oss. Vi är också tacksamma för om det sker så fort som möjligt eftersom vi endast har sex veckor på oss att genomföra intervjuer och observationer samt skriva hela examensarbetet.

Med hoppfulla hälsningar om ett gott samarbete

Jessica Westergren, lundvall.westergren@telia.com 08-580 27122 alt. 070-754 60 55

Sirkka Aho, sirkka.aho@sh.se, 08-7775601 alt. 070-395 09 67

Bilaga 4 – Forskningsetiska principer

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning

ISBN:91-7307-008-4

Utgivare: Vetenskapsrådet

Copyright © Vetenskapsrådet

Tryck: Elanders Gotab

Informationskravet

Forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiften syfte.

Detta allmänna krav kan konkretiseras i följande regel:

Regel 1

Forskaren skall informera uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare om deras uppgift i projektet och vilka villkor som gäller för deras deltagande. De skall därvid upplysas om att deltagandet är frivilligt och om att de har rätt att avbryta sin medverkan. Informationen skall omfatta alla de inslag i den aktuella undersökningen som rimligen kan tänkas påverka deras villighet att delta.

Samtyckeskravet

Deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan. Detta krav kan konkretiseras i följande regler:

Regel 2

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnares och undersökningsdeltagares samtycke.

Regel 3

De som medverkar i en undersökning skall ha rätt att självständigt bestämma om, hur länge och på vilka villkor de skall delta. De skall kunna avbryta sin medverkan utan att detta medför negativa följder för dem

Regel 4

I sitt beslut att delta eller avbryta sin medverkan får inte undersökningsdeltagarna utsättas för otillbörlig påtryckning eller påverkan. Beroendeförhållanden bör heller inte föreligga mellan forskaren och tilltänkta undersökningsdeltagare eller uppgiftslämnare.

Konfidentialitetskravet

Uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Frågan om konfidentialitet har ett nära samband med frågan om offentlighet och sekretess. Detta allmänna krav kan konkretiseras i följande regler:

Regel 5

All personal i forskningsprojekt som omfattar användning av etiskt känsliga uppgifter om enskilda, identifierbara personer bör underteckna en förbindelse om tystnadsplikt beträffande sådana uppgifter.

Regel 6

Alla uppgifter om identifierbara personer skall antecknas, lagras och avrapporteras på ett sådant sätt att enskilda människor ej kan identifieras av utomstående. I synnerhet gäller detta uppgifter som kan uppfattas vara etiskt känsliga. Detta innebär att det skall vara praktiskt omöjligt för utomstående att komma åt uppgifterna.

Nyttjandekravet

Uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål. Detta allmänna krav kan konkretiseras i följande regler:

Regel 7

Uppgifter om enskilda, insamlade för forskningsändamål, får inte användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften.

Regel 8

Personuppgifter insamlade för forskningsändamål får inte användas för beslut eller åtgärder som direkt påverkar den enskilde (vård, tvångsintagning, etc.) utom efter särskilt medgivande av den berörda.

Stockholms universitet
106 91 Stockholm
Telefon: 08-16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**