



HÖGSKOLAN FÖR LÄRANDE
OCH KOMMUNIKATION
HÖGSKOLAN I JÖNKÖPING

Skönlitteraturens roll i svenskundervisningen med andraspråkselever på gymnasiet

Charlotta Törnvall Holm

Examensarbete inom svenska språket och litteraturen 60-90 hp
Handledare: Barbro Lundin

Läraryrket
Höstterminen 2011

Examinator: Ylva Lindberg

SAMMANFATTNING

Charlotta Törnvall Holm

Skönlitteraturens roll i svenskundervisningen med andraspråkselever på gymnasiet

Antal sidor: 31

I denna uppsats undersöks hur lärare arbetar med skönlitteratur i skolan, dels i språkförberedande undervisning på IVIK programmet såväl som i svenska som andraspråksundervisningen och i svenskan med andraspråkselever. Syftet med uppsatsen är att studera vilka arbetsmetoder lärarna använder sig av med andraspråkselever, hur lärarna arbetar med ämnets syften och språkutvecklingen. En undersökning har gjorts genom intervjuer med fem lärare på en gymnasieskola. Utgångspunkten för uppsatsen är följande frågeställningar:

- Hur arbetar lärare med skönlitteratur i skolan, dels i språkförberedande undervisning på IVIK programmet såväl som i svenska som andraspråksundervisningen och i svenskan med andraspråkselever?
- Hur arbetar lärarna språkutvecklande i de skönlitterära momenten och hur ser man att det har uppnåtts?
- Hur arbetar lärarna med de skönlitterära syftena i ämnet och hur ser man att eleverna har tagit till sig innehållet i syftet?

Resultatet av undersökningen visar att arbetet i grupper med enbart andraspråkselever har ett tydligt andraspråksperspektiv. Lärarna i svenskgrupperna ger alla elever samma undervisning men andraspråkseleverna ges mer stöd när det behövs. Alla de intervjuade lärarna använder frågor och samtal om texten som arbetsmetod i den skönlitterära undervisningen i arbetet med syfte och språkutveckling men det är svårt att utvärdera om eleverna har tagit till sig innehållet i syftet och om språkutveckling verkligen har skett genom de skönlitterära momenten och om insikterna i syftet påverkat eleverna på djupet.

Sökord: litteraturundervisning, litteratur, andraspråksinläring, andraspråkstillägnande

Postadress
Högskolan för lärande
och kommunikation (HLK)
Box 1026
551 11 JÖNKÖPING

Gatuadress
Gjuterigatan 5

Telefon
036-101000

Fax
036162585

ABSTRACT

Charlotta Törnvall Holm

The function of literature in teaching of Swedish with second language learners at upper secondary school

Pages: 31

This essay review the way teachers work with literature in school, partly in language preparation classes as well as in Swedish as a second language and in Swedish with second language learners. The purpose of the essay is to study which methods teachers use in education with second language learners, how the teachers work with the aims of the course and development of language. A survey has been made by way of interviews with five teachers at an upper secondary school. The premises of the essay are following question formulation:

- How do teachers work with literature in school, partly in language preparation classes as well as in Swedish as a second language and in Swedish with second language learners?
- How do teachers work with development of language in teaching literature and how can one see it is successful?
- How do teachers work with the literary aims of the course and how can one see that the students have embraced the aims?

The results of the survey show that the work in groups with alone second language learners has got a clear second language perspective. The teachers of the Swedish classes give all students the same instructions but second language learners acquire more support if needed. All the teachers in the survey use questions and dialogue about the text as a method in education in literature in the work with the aims and the development of language, but it is hard to evaluate if the students have embraced the aims and if progress in language has been made by way of the parts of literature and if the knowledge in the aims have influenced the students in depth.

Keywords: education in literature, literature, second language learning, second language acquisition

Postadress
Högskolan för lärande
och kommunikation (HLK)
Box 1026
551 11 JÖNKÖPING

Gatuadress
Gjuterigatan 5

Telefon
036-101000

Fax
036162585

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	1
2. Frågeställning	1
3. Bakgrund samt didaktiska teorier och metoder	2
3.1 Skönlitterär läsning i ämnesplanerna.....	2
3.2 Lästeorier	3
3.3 Skönlitteraturen i ett didaktiskt perspektiv – i teori och forskning	5
3.4 Skönlitteratur och andraspråksundervisning	7
3.5 Metoder vid skönlitterär läsning i klassrummet	8
4. Metod	12
4.1 Presentation av lärarna	14
5. Resultat.....	15
5.1 Lärarnas arbetssätt/metoder i undervisningen med andraspråkselever.....	15
5.2 Skönlitteraturen och andraspråksutvecklingen	18
5.3 Skönlitteraturens förutsättningar i klassrummet.....	20
5.4 Lärarnas arbete med syftestexterna och om/hur de når syftet i SVA och svenska	22
6. Sammanfattande diskussion	24
Källförteckning.....	32
Bilaga 1	34
Bilaga 2	35
Bilaga 3	37

1. Inledning

Jag har en tro på att skönlitteraturen, förutom alla språkliga vinster, är ovärderlig för att förstå andra människor, samhället och sig själv. Litteratur kan väcka minnen och skapa upplevelser. Dessutom kommer man i kontakt med sina egna känslor och lär sig sätta ord på dem. Upplevelser av litteratur kan skapa gemenskap mellan människor och empati för andra människor. Delvis är detta kunskaper som skolan ska ge eleverna och finns inskrivet i svenskämnenas syften i svenska och svenska som andraspråk (se bakgrunden).

Med alla de vinster som jag anser är förknippade med skönlitteraturen, samt med båda ämnenas syften så tydligt inriktat på djupare förståelse av och det språkutvecklande med skönlitteratur, har jag valt att titta på hur lärare arbetar i riktning mot detta. Uppsatsens fokus blir delar ur de båda svenskämnenas syften som behandlar skönlitteratur och språkutveckling.

Syftet med denna uppsats blir på så sätt en studie i vilka undervisningsmetoder som används av gymnasieskolans svensklärare i den skönlitterära undervisningen och hur lärarna arbetar med de syften som har med skönlitteratur att göra i svenska som andraspråksundervisningen (SVA), i språkförberedande undervisning på IVIK programmet och i svenskundervisningen med elever med ett annat modersmål än svenska. Förutsättningarna för att bedriva en fungerande skönlitterär undervisning behandlas också.

Mitt fokus i uppsatsen är också på lärargärningen. Lärare arbetar på olika vis beroende bland annat på bakgrund, ålder, antal år i yrket, tidigare arbetsplatser man har arbetat på.

2. Frågeställning

Frågeställningarna är följande: Hur arbetar lärare med skönlitteratur i skolan: dels i svenska som andraspråksundervisningen (SVA), dels i språkförberedande undervisning på IVIK programmet men också i svenskan med andraspråkselever? Hur arbetar lärarna språkutvecklande i de skönlitterära momenten och hur ser man att det har uppnåtts? Hur arbetar lärarna med de skönlitterära syftena i ämnet och hur ser man att eleverna har tagit till sig innehållet i syftet?

3. Bakgrund samt didaktiska teorier och metoder

Det behövs både teorier och metoder för att tolka resultatet av den kvalitativa intervjustudie jag har genomfört med de undervisande lärarna. Jag har därför valt att behandla läsarterier och begrepp som berör läsning av skönlitteratur och som finns med i ämnenas syften. Jag närmar mig även ungdomars skönlitterära läsning och skolans skönlitterära andraspråksundervisning vilket är till stor hjälp vid behandlingen av lärarnas svar. Sist presenteras några av de metoder som forskare arbetat med i språk- och läsundervisningen. Jag gör i den sammanfattande diskussionen en jämförelse mellan forskarnas metoder och de intervjuade lärarnas metoder.

Men först visar jag utdrag ur styrdokumentet som berör skönlitterär läsning och som uppsatsens syfte vilar på.

3.1 Skönlitterär läsning i ämnesplanerna

Kursplanerna i de båda svenskämnen, svenska 1-3 och svenska som andraspråk 1-3, innehåller läsning av skönlitteratur. IVIK programmets undervisning syftar till att eleverna ska nå godkänt i grundskolans kärnämnen men denna studie ägnas helt åt syftena i svenskan och SVA. Anledningen till att jag vill begränsa uppsatsen är att målet för undervisningen på IVIK, förutom att nå målen i grundskolan, är att förbereda eleverna på gymnasiets SVA och svenska. Ämnenas övergripande syften pekar på det högre målet med skönlitterär läsning i alla sex kurserna:

Delar av *ämnets syfte* i ämnet svenska som andraspråk (SVA):

Skönlitteratur, texter av olika slag, film och andra medier ska användas som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar /.../ Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara. (Skolverket 2011).

Delar av *ämnets syfte* i ämnet svenska:

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (Skolverket 2011).

Det finns delar som skiljer de båda ämnena åt men huvuddragen är de samma: produktion av skriftligt och muntligt språk och andra språkutvecklande moment (se den fullständiga syftestexten i bilaga 1), men den mest framträdande överrensstämelsen mellan de båda

ämnena är att ”S (s)könlitteratur, texter av olika slag, film och andra medier ska användas som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar” i SVÄ (min kursivering), respektive ” U (u)ndervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar” i svenska (min kursivering). Dessa rader presenterar gemensamma mål med den skönlitterära undervisningen och är det undersökningen inriktas på samt språkutvecklande moment genom skönlitteratur.

3.2 Läsarteorier

På 1950-talet uppstod i USA *receptionsforskningen* som en reaktion mot det tidigare synsättet att författarens ambition med texten styrde läsarens uppfattning. Ett nytt begrepp växte fram, *reader-response criticism*, som fick litteraturforskningen att ändra kurs och intresset för författaren vek undan till förmån för mötet mellan läsaren och texten (Molloy, 2002, s.56.). Man menade att uppfattningen om en skönlitterär text finns att hitta i mötet mellan läsaren och texten. *Receptionsforskningen* introducerade begreppet *close reading* eller *närläsning*, vilket innebär att läsaren omsorgsfullt analyserar varje ord och strukturen i texten. Det psykologiska och det estetiska med läsningen var utgångspunkten, men texten och vad som kommunicerades och sättet det gjordes på prioriterades (idem, s. 54.).

En av de första och största inom *reader-response teorin* var den amerikanska litteraturteoretikern **Louise M. Rosenblatt**. Rosenblatt diskuterar i *Literature as exploration (1938,1995)* läsarens och textens interaktion. Meningsskapandet sker när läsaren inbegrips i ett givande och tagande mellan textens symboler. Allt eftersom texten rullas upp framför läsaren påverkar meningsskapandet av de första symbolerna förståelsen för de följande. Stämmer inte dessa överens tolkar läsaren om symbolerna så att de passar in i sammanhanget eller börjar läsa texten från början med nya förväntningar (idem, s. 26.). Läsoplevelsen grundar sig i tidigare läsoplevelser men också i livserfarenhet vilket gör att läsaren kopplar ihop textens symboler med speciella ord, begrepp, sinnesoplevelser och speciella bilder av saker, människor och händelser. Vad ett verk kommunicerar till läsaren beror alltså till största delen på vilka associationer läsaren gör till textens symboler (idem, s.30.). Essensen i Rosenblatts resonemang kan beskrivas med att ”both reader and text are essential to the transactional process of making meaning” (idem, s. 27.).

Rosenblatt uttrycker att läsaren vill dela andras upplevelser för att få kunskap om världen, ta in känslan för människan, och få insikter som kanske kan göra hans liv lite mer begripligt. Rosenblatt ger sig in i skoldebatten och menar att lärare som undervisar ungdomar på högstadiet och gymnasiet ska känna till i hur hög grad eleverna har detta förhållande till litteraturen (idem, s.7.). Lärarens roll i litteratordiskussioner blir att ”vägleda” eleverna i att bli delaktiga i vad texten erbjuder och detta går bara att genomföra om läraren vet vad som formar elevernas respons på texten och kan ana några av de behov ungdomar har. Eleven ska förstå att ett verk kan skapa uppfattningar som skiljer sig från hans egna och att det finns fler än en tolkning. Rosenblatt menar att läraren ska ställa sig metakognitiva frågor om elevens lärande i arbetet med skönlitteratur. Den rutinerade läraren vet att elevens respons på litteraturen har med personliga faktorer att göra och inte verket i sig (min övers.)(idem, s. 75 f.).

En annan teoretiker som reflekterar över förhållandet mellan läsaren och texten enligt *läsar-responsteorin* är den tyske litteraturvetaren **Wolfgang Iser**. Iser (1991, s.163 ff.) är påverkad av socialpsykologi och psykoanalys när han utvecklar sina tankar om interaktionen mellan läsaren och texten. Iser jämför den sociala interaktionen mellan människor, och att man inte känner till allt om varandra, med mötet mellan text och läsare. Skillnaden är att i läsningen finns inga möten ansikte mot ansikte. Människor kan ställa frågor till varandra och lära av varandras erfarenheter, det kallar Iser ”att fylla i gapet”, men läsaren kan inte ställa frågor till texten och kontrollera att uppfattningen om texten är korrekt uppfattad. Däremot, menar Iser, kan den fundamentala asymmetrin, eller ”gapet”, mellan text och läsare ge upphov till kommunikation genom läsarens projektioner. För att mening, eller symmetri, ska uppstå krävs att läsarens projektioner och inställning förändras, något texten provocerar fram. I denna process skapas en referensram hos läsaren som tidigare saknats (min övers.).

En modernare amerikansk receptionsforskare som blivit stilbildande och som är refererad till såväl i andras forskning som i ämnestexten i ämnet svenska och svenska som andraspråk är den amerikanska receptionsforskaren och litteraturpedagogen **Judith Langer**. Langer har tagit intryck av tidigare forskning och skapat begreppet *föreställningsvärld* som sammanfattar mycket av den äldre forskningen. Judith Langer använder begreppet *föreställningsvärld* när hon beskriver mötet mellan läsaren och texten. Langer menar den värld av förståelse som en person besitter vid en given tidpunkt (Langer, 2005, s.23.).

Föreställningsvärldar är textvärldar i våra sinnen och de skiljer sig åt mellan olika individer. De är en funktion av ens personliga och kulturella erfarenheter, ens relation till den pågående

upplevelsen, vad man vet, hur man känner sig och vad man är ute efter. Föreställningsvärldar är dynamiska uppsättningar av sammanlänkade idéer, bilder, frågor, förväntningar, argument och föräningar som fyller våra tankar när vi läser, skriver, talar eller tar del av andra upplevelser där man uttrycker och delar med sig av tankar och tolkningar (idem, s.23.).

Vi bygger nya och bygger om våra gamla *föreställningsvärldar* när vi upplever och lär oss nya saker. Det är just detta som sker när vi läser och diskuterar litteratur men inte bara då utan ständigt, även när boken är läst och bearbetad förändras våra *föreställningsvärldar* (idem, s.24.). Langer talar sig varm för att litteratur hjälper oss att bekräfta och utforska oss själva och varandra men också skapa förutsättningar för förändring eftersom vi stöter på hur vi skulle kunna vara (idem, s.17.).

Den amerikanska filosofen **Martha Nussbaum** (1997, s.10 f.) tangerar Langers tankar när hon formulerar begreppet *narrativ fantasi*, ett begrepp som går att applicera på skönlitterär läsning. Narrativ fantasi är att ha förmågan att sätta sig in i hur det är att ”gå i någon annans skor”. Det är också att förstå den andre personens historia, känslor, önskningar och lustar. Nussbaum menar att hur vi identifierar oss med en karaktär i en text eller en föreställd människa beror på vilka vi är och vi bedömer alltid utifrån våra egna mål och våra ambitioner (min övers.).

Den svenske litteraturvetaren **Magnus Persson** presenterar ett synsätt på skönlitterär läsning när han argumenterar för en läsart som han kallar *kreativ läsning*. Han utvecklar därmed Nussbaums begrepp om den *narrativa fantasins* betydelse vid skönlitterär läsning. *Kreativ läsning* är en kombination av *naiv läsning* och *kritisk närläsning*. Den *naiva läsningen*, eller ”oförstörda” läsningen, har ett högt tempo medan den *kritiska läsningen* är långsam och studerar detaljerna i texten. Den *kritiska läsningen* upplöser litteraturens magi och står i direkt motsatsställning till den *naiva läsningens* svärmeri (Persson, M. 2007, s.207.). Persson beskriver *kreativ läsning* som läsarens reflektioner över och problematiseringar av sin egen läsning – i dialog med andra. Det handlar om att utforska relationen mellan det naiva och det kritiska och denna relation realiserar i varje möte mellan en läsare och en text (idem, s.264 ff.).

3.3 Skönlitteraturen i ett didaktiskt perspektiv – i teori och forskning

Gunilla Molloy (2011) för en diskussion om elevernas läsförståelse:

Läsförståelse innebär att eleverna kan diskutera egna erfarenheter med utgångspunkt i texten, men också att kunna se vad det är i texten, vare sig den är äldre eller samtida, som styr eller blockerar förståelsen av den. Läsförståelse betyder också att läsaren, för att kunna läsa olika texter på olika sätt, kan behärska olika lässtrategier De flesta elever behärskar lässtrategier som snabbbläsning och översiktsläsning som de praktiserar utanför skolan då de bloggar, sms:ar

och chattar på nätet. Den lässtrategi som däremot behövs vid läsning av litterära texter är djupläsning. Det är en lässtrategi som de flesta elever inte är vana att förknippa med läsning av skönlitterära texter, eftersom denna läsart är mer kritisk sådan (idem, s.17 f.).

För att ge eleverna fler verktyg vid läsningen av skönlitterära texter behöver undervisningen vara språk- och läsutvecklande, vilket också ger djupläsning. Innan läraren inleder en arbetsprocess behöver hon bilda sig en uppfattning om elevernas tidigare erfarenheter av att läsa texter och deras kunskap om olika genrer samt deras språkliga förmåga, hävdar Molloy (idem, s.98.). Oftast får eleven i uppgift att skriva en recension vilket lämnar många elever uppgivna. Att sätta en bok i händerna på en elev utan att förklara hur en bok kan läsas eller vad som kan diskuteras ger ingen stöttning och ger enligt Molloy resultat därefter (idem, s.114.). Texter består av många ”tomrum” som behöver fyllas i av läsaren för att förstå ”meningen” med texten. En del elever klarar detta, andra inte och därför kan litteratursamtal i klassen ge alla elever en djupare förståelse av texten (idem, s.95.). Molloy's erfarenhet av arbetet med elever under en längre tid är att litteratursamtal kan ”utveckla tänkandet, kreativiteten och förmågan till analys och ställningstagande” (idem, s.104.). Men för att lyckas med detta i undervisningen krävs att läraren förbereder momentet noggrant innan och visar eleverna på hur en bok kan läsas; de olika lässtrategierna, till exempel, snabb- översikts- och djupläsning, och vad eleverna kan ta upp under ett litteratursamtal (idem, s.111 ff.).

Christina Olin-Schellers ställer i sin doktorsavhandling frågorna *Hur utvecklar eleverna kunskaper om fiktionstext och läsning genom litteraturundervisningen? Befinner sig elevers textvärldar, fritidens och svenskämnets, i dialog med varandra och vilken karaktär har denna i så fall?* Olin-Scheller studerade under tre år fyra gymnasieklassers möten med och reception av fiktionstexter i sin läsning både i skolan och på fritiden. Olin-Scheller menar att svenskämnet inte har tagit till sig elevernas egna texterfarenheter vilket rymmer ett stort inslag av populärkultur. Oftast har skolan använt sig av kanoniserad litteratur, medan den så kallade ”låga” populärkulturen har fått stå tillbaka (Olin-Scheller, 2006, s.21.).

Olin-Scheller mötte under sin studie eleven Rosa som gick på omvårdnadsprogrammet. Rosa har ett annat modersmål än svenska och läser ämnet svenska. Hon upplevde många gånger att hennes svensklärare inte mötte upp henne med rätt verktyg för att hon skulle förstå innehållet i boken. I samtal om bokens handling deltog hon sällan eftersom hon inte kunde göra längre utlägg och de skriftliga uppgifterna till boken missuppfattade hon. Hon säger själv att hon har lättare att ta till sig handlingen på film men film ingick inte i lärarens repertoar. Däremot har Rosa positiva upplevelser från fritidsläsningen då hon får välja bok själv (idem, s.76 f.).

3.4 Skönlitteratur och andraspråksundervisning

Lena Bråbäck och Lena Sjöqvist diskuterar hur man kan arbeta med skönlitteraturen i andraspråksundervisningen. De är själva yrkesverksamma lärare och använder skönlitteraturen som läromedel på IVIK programmet och menar att en bra bok kan väcka läslust och engagemang och det man är engagerad i är en bra utgångspunkt för lärande. Samtidigt skapar litteraturen möjligheter att prata om existentiella frågor som annars är svårt att ta till sig, något som blir viktigare ju äldre eleverna blir (Symposium 2000, 2001, s.208).

Genom samtal och skrivande kan man fördjupa läsupplevelsen som blir motorn i elevernas tanke- och språkutveckling. Det är också när man använder språket på ett meningsfullt sätt som språkutveckling sker och eleven kan göra sina tankar synliga för andra, något som uppnås genom att arbeta med skönlitteraturen i ett andraspråksperspektiv, menar Bråbäck och Sjöqvist. Elevernas läsupplevelse, förutsättningar och behov ska vara det som styr undervisningen. Noggrant utvalda texter, som eleverna får gott om tid att bearbeta, kan ge eleverna förutsättningar att både vilja och våga använda språket och på sikt ta till sig nödvändiga språkliga verktyg (idem, s.208 ff.). Utan nödvändiga begrepp kan eleverna inte förvärva språket som ett inlärningsverktyg och ges heller inte möjlighet att uttrycka tankar och anta kognitiva utmaningar. Att få förförståelse av en text och att samarbeta med kamrater är viktigt i utvecklingen av språket och för att kunna bygga upp ett ordförråd. Samtalen kring skönlitteratur kan bli till en meningsfull övning som tränar eleverna i språkets nyanser och mer kognitivt krävande diskussioner (idem, s.211 f.). Så här uttrycker sig författarna om vad ett boksamtal kan ha för effekt på oss: ”Det är genom att tala högt om hur vi tänker och i mötet med andra som vårt sätt att förhålla oss till omvärlden utvecklas” (idem, s.218.).

I **Sigrid Flensburgs radioreportage** om IVIK elever i Luleå, som sändes i P1:s reportageserie *Den orättvisa skolan 2011* får vi möta svenskläraren Lisa Högborg och hennes elever på IVIK programmet i Luleå. Flensburg gör en återblick och träffar elever som fyra år tidigare gick i en av de språkförberedande klasserna för att få veta vad som hände sedan. Men först får lyssnaren följa arbetet med skönlitteraturen i klassrummet. I boksamtal tar eleverna in personerna i boken, sig själva, hela världen och de eviga frågorna. Eleverna börjar läsa lättläst skönlitteratur väldigt tidigt i undervisningen, vissa har bara varit i Sverige i fem månader och precis klarat SFI-kursen. Varje elev tar sig igenom ungefär 40-50 boktitlar under sin tid hos Högborg eftersom Högborg har tron på att eleverna lär sig svenska genom skönlitteratur. Efter att ha frågat eleven om genre väljer Högborg en bok hon tror är lämplig och visar exempel på texten ur boken. Hon pratar om handlingen och frågar om eleven förstår

det hon beskriver. Under läsningen ställer Högborg frågor om handlingen och eleven ges utrymme att formulera sig. Eleverna skriver efter varje läsning av en bok i sin loggbok men gör även metakognitiva reflektioner över sin läsning. Högborg ger skriftlig respons och stöttar framåt i läsningen. Någon gång under terminen samlar hon elever som har läst samma böcker till bokprat. Tillsammans utbyter eleverna tankar de har fått när de läst böckerna och hur böckernas teman hjälpt dem att bearbeta sina egna känslor och upplevelser (SR Kulturradion, den 16 november 2011).

3.5 Metoder vid skönlitterär läsning i klassrummet

Judith Langers (2005, s.32 ff.) teori om byggandet av *föreställningsvärldar* vid skönlitterär läsning innehåller fyra faser. Dessa faser är inte linjära utan går in i och ut ur varandra under läsningen. Faserna ifrågasätter våra tankar och utvecklar vår *föreställningsvärld* och synen på texten och livet. Den första fasen är den man kliver in i när man börjar läsa en bok. Man börjar skapa sig en föreställning om vad texten ska handla om, huvuddragen i handlingen och hos karaktärerna, genom att samla på sig ledtrådar i texten men också genom att aktivera sina tidigare erfarenheter. Denna fas kan läsaren behöva gå tillbaka till under läsningen när helst han tappar tråden. I den andra fasen använder vi oss av det vi hittar i texten och tillsammans med våra tidigare erfarenheter fördjupar vi förståelsen för texten. Vi rör oss djupare i föreställningsvärlden och är öppna för förändring. Allt vi vet från innan och allt nytt vi plockar upp ur texten använder vi för att göra oss en bild av vad vi tror att texten handlar om. Vi ifrågasätter det vi redan vet och ersätter uppfattningar. Den tredje fasen skiljer sig åt från de andra på så sätt att den ifrågasätter det vi tidigare trott om världen och om oss själva och den dyker inte upp lika ofta som de andra faserna. Det är bara när vi blir berörda av en text vi börjar föreställa oss andra värderingar, övertygelser och känslor. I den sista fasen kliver vi åt sidan och betraktar vår förståelse, vår läsupplevelse och själva texten utifrån. När vi ser allt vi gått igenom på avstånd kan vi vara mer kritiska, eller analytiska, och bli medvetna om textens betydelse.

Pauline Gibbons fokuserar på språk- och ämnesutveckling inom andraspråkundervisning och delar med sig av mängder med undervisningsförslag varav här nämns några exempel. Gibbons menar att lära om språket blir meningsfullt när det görs i ett sammanhang där språket används och autentiska samtal är ett sådant (Gibbons, 2009, s.31.). Att som lärare på förhand utarbeta gruppövningar där det naturligt fattas information tvingar eleverna att samtala för att lösa uppgiften. Läraren skapar "*expertgrupper*" och "*hemgrupper*" som ska delge varandra

information. Experterna delger sin hemgrupp sina expertkunskaper inom ett ämne (idem, s.45 f.).

Gibbons förespråkar *genrebaserad undervisning* i skriftlig produktion så väl som vid läsning av olika texter. Att det är viktigt att känna till olika genrer blir extra tydligt för andraspråkselever eftersom kunskapen om en genre delas av människor inom samma kultur. Genrer har språkliga kännetecken, en gemensam struktur och uppvisar speciella språkliga drag viktiga att känna till (idem, s.82.). I undervisningen blir det viktigt att lära ut hur de genrer som är förknippade med skolundervisning ser ut. Berättande och återgivande texter, och argumenterande, förklarande och diskuterande texter är exempel på typiska skoltexter. Alla texttyper har ett syfte som är viktigt att förklara menar Gibbons (idem, s.85.).

Gibbons framhåller att man måste undervisa sina andraspråkselever *explicit*, det vill säga att undervisningen är tydlig med i vilket sammanhang en text används. Eleven behöver bygga upp en förståelse för hur språket används utanför skolan och i ett naturligt sammanhang. Därför bör inte språkstudierna ”hackas upp” i grammatiklektion för sig, läsning eller uppsatsskrivning för sig. En explicit undervisning uppmuntrar därför till ett aktivt, självständigt deltagande i lärandet som ska leda till förmågan att se kritiskt på det sätt språket används i meningsfulla sammanhang. Gibbons använder sig av *cirkelmodellen* för att åstadkomma dessa tankar i praktiken. Modellen är ett förslag på hur man kan arbeta inom den genrebaserade skrivundervisningen för att bygga upp elevernas förståelse för ett ämne och bli bättre textskribenter. Det går att applicera ett liknande arbetssätt på läsning: lärarna behöver arbeta med förförståelse och ordkunskap innan eleverna tar sig an en ny bok så att inte texten känns främmande, lika viktigt är det att eleverna får bekanta sig med språket i boken (idem, s.119.). När eleverna fått en uppfattning om texten börjar de läsa och hela tiden ger läraren stöd med hjälp av olika övningar som tydliggör läsprocessen. Tanken är att göra eleverna till vana läsare som spontant ställer frågor på texten och förutsäger vad som ska hända (idem, s.123.).

Efter läsningen ska eleverna vara så väl förtrogna med texten att de kan gå in på specifika företeelser, till exempel ordförrådet. De ska ges möjlighet att arbeta kreativt (teckna, drama) med läsoplevelsen och använda den i nya sammanhang, till exempel tidslinjer (idem, s. 128 f.). Målet med läsundervisningen måste vara att ge andraspråkseleverna goda språkliga förebilder som är spännande att ta till sig, som de vill läsa för nöjes skull, samt att de vidgar sin syn på omvärlden slår Gibbons fast (idem, s.137.).

Stacey Weber-Fève diskuterar vikten av *närläsning* i andraspråksundervisningen med litteratur och frågan om ”Varför?” och ”Hur?” man lär eleverna att göra meningsfulla och kommunikativa textanalyser genom *input* och *output*aktiviteter som pedagogiskt redskap och synsätt (Weber-Fève, 2009, s.453 f.).

Weber-Fève har utvecklat sju övningar att använda i andraspråkstillägnet vid skönlitterär läsning som har tre mål i sikte: 1. Lära eleverna att praktisera textanalys på (fransk 1800-tals) prosa; 2. Handleda eleverna i att uttrycka sig kritiskt genom akademiskt språk och stilistiska konventioner; 3. Fokus på andraspråkstillägnet (idem, s.461.).

Övningarna är processinriktade och bygger på varandra. Svårighetsgraden stegras allt eftersom genom *input*, *input-to-output* till *output* och börjar med frågor med mycket stöd från texten, till exempel ”lucktest”, och hjälp från läraren. I sista övningen förväntas eleven klara av att producera egna reflektioner över litterära texter. Se övningarna i sin helhet i bilaga 2.

Gunilla Molloy visar hur olika lärare använder sig av Selma Lagerlöfs texter i undervisningen. Hon har studerat arbetet i fyra elevgrupper i årskurserna 4, 6 och 9 i grundskolan, och i årskurs 1 på gymnasiet. Molloy menar att en annan tids värderingar, föreställningar och språk öppnar upp för litteratursamtal om textens historiska kontext och kan få teman ur texten att bli allmängiltiga i alla tider (Molloy, 2011, s.16.).

I Molloy's undersökning använder sig lärarna av *loggbok* eller *läslogg*, vilken har ett dubbelt syfte. Dels för att ha möjlighet att genom elevernas tankar se om de har förstått innehållet i texten och dels visa hur man kan läsa, tänka och samtala om texter i skolan. Innehållet i enskilda loggböcker kan sedan visas för hela klassen på OH, helst inte anonymt, för att höja de elever vars texter blir offentliga i gruppen. På så sätt kan obekanta ord och språkliga uttryck diskuteras men den stora vinsten med loggboken, menar Molloy, är att ”*synliggöra allas röster för att förstärka dialogen mellan eleverna*” (idem, s.53.). En annan variant på detta, som en lärare i undersökningen introducerade i sin klass, är att använda läsloggen som *dialoglogg* vilket betyder att eleverna läser varandras läsloggar och kommenterar eller besvarar varandras frågor (idem, s.144.).

Att arbeta tillsammans med en text på olika vis är bra för språkutvecklingen och för förståelsen av innehållet i en text. Molloy citerar Dysthe för att åskådliggöra en konstruktivistisk syn på lärande:

En undervisning med betoningen lagd på socialt samspel (interaktion) kommer att hjälpa eleverna att både tillägna sig brottstycken av andra människors strukturer och göra kunskapen till sin egen (idem, s.33.).

I en klassrumsstudie i år 1 på gymnasiet läste eleverna Lagerlöfs *Kejsaren av Portugallien* och klassen delades in i mindre grupper och fick som uppgift att tillsammans titta på det ålderdomliga och dialektala språket för att vänja sig vid ett annat språkbruk. Vissa grupper arbetade tillsammans och kom vidare med texten medan de som delat upp raderna sinsemellan gick miste om en djupare läsförståelse av texten och det språkutvecklande momentet. Vidare menar Molloy att om grupparbeten ingår som ett arbetsmoment i en undervisningsprocess så måste detta moment ”förklaras, synliggöras och utvärderas” för eleverna (idem, s.101 f.). Det leder i slutändan till frågorna vad svenskämnet kan innehålla och hur man kan arbeta språkutvecklande och intellektuellt stimulerande för alla:

De didaktiska frågorna *varför* just denna text med just dessa elever, *vad* mitt syfte är med att läsa den och *hur* vill jag arbeta med texten för att stötta elevernas språkutveckling är, *parallellt* med autentiska samtal om textens innehåll, alltid användbara. De kan hjälpa läraren att upprätthålla balansen mellan textens form och dess innehåll för att kunna arbeta med ämnet svenska som en helhet (idem, s.131.).

Bråbäck och Sjöqvist visar hur lärare i praktiken kan arbeta med skönlitteratur genom att presentera ett arbete de genomfört med boken *Häxfeber* av Leif Esper Anderson i en IVIK klass med ungdomar mellan 16 och 19 år som levt i Sverige en relativt kort tid. Boken har ett relativt enkelt språk men det finns ändå utrymme för djupare tolkningar och personliga reflektioner. Det första kapitlet lästes högt av läraren. Därefter fick eleverna läsa igenom samma kapitel på egen hand och svara på frågor till texten i sin loggbok. I första frågan skulle eleverna tänka efter och skriva ner fem saker de redan visste om huvudpersonen i boken: ”Hur vet du det?” och hänvisa till sida och rad i boken. Nästa steg var att skriva ned fem frågor de ville ha svar på när boken var slut. Sedan fick de välj tio ord/uttryck som de ville lära sig. I sista uppgiften fick eleverna välja *ett* citat i kapitlet som gjorde intryck på dem och motivera sitt val (Symposium 2000, 2001, s.213).

Denna arbetsprocess ger eleverna möjlighet att utveckla sitt språk och sätta ord på mer komplicerade tankegångar eller med författarnas egna ord: ”*genom att läsa och arbeta med skönlitteratur får eleverna en parallell inlärningsprocess där tala, lyssna, läsa och skriva samverkar*” (idem, s.212.). Den första uppgiften ger dels eleverna ett akademiskt förhållningssätt när de refererar till texten för att styrka sitt påstående, dels lär de sig att dra slutsatser genom att läsa mellan raderna. Det är viktigt att uppgift två skrivs ned för att man ska kunna återvända till frågorna senare, men också för att kunna visa frågorna, anonymt eller

inte anonymt, för klassen och få eleverna att känna att deras tankar och idéer är värdefulla. Eleverna kan lära av varandra även i uppgift tre eftersom lärarna tar upp de svåra orden inför hela klassen. I uppgift fyra får eleverna möjlighet att skriva utifrån sina egna erfarenheter och sin kognitiva och språkliga förmåga. De som kommit längre blir till goda förebilder och katalysatorer för sina klasskamrater när citaten och kommentarerna visas i klassrummet och på så sätt lär sig eleverna av varandra att uttrycka sina tankar mer generellt och abstrakt. Detta är viktigt att lära sig eftersom studier på gymnasienivå kräver att man kan pendla mellan situationsberoende och situationsoberoende, menar Bråbäck och Sjöqvist (idem, s.215 f.).

4. Metod

Jag har genomfört kvalitativa intervjuer (Trost, 2010, s.42.) med fem lärare från samma gymnasieskola i en mellanstor sydsvensk stad. Intervjuerna har handlat om hur den enskilda läraren på gymnasiet undervisar i skönlitteratur för elever som har svenska som andraspråk utifrån en frågelista. Frågorna är semistrukturerade, det vill säga öppna och utan svarsalternativ (idem, s.40.). Frågorna och de konkreta följdfrågorna är skapade för att ge svar på min frågeställning. Jag har varit delaktig som en samtalspartner vilket har skapat en informell karaktär. Frågorna har till viss del anpassats till om läraren undervisar i språkförberedande klass, efter svenska som andraspråksämnet eller svenskämnet. Frågorna finns i bilaga 3. Informanterna fick inte se frågorna innan intervjun. Innan jag började med frågorna beskrev jag kort vad min studie handlade om.

Eftersom verkligheten för många lärare är att ta emot elever med ett annat modersmål än svenska i sitt klassrum har jag valt att intervjua två lärare som undervisar ungdomar med svenska som ett andraspråk i ämnet svenska. Jag ville undersöka om/eller hur de tar hänsyn till elever med ett annat modersmål när de planerar, genomför och utvärderar de skönlitterära arbetsmomenten. De andra tre lärarnas elevgrupper består enbart av svenska som andraspråkselever som behärskar svenska på olika nivåer. Lärarna undervisar i språkförberedande klasser på IVIK programmet och i SVA.

En svaghet i min studie är att lärarna i studien är få till antalet, verksamma på samma skola och några arbetar tillsammans. Att de ger svar som överrensstämmer med varandra beror till stor del beror på detta. Samtliga är kvinnor, arbetet med litteraturen ser ganska lika ut och sättet att resonera och se på eleverna stämmer ganska väl överrens. Min tanke var att ha med

lärare från andra arbetslag och andra skolor i resultatet för att se vad som skiljer olika arbetslags och skolors arbetssätt åt. Det kändes också viktigt att ha med både kvinnor och män. Dessvärre svarade inte alla de lärare jag kontaktade på min förfrågan eller så kunde de inte ställa upp under den period jag genomförde intervjuerna. Jag vet av egen erfarenhet att det finns olika kulturer på olika skolor och att lärare tänker olika beroende på miljön. Därför kan man inte säga att resultatet är tillförlitligt i ett större sammanhang och reabiliteten, om man väljer att göra om undersökningen, är svagt. Däremot kan man säga att validiteten i resultatet är god. Jag har uppnått de resultat jag önskat och de har gått att jämföra med de teoretiska definitionerna. Däremot kan jag se vissa intressanta skillnader mellan mina informanter som ger olika infallsvinklar på deras svar: den egna åldern och åldern i yrket, om man har varit på arbetsplatsen under en längre tid eller om man som Lena ganska nyligen kommit från en helt annan miljö.

Det var svårt att få informanterna att slappna av eftersom några letade efter de svar jag ville ha och avvaktade med sina svar och frågade mig om de svarade "rätt". Eftersom jag agerade samtalspartner blev intervjun ibland styrd av mina egna tolkningar och önskingar av informantens svar. Om jag hörde att en informant var på väg i den riktning jag önskade med sina svar ställde jag frågor som bejakade detta, om jag tolkade att informanten var på väg i en riktning som avvek från syftet med undersökningen styrde jag upp frågorna eller gav till viss del ledande frågor.

Under arbetet med resultatet upptäckte jag att den skönlitterära läsningen kräver vissa förutsättningar för att arbetet ska fungera optimalt i klassrummet. Det var faktorer som jag inte hade tagit hänsyn till när jag arbetade med frågeställningarna och intervjufrågorna. Detta blev en upptäckt för mig som jag tar med mig som en lärdom av uppsatsarbetet och in i yrket.

Jag redovisar mina svar i resultatdelen under rubrikerna: *Lärarnas arbetssätt/metoder i undervisningen med andraspråkselever* som ger ett brett perspektiv på hur de fem intervjuade lärarna arbetar med skönlitteraturen i undervisningen i förhållande till sina andraspråkselever; *Skönlitteraturen och andraspråsutvecklingen* som redovisar hur lärarna arbetar med andraspråkutvecklingen i de skönlitterära momenten; *Skönlitteraturens förutsättningar i klassrummet* som tar upp olika förutsättningar som påverkar hur de skönlitterära momenten fungerar i undervisningen med andraspråkselever. I *Lärarnas arbete med syftestexterna och om/hur de når syftet* utvärderar lärarna sitt arbete i de skönlitterära momenten utifrån delar av syftestexten i ämnena svenska och svenska som andraspråk (se bakgrunden). Under rubriken

Skönlitteraturen och andraspråksutvecklingen redovisas de språkutvecklande delarna av studien.

Nedan presenteras lärarna och deras bakgrund. Namnen är påhittade.

4.1 Presentation av lärarna

Två av de tre lärarna som undervisar elever med svenska som ett andra språk, Anna och Maria, har ett gemensamt klassrum dit eleverna får komma och läsa SVA. De delar eleverna mellan sig och har ett gemensamt lektionsupplägg runt skönlitteraturen. Maria har jobbat 10 år med svenska som andraspråks elever i SVA och elever i språkförberedande klass. Anna har snart 13 års erfarenhet av elever med ett annat modersmål, främst inom den språkförberedande undervisningen. De är i samma ålder, övre 30-årsåldern, och har arbetat tillsammans med svenska som andraspråksämnet sedan skolan valde att starta upp det för sex år sedan.

Lena är en kvinna i 50-årsåldern och den tredje läraren som undervisar ungdomar med ett annat modersmål än svenska. Lena hade 26 års erfarenhet av att undervisa i SVA på högstadiet bakom sig innan hon kom till de språkförberedande klasserna på IVIK programmet där hon har arbetat i tre år. Arbetet är mycket ensamarbete och hon delar inte undervisningsgrupperna eller planering med någon kollega.

Kristina, en kvinna i 50-årsåldern, undervisar sedan sju år i svenskämnet på elprogrammet och främst med eleverna som valt datainriktningen. Hon har svenska som andraspråkskompetens och har arbetat åtta av sina 15 år som lärare med elever som har svenska som ett andra språk inom vuxenutbildningen. Kristina har tillsammans med kollegorna i ämneslaget på elprogrammet arbetat fram ett gemensamt upplägg i de skönlitterära momenten.

Lisbeth har också svenska som andraspråkskompetens men har aldrig arbetat med undervisning i grupper med bara svenska som andraspråks elever. Hon är i 50-årsåldern och har arbetat som svensklärare i 26 år, fyra år på högstadiet och 21 år på den gymnasieskola intervjun äger rum. Lisbeth tillhör samma arbetslag som Kristina men trots det har de inte riktigt samma upplägg på sin undervisning.

5. Resultat

5.1 Lärarnas arbetssätt/metoder i undervisningen med andraspråkselever

Lättläst och fokus på innehållet

I en språkförberedande klass är lästempot lägre än i en klass med ”vanlig” svenska enligt de intervjuade lärarna. En bok på 60 sidors omfång får ta ungefär en termin att läsa. Gruppen läser en bok som man gemensamt tar sig igenom och läraren läser alltid högt, oftast innan eleverna möter texten själva. Läsningen och valet av gemensam bok är helt styrd av läraren. Lena menar: *”Att läsa en bok själv på IVIK är jättetufft. Det måste vara styrd, gemensam läsning är min erfarenhet hitintills. Några enstaka har tagit sig igenom en egen bok”*. I klasserna finns flera elever med väldigt lite skolbakgrund och det blir allt viktigare att försöka ro båten tillsammans, menar Maria. Anna däremot låter sina elever gå till skolans bibliotek och låna egna bänkböcker som de sedan läser på egen hand, utöver den gemensamma läsningen i gruppen.

Något som är gemensamt för undervisningen i de språkförberedande klasserna är att böckerna är lättlästa och har en historia som är enkel att ta till sig men med möjlighet att tränga in djupare i berättelsen genom frågor på textens innehåll. Eleverna tvingas också att fundera över sina egna tankar och att ta ställning i öppnare frågor utan givna svar. I två citat beskriver två lärare sitt arbete med eleverna:

”Jag har behövt fokusera mer på att hjälpa dem igenom för att hålla fokus på innehållet. Hjälpa dem att repetera, hjälpa dem att landa varje gång mellan där man var sist och försöka fördjupa läsningen på något sätt, ’vilka personer har vi med att göra här?’, karaktärisera dem ganska snabbt för att hjälpa dem med det som kanske har gått dem förbi i själva läsningen.” (Lena)

”Vi jobbar med en gemensam bok, just nu en bok som heter ’En vecka i juni’, en kärlekshistoria. Jag högläser först 4 sidor i boken och sedan jobbar vi med ren sökläsning efter frågor som de ska hitta svaren på i boken, lite ’läsa mellan raderna frågor’. Ett första försök till det men även konkreta frågor. Avsluta med ’Hur skulle du ha gjort?’ eller ’Vad tycker du att hon ska göra?’” (Anna)

Loggbok som metod

Lena har lång erfarenhet från högstadiets undervisning i SVA där hon arbetade i ett arbetslag som varje fredag sammanställde veckans arbete i en loggbok. Eleverna fick utvärdera varje avslutat arbetsmoment i sin loggbok och detta gav lärarna en naturlig reflektion över om de lyckats uppnå sina mål med uppgiften. Målet med elevernas loggbok var att skola in dem i ett metakognitivt tänkande runt sin eget lärande och litteraturläsningen. Detta arbetssätt har hon använt med de eleverna som kommit längst i de språkförberedande grupperna på gymnasiet men hon tycker att det många gånger blir torftigt och det är svårt att få eleverna att förstå vad hon vill få ut av loggboksskrivandet. Eleverna vill ofta uttrycka sig kortfattat och

kommentarer liknande: *"men det går ju inte att svara ja eller nej"* är vanliga. Trots motståndet vill hon fortsätta arbeta med loggboken på det viset. Detta sätt att arbeta med loggboken är Lena ensam om bland alla de intervjuade lärarna. De andra använder loggboken mer som en "kontrollfunktion" där eleverna får skriva ned svar på frågor till texten. Anna och Maria ger eleverna "funderarfrågor" som i och för sig är av reflekterande art men inte har något metakognitivt syfte. Lisbeths och Kristinas frågor är mer generella om handlingen, karaktärerna och intrigen men också reflekterande över ämnets syfte.

Med funderarfrågor och modern litteratur i fokus

I ämnet SVA är läsningen mindre styrd enligt informanterna. Lärarna individanpassar den skönlitterära läsningen i hög grad och det är sällan två elever läser samma bok. Det gör att eleverna oftast delar sin läsupplevelse muntligt i dialogform med läraren men sällan med andra elever. När en grupp om 3-4 elever läst samma bok delar de upplevelserna i boksamtal. Anna och Maria gör kontinuerliga nedslag i bokläsningen med hjälp av reflekterande frågor för att kontrollera att eleverna hänger med i handlingen. Eleverna svarar muntligt på frågorna. Maria förklarar faran med att lämna dem ensamma med läsningen: *"Bara tyst läsning kan vara farligt, speciellt med elever som inte har varit här så länge. Det är så otroligt mycket de inte förstår."*

Skönlitteraturen får ta väldigt stor plats i andraspråksämnet och det är bara till vissa moment Anna och Maria tar till läromedel. Övriga läsare och elever som inte varit så länge i Sverige får välja en bok i lättlästserien. Samlingen av böcker i klassrummets bokhylla har variation både vad gäller innehåll och hur omfattningsrika de är. Eleverna ska läsa 3-4 böcker under en kurs, varav en är eget val, en ska handla om kulturmöten, en ska ha svenska referensramar och ytterligare en ska vara en ungdomsbok. Eleverna får redovisa sin läsning i tre olika steg. Efter den första boken ska eleverna muntligt redovisa om ett tema från boken inför en mindre grupp eller läraren och efter andra boken skriver de läslogg med "funderar frågor". Sist gör eleverna en analys. Anna och Maria kan även ge uppgifter av lite mer reflekterande art som till exempel att leva sig in i huvudpersonen. Den klassiska recensionen är ett inslag men där eleven istället för att beskriva handlingen skriver om vad de själva tycker om boken, vad de tror att författaren vill lära läsaren och om de kan se något tema. Om boken är filmatiserad försöker de visa filmen och jämföra bok och film.

Tanken är att eleverna ska nå fram till en mer vuxen skönlitterär läsning. Anna menar att *"målet är att gå från 'jag har aldrig läst en bok' till 'det här var den bästa bok jag har läst'"*.

Tiden eleverna får på sig att läsa en bok är individuell men det ska få ta ungefär tre månader menar Maria. Samtidigt påpekar Anna att en bok bör läsas koncentrerat för att det ska bli bra, helst på två till tre veckor. En del elever tycker om att jobba hemma, andra i klassrummet. Maria ger läsläxor beroende på vem det är och om eleven klarar av att jobba självständigt.

Anna och Maria satsar på modern litteratur framför klassisk litteratur eftersom den är mer lättillgänglig. Ett tag körde de utdrag från klassiker men det var svårt eftersom många av eleverna har svårt att vilja läsa överhuvudtaget. Anna uttrycker sin syn på klassisk eller kanonlitteratur: ”När det gäller den litterära kanon måste vi tänka om. Elevernas kanon är *Flyga drake, Shobree och Resan börjar med ett slut*”. Lena däremot anser att det går att jobba med äldre litteratur bara man tar sig an arbetet med boken på rätt sätt.

Meningsfulla uppgifter och temaarbete

Utöver de två böckerna Lisbeth tycker de hinner med att läsa under en kurs använder hon sig mycket av noveller i svenskundervisningen. Hon använder sig mindre och mindre av klassiker och mer av modern litteratur eftersom det passar eleverna bättre. Hennes mål med läsningen är att få dem att vilja läsa efter skolan. Eleverna tycker klassiker är tråkigt och då läser de inte alls menar hon. Men att läsa utdrag ur klassiska verk tillsammans fungerar. Kristina arbetar med en bokblogg till de tre böcker hennes elever läser under en kurs. De läser en bok gemensamt i klassen och en i mindre grupp, som de diskuterar i boksamtal och kontinuerligt svarar på fördjupande frågor om i en läsloggbok. Den tredje boken får de välja helt själva.

Lisbeth försöker lägga in skönlitteraturen i det vanliga arbetet, dels för att hinna med alla målen i kursplanen, dels för att göra undervisningen meningsfull. Eleverna kan till exempel få skriva en uppsats eller en nyhetsartikel i anslutning till boken. Recension som redovisningsform använder hon sig inte så mycket av. Även Kristina har mer och mer gått ifrån skrivandet av recensioner till att eleverna får redovisa veckans läsning i mindre grupper där de får använda loggboksanteckningar som stöd. I loggboken skriver de ned tankar de får under läsningen och arbetar med läsningen i olika etapper. Först tittar man på bokens inledning, titel, vad man får veta, om den är lockande (varför/varför inte?) och vad det är för genre och hur man kan se det. Nästa gång byggs det på med att man kanske beskriver huvudpersonen och hur den är gestaltad. Det fördjupas för varje vecka. Några elever får varje vecka göra korta referat av läsningen. När eleverna efter ett temaarbete gör sin slutuppgift lämnar de in på ett separat papper men de får ha med sig underlag, lappar, tankekarta och citat.

Både Kristina och Lisbeth arbetar med teman i svenskämnets skönlitterära bokläsning. Kristina arbetar med boken *Svenne* och filmen *This is England* som tar upp rasismens mekanismer och frågan *Hur beskrivs ondska?* i boken *Skuld* av Karin Alvtegen. Lisbeth läser barndomsskildringar med sina grupper.

Noveller framför lättlästa texter

Eleverna i Lisbeths och Kristinas grupper är relativt lässvaga oberoende av vilket som är deras första språk. Därför låter de eleverna använda mycket av lektionstiden till att läsa och Katarina berättar alltid vad boken handlar om och läser första kapitlet i de gemensamma böckerna högt. De kan ställa frågor och har möjlighet att få uttryck förklarade. Elever som har invandrarbakgrund får av Lisbeth kortare texter med kortare kapitel. Kristina jobbar hellre med noveller som har ett enkelt språk än lättlästa böcker: *"De är totalt värdelösa och oftast blir de svårare att läsa för de har plockat bort så mycket att det blir ingen sammanhängande röd tråd. Hellre noveller som från början är gjorda i det formatet. Det fungerar med andraspråkseleverna."* Både Lisbeth och Kristina styr till vis del läsningen för att de ser de stora vinsterna med att diskutera det man har läst med andra.

Molloys frågor: "Vad?", "Hur?" och "Varför?" sitter i "ryggmärgen" på informanterna och är inget de tänker på inför varje lektion.

5.2 Skönlitteraturen och andraspråkutvecklingen

Språkliga framgångar genom läsning

Lena är övertygad om att de skönlitterära momenten blir viktiga för elever med svenska som ett andra språk: att göra det nya språket till sitt, att få läsoplevelser på det nya språket och se hur ett fungerande språk med färdiga konstruktioner ser ut. Samtidigt intar hon en kritisk inställning till läsningens effekt på språket:

"Sedan är det jättesvårt att avgöra om deras språk blev bättre, om det berodde på boken eller berodde det på att vi gjorde någonting annat, det kan man aldrig veta."

För att uppnå språkutveckling i den skönlitterära läsningen brukar Lena hjälpa eleverna att hitta nyanserna i språket och hjälpa dem att "dyka ned" i texten på olika vis, till exempel leta efter synonymer. Ska man arbeta vidare med texten i skrivuppgifter, till exempel skriva brev till karaktärerna i boken, behöver eleverna stöd i *hur* man skriver olika typer av texter. Det handlar mycket om att få in rätt typ av ord i olika sammanhang knutna till genre menar hon. Svåra eller ålderdomliga ord plockar Lena ut på förhand och pratar om i gruppen. Hon använder en "ordbank" i förhållande till de skönlitterära texterna som en "veckans ord

övning”. Att utvärdera elevernas kunskaper med ”lucktest” ser Lena inte som språkutvecklande men som en bra övning om hon vill att eleverna ska fokusera på något speciellt. Anna och Maria jobbar inte heller med test eller prov eftersom de tycker att de kommer sina elever så nära att de inte anser att de har behov av det.

Annas argument för den skönlitterära läsningens plats i elevernas språkutveckling väger tungt:

”I och med att det står att vi ska jobba mycket med elevens språkutveckling och i och med att vi tror att det är främst genom skönlitteratur som eleven utvecklar sitt språk så låter vi den ta rätt stor plats.”(Anna)

Hon får medhåll från kollegan Maria som också tycker litteraturen är både ett viktigt och ett självklart inslag i språkundervisningen. Maria och Anna arbetar aktivt med elevernas ordförråd när de läser skönlitterära böcker. Innan läsningen plockar de ut ord ur texterna, eller meningar där ordet finns med, och låter eleverna själva förklara hur ordet kan användas. Maria tror att eleverna omedvetet utvecklar sitt språk när de läser skönlitterära böcker, något som återkommer när de skriver. Anna tror att läsningen och att de får möta ett språk som de inte har mött på andra ställen har en enorm inverkan på språkutvecklingen.

Lisbeth tror att de språkliga vinsterna med skönlitterär läsning, förutom att få ett flyt och en känsla för språket, är att lära sig ord och uttryck i ett sammanhang. Hon arbetar inte aktivt med språkutvecklingen hos eleverna med ett annat modersmål. De vinster de får är samma som alla eleverna får. Ingången i böckerna är innehållsmässigt och inte språkligt. Däremot stämmer hon av i loggböckerna att de har förstått handlingen, något som kan vara svårt om man har ett annat språk i botten, menar Lisbeth, eftersom man inte har bilderna eller riktigt förstår uttrycken. Det är också i loggböckerna det språkliga arbetet sker.

Även Kristina ser den språkliga vinsten som ett självklart inslag av läsningen och som en av anledningarna till att man ska läsa. Detta gäller förstås alla oavsett modersmål men i ännu högre grad andraspråksinlärarna. Kristina tillrättalägger inte undervisningen för andraspråks eleverna men menar att *”å andra sidan sitter svenska som andraspråkstänket i en.”* Hon ger instruktioner i både helklass och individuellt i samband med de olika skriftliga momenten med en bok och ibland kommer hon in på lite språkregler också. Det är i de skriftliga inlämningarna hon kan se vad eleven inte behärskar. Om hon upptäcker att en elev med annat modersmål har specifika svårigheter kan hon ge extra material för att öva upp den svårighet eleven har. Kristina gör inte skillnad på eleverna: *”Antingen är du en svensk elev som gör fel och då får du den hjälp du behöver med det eller så är det en invandrarelev som har problem för att svenska inte är modersmålet och då får eleven den hjälp den behöver.”*

5.3 Skönlitteraturens förutsättningar i klassrummet

Möta upp eleven och väcka läsintresse

Anna och Maria möter ofta läsovilliga elever i SVA så deras fokus är att sätta igång elevernas läslust. Därför måste de flera gånger börja på en låg språklig och innehållslig nivå för att sakta arbeta sig till en högre nivå:

”Många kommer hit och säger ’jag hatar att läsa, jag har aldrig läst en bok i hela mitt liv’, då säger man ’oj’ och tar fram några lättsmälta, säkra kort som man redan känner till brukar fungera”. (Maria)

Anna och Maria försöker börja läsningen där eleven befinner sig och inte döma ut elevernas val av litteratur i hopp om att väcka ett intresse:

”Målet måste vara att hitta en god bok fast att den språkligt är väldigt enkel så att man ändå läser. Vi har någon som har börjat med Carolina Gynnings men då lägger jag in mina värderingar om vad som är bra och fint. Sedan hoppas vi att de går vidare med annat också.” (Anna) *”Trots att den senaste Zlatanboken inte är skönlitterär har vi beställt den eftersom många killar längtar efter den.”* (Maria)

Om eleverna ger upp brukar Maria be dem byta bok med motiveringen att om de inte tycker om boken har de inte hittat rätt. Lärarna i svenska och SVA är eniga om att kan det vara en morot att se en liten bit av filmen för att komma igång med läsningen. Lenas erfarenhet är att den gemensamma läsoplevelsen har varit väldigt viktig för såväl gruppen som för individerna i gruppen. Det har kunnat väcka ett läsintresse. Lena betonar lärarens roll för att stimulera eleverna till läslust: *”Allt kan funka om man hamnar rätt och har energi i det. Orka hålla ut när det blir svårt och boken är tjock och det är svårt på många olika plan och hjälpa dem att följa historien.”*

Det går inte att förutsätta att elever med svenska som modersmål har med sig läslust och läsvana till skolan. Katarina menar att det är ganska mycket samma tank för henne i planeringen oavsett språklig bakgrund: *”Våra svenska elever är inte så fantastiskt duktiga läsare heller, ca 70-80 % har det kämpigt när de tar sig igenom en vanlig vuxenbok.”* Kanske beror det på att eleverna har valt en praktisk inriktning på sitt gymnasieprogram menar hon. Elever med annat modersmål har dessutom andra bekymmer men eftersom Katarina har behörighet i svenska som andraspråk är hon medveten om att de behöver hjälp med ord och uttryck. Hon ber dem ofta berätta om det de har läst för att se om de har förstått handlingen. Lisbeth menar att det finns invandrarelever som har det lättare för sig än de svenska eleverna: *”De är duktiga i svenska och är säkert duktiga på sitt hemspråk också.”*

Läsoplevelsen

Enligt Anna är miljön i klassrummet viktigt och att läsoplevelsen får lov att vara lite speciell: *”Man ska sitta skönt när man läser därför har vi en soffa. Gärna en läslampa och tända ljus.”* Anna sitter ofta med när eleverna läser för att få till känslan av att *”här läser vi, här läser alla”*. Det skapar spontana möten över böckerna och som vuxen läsare blir hon en förebild eftersom många av hennes elever är ovana hemifrån vid att se vuxna läsa.

Elevernas förståelse och tidigare erfarenheter

Lisbeth har upptäckt att elever med ursprung i Mellanöstern har ett försprång framför de svenska eleverna när klassen läser boken *Flyga drake* som handlar om en pojkes uppväxt i Afghanistan. De kan ta till sig miljöbeskrivningarna och förstå vilken kontext boken är skriven i. Det finns böcker som blir svåra för alla elever, oavsett ursprung, att leva sig in i på grund av en främmande kontext men där Sverigefödda har ett försprång, sina föräldrar:

”Jag kan se att både de svenska och invandrareleverna kan reagera på att läsa om (Sverige på) 1970-talet, det är historia, men invandrareleverna ännu mer eftersom de inte ens har det perspektivet hos sina föräldrar. Då pratar vi om kontexten.” (Lisbeth) (mitt tillägg inom parentes)

Elevernas erfarenheter från en utbildningstradition helt olik den svenska har satt käppar i hjulen för de estetiska övningar (bild) kopplade till skönlitterära moment som Lena har försökt introducera i de språkförberedande klasserna. Det har varit svårt att få med sig eleverna eftersom de inte tycker uppgifterna är viktiga. De ifrågasätter övningarna och vill hellre göra grammatikövningar eller ha ett häfte att fylla i. Hon upplever att det är lättare att få med yngre elever eller elever som har varit en längre tid i Sverige.

Det svåraste är att utmana (alla) eleverna till nya tankesätt eftersom många har skygglappar, är Lisbeths erfarenhet. Många läser inte hemma och därför har läsningen i skolan stor betydelse. Ett annat problem är att inte alla elever med annat modersmål har tillräckliga kunskaper i svenska för att ta till sig innehållet i en skönlitterär bok. Det gör att de också har svårt att redogöra för innehållet. Samtidigt vill de inte läsa SVA eftersom kompisarna finns i den vanliga svenska gruppen.

Lisbeth påpekar att lärare behöver bli bättre på att sätta sig in i elevernas verklighet, till exempel berättandet i dataspel och jämföra det med litteraturen. Hon har själv provat fantasy genren, eftersom det är där hennes elever rör sig mest, och det har eleverna hängt på direkt. *”Men det är en jättevärld så det borde gå att hitta fler beröringspunkter.”*, menar Lisbeth, som inom ramen av filmkunskapen frågar eleverna i en enkät om deras mediekonsumtion.

5.4 Lärarnas arbete med syftestexterna och om/hur de når syftet i SVA och svenska

- *Skönlitteratur/.../ska användas som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar. Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara. (SVA)*

Funderarfrågor och diskussioner

Eleverna tar del av andras föreställningsvärldar och tankar när de dyker in i böcker, menar både Maria och Anna. Tidigare erfarenheter och kunskaper tycker Maria kan tas tillvara i diskussioner. Anna använder frågor som fokuserar på eleverna: *"Tycker du själv att du har lärt dig något av boken?", "Kan du känna igen dig?"* De försöker styra upp så att eleverna inte läser flera böcker av samma sort, till exempel "sanna berättelser" eller om "betongen", för att få variation. Samtidigt tycker Anna att det kan vara svårt att förena *"andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar"* och *"elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper"*. Anna uttrycker elevernas behov av igenkänning: *"De vill gärna läsa om sådant de känner igen sig i för att känna trygghet, 'det är inte bara jag som har det så här'. Det ger upplevelser."* och *"De vill läsa om 'blattar'"*, menar Anna. Hon berättar att de introducerar böcker med handlingen förlagd till en "vit miljö" men att flera av pojkarna har svårt att ta det till sig. Men hittar man en bok som bejakar deras intressen är det inga bekymmer. Lena har upptäckt att om böckerna tar upp ungdomsproblem så möter hon inget motstånd.

"Funderarfrågorna" som ställs kring böckerna i loggbok och samtal blir väldigt viktiga i Anna och Marias arbete med att få eleverna att sätta sig in i en annan människa. Frågornas karaktär måste få eleverna att tänka i nya banor: *"Vad tror du han tänkte där?", "Varför valde han att göra så?"*. Uppgifter av mer reflekterande art som att leva sig in i huvudpersonen och skriva ett brev till författaren är ett annat sätt att närma sig syftet.

Att sätta sig in i en skönlitterär karaktär och upptäcka sig själv

Lena har lång erfarenhet av liknande arbetsmetoder från sin tid på högstadiet där hon arbetade med Vilhelm Mobergs berättelser om Carl-Oskar och Kristina som utvandrar till Amerika: *"Vi försökte ta dem igenom historien och samtidigt göra skrivuppgifter till det om deras egen resa."* Frågorna uppmärksammade eleverna samtidigt som de gjorde nedslag i litteraturens karaktärer: *"Vad längtar Kristina efter ljusa kvällar om våren?"* och *"Vad längtar du efter?"*. En uppgift kunde vara att skriva Kristinas brev hem till Sverige eller att skriva Roberts dagboksanteckningar. Eleverna fick tillverka "dockor" som föreställde någon i boken och genom dem kunde de indirekt berätta om och bearbeta sig själva. "Dockorna" kunde "ta" elevernas erfarenheter. Lena upptäckte att eleverna var väldigt angelägna att berätta om sina

egna livsöden i relation till en miljon svenskars öden. Något som inte hade hänt om de inte hade haft möjlighet att få berätta om sig själva genom en karaktär i boken, menar Lena. Att eleverna har tagit till sig syftet ser man i deras uppgifter:

”Om jag kan se att en unge kan skriva Kristinas dagbok hem eller hennes brev hem till mamma och pappa och tagit till sig av det starka sätt som Moberg beskriver hennes känsloliv på och kan skriva utifrån en person som ängslas... eller Robert med hans brottning. Då tycker jag ändå att jag kan se att de har tagit till sig innehållet i litteraturen.”

Eleverna som tänkande människor

Om eleverna lyckas lyfta bokens text från det konkreta till ett lite större perspektiv och om de kan se de mer allmänmännsliga temana har de tagit till sig syftet, enligt Anna. Men hon poängterar samtidigt att detta kan vara jättesvårt att avgöra, även om hennes ambition är att eleverna ska bli tänkande människor: *”Det jag gjorde på lektionen i dag kanske sådde ett frö, eller den boken kanske gjorde att den människan tar ett visst val tio år senare, men jag får aldrig se det.”* Maria tycker att hon kan se en förändring över de tre gymnasieåren hos de som tagit till sig insikterna som står i syftet: *”Man blir glad när de upptäcker läsningen, att de ser en vits med det och att man kommer in i världar och får vara med om någon annans liv eller ta del av sådant man inte kan ta del av annars.”*

Läsning och kön

Det finns en genusproblematik i valet av böcker. Flera av pojkarna i Anna och Marias svenska som andraspråksundervisning är ointresserade av att läsa böcker om flickor. Däremot har de inga problem att läsa om en kille, utan invandrarbakgrund, som har kärleksbekymmer i boken *Hjärtans fröjd*. Hade det handlat om en invandrartjej hade de inte tagit den till sig menar Anna.

- *Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmännsliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur ... som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (SV)*

Skönlitteratur som väg till självinsikt och förståelse för andra människor

Utgångspunkten för Kristina är att läsa litteratur för att lära känna andra människor: *”livet är för kort för att hinna träffa så många olika människor, då hjälper litteraturen till där”*. Syftestexten *”livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar”*, finns självklart med i tankarna när Kristina förbereder frågor till de skönlitterära momenten och dessa kommer fram i diskussioner och i skrivandet. *”Vad skulle man annars fråga om? Ställer man frågor om*

huvudpersonen så kommer man i att man ska förstå hur andra människor tänker.”, menar hon bestämt.

Gemensam läsning - källa till insikt

Det är viktigt att eleverna med utländsk bakgrund får läsa om svenska förhållanden, få bilder av Sverige, och inte bara läser böcker som är skrivna av invandrare, menar Lisbeth, *”Det vi har gemensamt men inte invandrare har. Samtidigt är det viktigt att läsa böcker där de svenska eleverna får möta en ny kultur.”* Kristina har erfarenhet av att elever med ett annat ursprung än svenskt ibland kan uttrycka att det är skillnad i uppfostran, hur man lever hemma och vad man tycker är viktigt i sina loggbokskommentarer. Det är genom att elever med olika bakgrund får samtala om den gemensamma läsningen som ”aha-upplevelser” skapas och syftet uppfylls, menar Kristina. Noveller är bra eftersom det går att hitta texter från olika tider och miljöer. Lisbeth använder litteraturen som en källa till självinsikt genom att låta eleverna skriva till exempel en argumenterande text med skönlitteraturen som utgångspunkt.

Om eleverna uppnår syftet ser Kristina i diskussioner och skriftliga slutuppgifter: *”Har eleven möjligheter att analysera, har den kunnat förstå personerna och deras synvinkel och problematik?”* För de elever som har svårt att uttrycka sig skriftligt och inför gruppen finns de enskilda samtalen på lektionstid. Kristina kan ställa följdfrågor till eleven som har möjlighet att formulera sig om han kan. Lisbeth ser i elevernas skriftliga produktion *”om de har vidgat sina vyer, om de har tagit till sig, om de kan jämföra med något utifrån sin egen verklighet. Att de kan se något de själv har gått igenom eller upplevt och jämföra med något helt annat.”* Men det är svårt att avgöra hur mycket som verkligen fastnar så bedömningen blir ändå ganska ytlig, säger hon vidare. Det som visar på om eleverna har förstått är om de har förmågan att hitta exempel på det de säger.

6. Sammanfattande diskussion

Efter intervjuer och litteraturstudier är det väldigt intressant att jämföra empirin med teorin, sammanfatta intrycken och diskutera resultatet. Jag har fått många svar på frågeställningarna och redovisar dem under följande rubriker:

Arbetsmetoder som skapar sammanhang

Att välja arbetsmetoder som främjar interaktion och samarbete är berikande både språkligt och för personen menar Gibbons (2009), Langer (2005) och Molloy (2011), samt lärarduon

Bråbäck och Sjöqvist (2001). De intervjuade lärarna arbetar alla med interaktion på något sätt och eleverna blir aldrig lämnade ensamma med läsningen. Gibbons cirkelmodell ger eleverna en förförståelse för texten och med hjälp av olika övningar tydliggörs läsprocessen. Kristinas undervisningsupplägg följer Gibbons väldigt väl: Kristina berättar om boken och läser första kapitlet högt följt av läsning på lektionen med möjlighet att ställa frågor, loggboksskrivning och samtala om boken i grupp. Man kan se att alla lärarna på något vis arbetar i samma anda som Gunilla Molloy med skönlitteratur. Lena är dock den enda läraren som hänvisar direkt till Molloy: *”Jag har jobbat ganska mycket med inspiration från Molloy: läsloggar, loopar, kortskrivning, den typen av arbetssätt”*. Bråbäck och Sjöqvists andraspråksperspektiv på den skönlitterära undervisningen är något som alla lärarna i studien mer eller mindre tar hänsyn till.

Gibbons varnar för att dela upp undervisningen i olika osammanhängande moment. Gibbons (idem) menar att eleverna behöver ett fungerande språk utanför skolan och förmåga att se kritiskt på det sätt språket används i verkligheten. Detta blir desto mer viktigt för andraspråkselever som saknar språkliga förebilder. Andraspråkselever ska undervisas explicit, det vill säga i ett tydligt sammanhang, och detta kan ske enligt cirkelmodellen enligt Gibbons. Att bygga upp en förförståelse innan ett läsmoment och att sedan använda boken som referens för att till exempel skriva en nyhetsartikel eller ett inlägg på en bokblogg är något som Lisbeth respektive Kristina använder sig av för att skapa meningsfullhet i sina skriv- och läsmoment. Den klassiska recensionen med ”upprapande” av fakta, som eleverna oftast kan plagiera från internet, är det ingen av lärarna som talar sig varm för, snarare tvärtom. Lena uttrycker sig i klartext vad hon tycker om den sortens uppgifter: *”Den här typen av uppgifter där man ska sammanfatta innehållet i det man har läst och läsa tio sidor och berätta vad som har hänt, det gör inte jag längre, det är för tråkigt. Om man ska läsa för att hela tiden vara tvungen att redogöra för innehållet, tänk dig själv, det är skittråkigt och jag vet inte ens om det är utvecklande.”*

Lättläst eller inte lättläst litteratur?

Den lättlästa (LL) bokseriens vara eller icke vara diskuterades av informanterna. Kristina tycker att LL-böcker är värdelösa och hon och kollegan Lisbeth använder istället noveller till andraspråkselever. Däremot använder sig lärarna som undervisar i språkförberedande klasser och i SVA av LL-böcker till sina elever. Högborgs språkförberedande elever tar sig igenom en ansenlig mängd lättläst skönlitteratur på sin väg mot ett nationellt program och lyckas väl. Jag undrar om det handlar så mycket om böckernas språk som det handlar om attityden till

vad som är ”god” och ”mindre god litteratur” samt vilken grupp man undervisar i och om man har elever med behov av ett enklare språk eller om eleverna behärskar svenska (nästan) fullt ut.

Frågor till texten och som verktyg i elevens metakognitiva reflekterande över lärandet

Persson (2007) talar om vikten av att få reflektera över sin egen läsning i dialog med andra och Rosenblatt (idem) menar att läraren ska ställa sig metakognitiva frågor om elevens lärande i arbetet med skönlitteratur och Högborg använder loggboken och samtal med eleven som ett metakognitivt instrument. I min studie är det endast Lena som använder loggboken för att skapa ett metakognitivt reflekterande över lärandet. Hon ber eleverna utvärdera sitt lärande efter avslutade arbetsmoment; meningen var att de skulle skolas in ett metakognitivt tänkande om sitt eget lärande och litteraturläsningen. De andra lärarna medger på frågan vad de vill förbättra i sin undervisning att de vill arbeta mer med elevernas tankar om sitt eget lärande i loggboken. Samtidigt medger Lena att det är en mödosam process att få med eleverna på tåget, speciellt de språksvaga, och att det lätt blir för torftigt.

Samtliga av informanterna använder frågor på textens djupare innehåll som ett språkutvecklande verktyg med andraspråks elever. Försättningsvis påpekar de att texterna måste väljas med omsorg och ges tid att bearbeta för att eleverna på sikt ska känna tillförsikt att använda det nya språket. Samtal om läsningen med kamrater ger ett ordförråd. Anna och Maria säger sig ge sina elever mycket tid att läsa och bearbeta sin läsning, även om Anna tycker att man bör läsa koncentrerat under en begränsad tid för att inte tappa intresset. I de vanliga svenska grupperna ges inte någon extra tid till andraspråks eleverna, å andra sidan får alla elever gott om tid eftersom de flesta är lässvaga. Det kanske hade sett annorlunda ut om andraspråks eleverna hade gått i en grupp med lässtarka elever som bestämt tempot. Därför hade det varit intressant med en jämförelse.

Språkutveckling och djupare läsning går hand i hand

Det går att utläsa av resultatet att lärarna som arbetar med språkförberedande grupper eller SVA-grupper tänker mer på andraspråks elevernas behov av språkträning än de som arbetar i en vanlig svenskgrupp. Lena säger att hon hjälper eleverna bland annat med nyanserna i språket, en ”ordbank” och svåra eller ålderdomliga ord, vilket liknar Weber-Fèves (idem) arbetsmetoder. Hon använder sig också av uppgifter där eleverna ska placera in rätt typ av ord i olika sammanhang knutna till genre, vilket stämmer överrens både med genrepedagogiken (Gibbons, idem) och Weber-Fèves övningar (idem). Anna och Maria plockar ut ord ur

texterna för att låta eleverna förklara betydelsen medan Lisbeth och Kristina arbetar på samma sätt med alla elever oavsett ursprung. Dock menar Lisbeth och Kristina att de har i åtanke att språket kan ställa till det och kontrollerar att elever med ett annat modersmål har förstått handlingen i boken. Bråbäck och Sjöqvist (idem) betonar att det är viktigt att eleverna känner både läslust och får möjlighet att samtala och skriva om läsningen för att fördjupa läsoplevelsen. De menar också att existentiella frågor som annars är svåra att ta till sig ges möjlighet att reflektera över i samtal efter bokläsningen. Flera av forskarna i studien talar om betydelsen av att gå på djupet med läsningen för att uppnå allmänmänskliga insikter genom sin läsning. Detta hänger i sin tur ihop med språkutvecklingen menar Bråbäck och Sjöqvist (idem).

Svårsmätbara språkliga framgångar

Informanterna är eniga om att de språkliga vinsterna för andraspråkselever är stora med skönlitterär läsning men samtidigt använder de inget summativt redskap för att kontrollera att det sker en språkutveckling genom skönlitterär läsning. Weber-Fève (idem) har byggt in det summativt bedömningsmomentet i sina övningar: samtidigt som eleverna arbetar med sin språkliga progression genom skönlitterär läsning kan läraren kontrollera att orden i texten är rätt uppfattade. Men denna bedömningsform är inget som informanterna använder sig av och ett motstånd till ”lucktester” anses. Däremot menar lärarna att loggboken och skriftliga uppgifter efter läsningen fyller denna funktion. Lisbeth tror att hennes elever lär sig ord och uttryck och får ett flyt i läsningen och Lena tror att det är viktigt för språkutvecklingen att andraspråkseleverna får se ett fungerande språk med färdiga konstruktioner, men hon är samtidigt kritisk till om den progression hon ser verkligen berodde på läsningen eller något annat hon gjort med eleverna. Maria tror att eleverna får språket omedvetet genom skönlitterär läsning och att det visar sig i den skriftliga produktionen. Resultatet visar svaga bevis på att skönlitterär läsning verkligen utvecklar andraspråket men samtidigt talar forskningen sig varm för det. Lärarna i studien använder sig av forskarnas metoder eller metoder liknande dem som forskarna lyfter fram som viktiga för språkutvecklingen: Molloy (idem) läslogg används flitigt av informanterna; Langers arbete med läsning genom de fyra faserna är något som alla informanterna använder i någon utformning när de låter eleverna svara på frågor till sin läsning och Gibbons genrepädagogik används varianter av.

Meningsfulla och framgångsrika metoder för språkutveckling i den skönlitterära undervisningen

Molloy (idem) menar att lärarna oftast inte engagerar sig i meningsfulla uppgifter eller ställer rätt frågor till läsningen men jag upplever att informanterna i studien arbetar aktivt för att göra sin läsundervisning så intressant och meningsfull som möjligt. Däremot har jag mött exempel på den undervisning som Molloy (idem) är kritisk till. Tyvärr är den vanligare än man vill tro. Loggboksskrivning och boksamtal är något som flera av de intervjuade lärarna framgångsrikt använder sig av både för att se om eleverna har förstått handlingen i texten och för att fördjupa läsningen. Lärarnas frågor på texten stödjer såväl Molloy (idem) och Bråbäck och Sjöqvists (idem) arbetssätt med avsikt att vara språkutvecklande och såväl Langers (idem) tankar om att vi utforskar det allmänmänskliga i berättelserna som Nussbaums (idem) tankar om narrativ fantasi och förmågan att sätta sig in i hur en annan människa fungerar. Frågorna hjälper även till att fylla Isers (1978) ”luckor” i texten. Det som däremot saknas i resultatet är undervisning i Gibbons (idem) ”expert- och hemgrupper”. Är det svårt att låta eleverna träffas och ha boksamtal om olika läsupplevelser? Fungerar det arbetssättet bättre i so- och no-ämnen men sämre i svenska? Jag tror inte det men de lärare jag intervjuade tycker att det är viktigare att dela läsoplevelsen med varandra än att få ta del av någon annan bok.

Lärande på elevernas villkor

Rosenblatt (idem) talar om att läsaren använder sig av tidigare sinnesupplevelser och bilder för att ge mening till symbolerna i den skönlitterära texten. Detta ger Lisbeth exempel på när hon beskriver elevernas olika förutsättningar att tolka eller leva sig in i olika texter; elever från Mellanöstern har lättare att ta till sig miljöbeskrivningarna i boken *Flyga drake* som påminner dem om den miljö de själva är födda i, något de svenskfödda eleverna har svårt för. Vissa historiska miljöer blir svåra för alla elever eftersom de inte upplevt den tidsepoken. Vidare talar Rosenblatt (idem) om att läraren ska ta större hänsyn till elevernas erfarenheter än till verket i sig, och ta reda på elevernas respons på texten för att kunna hjälpa dem in i texten, när han lägger upp de didaktiska momenten med skönlitteraturen. Lena har praktiserat något som närmar sig Rosenblatts (idem) tankar om lärandet i skönlitteraturen när hon och kollegorna på högstadiet skrev loggbok baserad på elevernas tankar om de avslutade skönlitterära momenten. På så sätt fick lärarna en inblick i elevernas reaktioner på texterna, ur ett metakognitivt perspektiv, och kunde strukturera upp lärandet efter det.

Svårt att bedöma om eleven blir mer insiktsfull av att ”gå i någon annans skor”

Flera av de forskare som finns med i denna studie vill att läsaren ska uppnå en förståelse för andra människor, både i och utanför bokens värld, och kunskap om sig själv genom att ta del

av skönlitteratur. Något som man också återfinner i syftestexterna till svenska och SVA. Forskarna uttrycker liknande mål med den skönlitterära läsningen men beskriver detta på olika vis, till exempel menar Rosenblatt (idem) att läsaren kan lära både om andra och sig själv i mötet med texten och Nussbaum vill öva upp läsarens förmåga att ”gå i någon annans skor”. Langer (idem) menar att man kan lära sig om det allmänmänniska genom att gå in i och ut ur texterna, eller olika föreställningsvärldar, och ifrågasätta sina tidigare övertygelser om andra och sig själv.

Samtliga av lärarna i denna undersökning arbetar på ett eller annat sätt med att få sina elever att vidga sina perspektiv och leva sig in i hur andra tänker och jämföra detta med sig själva: Anna och Maria arbetar mycket med ”funderarfrågor”, Lena låter eleverna skriva karaktärernas dagbok eller brev och Kristina har samtal om den gemensamma läsningen som utgångspunkt. De arbetar alla aktivt på olika vis med att uppfylla syftet genom skönlitteraturen. Men det finns en inneboende svaghet. Ytligt sett kan eleverna nå insikterna i ämnens syftestext, men det råder delade meningar om man kan få eleverna att påverkas på djupet. Annas ambition är att arbetet med skönlitteraturen ska göra eleverna till tänkande människor och även om hon tycker sig se att eleverna uppnår målet är hon snabb att poängtera att allt blir hypoteser eftersom det inte går att se om ungdomarna i framtiden gör val på grund av en litterär upplevelse på gymnasiet. Om eleverna kan jämföra en egen upplevelse med något ur en bok har eleverna tagit syftet till sig menar Lisbeth men menar samtidigt att bedömningen är ytlig. Kristina och Lena tycker sig se resultat i både muntlig och skriftlig produktion. Maria tycker sig se hur eleverna utvecklas genom läsupplevelser under åren på gymnasiet och i Sigrid Flensburgs radioreportage (2011) kan lyssnaren utan tvekan höra att böcker kan förändra människors liv. Eleven Reza insåg under sin tid i Högborgs klass att det inte är någon ursäkt att bli kriminell bara för att man har haft det svårt. Via böckerna kom han i kontakt med andras livshistorier och upplevde deras smärta. För honom blev mötet med karaktärerna i böckerna, och att få dela upplevelsen med andra i boksamtal, det som fick honom att komma till insikt. Reza går in i det Langer kallar föreställningsvärldar. Langer (idem) menar att i samtal med andra kan våra uppfattningar förändras. I den tredje fasen av byggandet av föreställningsvärldar börjar vi ifrågasätta det vi tidigare trott på om vi blir berörda. Rezas upplevelse närmar sig också Perssons begrepp kreativ läsning: han reflekterar över sin läsning tillsammans med andra. Något som man kan tolka att flera av de intervjuade lärarnas elever också lyckas uppnå i sin läsning. Iser (idem) menar att meningsfullhet uppstår och att nya åsikter skapas när texten provocerar läsaren till det. Samtidigt bör man ha i åtanke

att inte alla elever når så långt i sin reflektionsförmåga och kan nå så viktiga insikter som Reza.

Summan av mina studier blir att syftestexterna i svenska och SVA är godtyckliga och svåra att se resultatet av. Det blir en formativ bedömning som till stor del baseras på elevens förmåga att uttrycka sig i skriftlig såväl som muntlig produktion och lärarens förmåga att se och tolka elevens tankar och göra den korrekta bedömningen av dessa. Med tanke på att det är kunskap förvärvad i skolan tror jag att det finns ett visst motstånd hos eleverna att ta med sig insikterna ut i livet, men givetvis kan de fungera som en ”grundplåt” för hur de senare reagerar på möten med människor och synen på sig själva. Langer (idem) hävdar att litteratur skapar förutsättningar för förändring lång tid efter att vi lagt boken ifrån oss.

Kanonlitteratur – Modern litteratur

När jag började läsa in mig på ämnet insåg jag att det fanns en diskussion om huruvida de äldre texterna fungerade i dagens klassrum. Molly (idem) menar att det finns mycket att hämta ur äldre texter om de eviga frågorna och om dåtidens värderingar som är intressant även för den moderna människan. Därför är texterna också relevanta för att uppfylla svenskans och SVA:s syfte. Lärarna i studien är inte riktigt överrens om man ska använda den äldre kanonlitteraturen i den skönlitterära undervisningen eller inte. Anna och Maria har ratat den helt, Lisbeth och Kristina väljer kortare utdrag ur texter men Lena tror på alla texters värde. Hon har arbetat framgångsrikt med Vilhelm Mobergs utvandrarserie i undervisningen. Här är det på sin plats att ifrågasätta Molloy's benhårda tillit till att den äldre litteraturen är allmängiltig och relevant i dagens klassrum med tanke på mina informanters erfarenheter från fältet. Eller saknas det engagerade lärare som orkar med elevernas motstånd till de äldre texterna för att ro arbetet i land? Jag tycker att man kan se många av de stora livsfrågorna i de äldre texterna men jag tror att resultatet av skönlitterär läsning i skolan kan variera beroende på lärarens inställning till sitt stoff. Lena menar att läraren måste orka även när det blir svårt. Är det inte där skon klämmer? Lärare blir bekväma och väljer den enkla vägen för att slippa ta konflikter med eleverna? Å andra sidan kan man välja att bejaka elevernas intressen och möta dem där de befinner sig, så som Anna och Maria resonerar, vilket också står i ämnens syfte. Anna tar resonemanget till sin spets när hon menar att skolans litterära kanon borde moderniseras för att möta upp eleverna där de befinner sig. Man kan också ifrågasätta vilka livsfrågor som dagens ungdomar brottas med och om svaren på dem går att hitta i äldre texter.

Anna och Lisbeth berör att elevernas egna text- och mediaerfarenheter är viktiga att ta hänsyn till i planeringen av de skönlitterära momenten, vilket går i Olin-Schellers (2006) fotspår. För att uppnå syftet om att ta med elevernas egna erfarenheter är detta en viktig fråga. I detta sammanhang blir Rosenblatts (idem) resonemang om att lärare bör känna till att läsaren vill göra sitt liv lite mer begripligt genom att läsa skönlitteratur aktuellt. För att lyckas med det måste läraren lära känna sina elever och deras respons på läsningen. I denna diskussion ställs både elevernas egna text- och mediaerfarenheter och de äldre texternas relevans på sin spets.

Framtida forskning

Lärarna i denna undersökning tänker på de bekymmer en andraspråkselev kan få med en skönlitterär text och använder det muntliga samtalet och loggboken som dialogform för att upptäcka eventuella missuppfattningar och frågor på texten. De försöker använda film när det finns en filmatisering av en bok för att ge eleven bättre förutsättningar att förstå kontexten. Varför gjorde inte läraren i Olin-Schellers (idem) studie något åt att Rosa inte kunde ta skönlitteraturen till sig? Varför tänker de lärare jag har mött på ett annat vis än Rosas lärare, även de som undervisar i klassrum där andraspråkseleverna är i minoritet? Beror det på att alla har svenska som andraspråkskompetens, lång erfarenhet eller beror det på något annat? Kanske har jag kommit nära sanningen om jag tycker mig se nödvändigheten i att ha svenska som andraspråkskompetens för att framgångsrikt kunna undervisa SVA elever i skönlitterära moment? Frågan är både intressant och relevant med tanke på andraspråkselevernas utsatthet och är ett ämne att utforska i en framtida studie.

Ytterligare ett bekymmer som andraspråkselever kan få är när de språkliga kunskaperna inte räcker för att tillgodogöra sig svenskundervisningen i en svenskgrupp, något som Lisbeth lyfter. Eftersom valet av ämne är individuellt på gymnasiet kan lärarna bara uppmuntra till att läsa i en SVA grupp om de tycker att det vore lämpligast men det är upp till eleven att ta beslutet, och ta konsekvenserna av det. Både Lisbeth och Kristina poängterar att de inte har skyldighet att undervisa i SVA på svensklektionerna eftersom det är svenskämnet eleverna har valt att läsa. Jag tycker lärarnas argumentation är helt rätt. Däremot kan man ifrågasätta nyttan av att eleven går i en svenskgrupp om han inte kan ta undervisningen till sig. Lisbeth menar att det handlar om elevernas behov av att tillhöra samma grupp som sina kompisar som styr valet. Det skulle vara intressant att i en framtida studie undersöka attityderna till SVA hos andraspråkselever som läser svenska och hur deras beslut påverkar studieresultatet.

Källförteckning

- Bråbäck, Lena., Sjöqvist, Lena (2001). Kan man vara dumdrigtig om man är modig? Om skönlitteratur som medel för lärande. I Naucmér, Kerstin. (Red). *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för svenska som andraspråk vid institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitetet.
- Flensburg, Sigrid. (2011). *Selma öppnar Sverige. Läsa, läsa läsa – så förstår tonåringar sitt nya land*. Reportage om IVIK-elever i Luleå från P1:s reportageserie *Den orättvisa skolan*, Kulturradion, den 16 november 2011. Länk till programmet, hämtad den 16 november 2011:
<http://sverigesradio.se/sida/artikel.aspx?programid=3050&artikel=4793457>
- Gibbons, Pauline. (2009). *Stärk språket, stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB
- Iser, Wolfgang. (1991). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins Univ. Press
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar – Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Diadalos
- Molloy, Gunilla. (2002). *Läraren. Litteraturen. Eleven – En studie om läsning av skönlitteratur på högskolan*. Doktorsavhandling. Stockholm: Lärarhögskolan, Stockholm.
- Molloy, Gunilla. (2011). *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. Lund: Studentlitteratur.
- Nussbaum, Martha C. (1997). *Cultivating humanity, a classical defense of reform in liberal education*. London: Harvard university press.
- Nyberg, Rainer. (2000). *Skriv vetenskapliga uppsatser och avhandlingar med stöd av IT och Internet*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, Christina. (2006). *Mellan Dante och Big Brother – en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstad universitetet.
- Persson, Magnus. (2007). *Varför läsa litteratur?* Polen: Studentlitteratur
- Rienecker, Lotte., Jörgensen Stray, Peter. (2008). *Att skriva en bra uppsats*. Malmö: Liber
- Rosenblatt Louise M. (1995). *Literature as exploration*. New York: The Modern Language Association.
- Skolverket. (2011). *Ämnes- och läroplaner*. Stockholm: Skolverket.

Trost, Jan.(2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

Weber-Fève, Stacey. (2009). Integrating language and literature: Teaching textual analysis with input and output activities and an input-to-output approach. *Foreign language annals Vol. 42, No.3, 453-467*.

Bilaga 1

Syftet i ämnet svenska som andraspråk:

”Undervisningen i ämnet svenska som andraspråk ska syfta till att eleverna utvecklar färdigheter i och kunskaper om det svenska språket. Eleverna ska också ges möjlighet att reflektera över sin egen flerspråkighet och sina förutsättningar att erövra och utveckla ett funktionellt och rikt andraspråk i det svenska samhället.

I undervisningen ska eleverna få rikligt med tillfällen att möta, producera och analysera muntligt och skriftligt språk. Skönlitteratur, texter av olika slag, film och andra medier ska användas som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar, och för att ge eleverna en möjlighet att utveckla ett varierat och nyanserat språk. Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara.

Flerspråkighet är en tillgång för såväl individen som samhället, och genom att jämföra språkkunskaper och språkliga erfarenheter med andra ska eleverna ges möjlighet att utveckla en bättre förståelse av vilken funktion språket har för kommunikation, tänkande och lärande.” (Skolverket 2011).

Syftet i ämnet svenska:

”Undervisningen i ämnet svenska ska syfta till att eleverna utvecklar sin förmåga att kommunicera i tal och skrift samt att läsa och arbeta med texter, både skönlitteratur och andra typer av texter. Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. Vidare ska undervisningen leda till att eleverna utvecklar kunskaper om det svenska språket, dess uppbyggnad och ursprung samt ge dem möjlighet att reflektera över olika typer av språklig variation. Undervisningen ska även bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om hur man söker, sammanställer och kritiskt granskar information från olika källor.

Undervisningen ska stimulera elevernas lust att tala, skriva, läsa och lyssna och därmed stödja deras personliga utveckling. Eleverna ska ges möjlighet att bygga upp en tillit till sin egen språkförmåga och tillägna sig de språkliga redskap som krävs för vardags- och samhällsliv. De ska också ges möjlighet att utveckla sådana kunskaper om muntlig och skriftlig kommunikation som behövs i arbetslivet och för vidare studier.

I undervisningen ska eleverna ges rikliga tillfällen att tala, skriva, läsa och lyssna. Undervisningen i muntlig och skriftlig framställning ska ge eleverna tillfälle att värdera andras muntliga framställningar och texter samt bearbeta sina egna muntliga framställningar och texter, efter egen värdering och andras råd. I undervisningen ska eleverna få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen.” (Skolverket 2011).

Bilaga 2

Weber-Fèves övningar (Weber-Fève, 2009, s.462 ff):

1. Hjälpande ordlista (*Input*)

Eleverna får göra en ordövning efter att ha läst introduktionen i en text. De får välja vilket ord som ska in på den tomma platsen i en mening. Detta för att testa ordförståelsen och för att läraren ska kunna ge förklaringar på det eleven inte förstår.

2. Tillbakablickar på bakgrunden (*Input*)

Eleverna ska passa ihop början och slutet på en mening med hjälp av några valbara alternativ. Informationen är hämtad ur texten och utformade som frågor på texten. I denna övning får eleverna fortsätta arbeta med grundläggande information om textens bakgrund men på ett djupare plan och lär sig att placera in texten i den franska litteraturhistorien genom att leta efter utmärkande genredrag. Övningen kan användas både som hjälp efter att ha läst introduktionen av en text men också för att reflektera över texten som helhet. Klassen rättar svaren tillsammans och läraren ger ytterligare förklaringar om det behövs.

3. Hjälpande analytisk ordlista (*input*)

Övningen börjar med fakta från texten med de meningsbärande orden kursiverade inplacerade i ett påstående. Eleven ska sedan svara om de håller med om påståendet i faktatexten eller inte. Tanken med övningen är att återberätta fakta från texten och placera in nya ord i ett meningsfullt sammanhang relaterat till texten. Det djupare syftet med övningen är att få eleverna att reflektera analytiskt runt textens innehåll utan att själva behöva producera tankarna . Klassen rättar svaren tillsammans och läraren ger ytterligare förklaringar om det behövs.

4. Användbart ordförråd (*input*)

Denna övning tar vid där den första övningen slutar. Eleverna får arbeta med termer som övar upp deras kritiska förmåga att analysera text och få dem att se bortom den grundläggande, eller ytliga, förståelsen för texten. Övningen är uppbyggd som en ”fyller-i-övning” där eleven ska välja ett av två fetmarkerade adjektiv som är mest logiskt i sammanhanget. Övningen ger färdighet i att se ordets funktion och definition.

5. Textuella överväganden (*input-to-output*)

Efter att ha avslutat denna övning ska eleverna känna sig mer hemma med strategier för närläsning. Grundläggande handling från några scener ur texten presenteras tillsammans med uppföljande frågor som måste besvaras korrekt för att få fortsätta och producera egna meningar och kritiskt analysera texten. Eleven ska plocka fram grundläggande fakta till en djupare förståelse av textens innebörd. När eleven har fått tillräckligt med *input* ska han klara av att leta upp information på egen hand.

6. Användbart ordförråd (*input-to-output*)

Denna övning fortsätter att handleda eleverna mot egen produktion och ett kritiskt närläsande men utan att tvinga dem till att producera ett eget kritiskt litterärt ordförråd. Övningen består av oavslutade meningar om texten, bakgrunden till texten eller om författaren som eleverna slutför genom att placera in rätt logisk information på den tomma platsen. Detta ska ge övning i att skriva akademiskt om en litterär text och något eleverna har användning av när de senare ska skriva essäliknande litterära analyser.

7. Egna reflektioner (*output*)

Eleven skriver egna frågor på texten som klasskamraterna ska svara på. Frågorna ska formuleras med öppna svar som tvingar eleverna att reflektera över textens djupare mening. De måste leta efter bevis på sina svar i texten som de sedan kan förhandla om och debattera runt muntligt tillsammans med sina kamrater. De tvingas också försvara sin personliga reflektion inför de andra.

Bilaga 3

Intervjufrågeformulär:

1. Hur arbetar du med skönlitteratur i undervisningen?
2. Vad tror du att du kan uppnå hos dina andraspråkselever med de skönlitterära momenten? / Vad tror du dina andraspråkselever får ut av skönlitteraturen? Förbättrad språkförmåga allmänt, upplevelser av något som de inte är förtrogna med innan, en angenäm upplevelse...?
3. Hur motiverar du dina arbetsmetoder med skönlitteraturen i lektionsplaneringen utifrån *Vad? Hur? Varför?* samt *kursplan*, med hänsyn tagen till andraspråkseleverna? På vilket sätt tillrättalägger du undervisningen i skönlitteratur för elever med svenska som andraspråk? Ger du dem mer hjälp med ord och uttryck? Sammanfattande innehållsredogörelse? Får de längre tid på sig att läsa litteraturen, särskilda uppgifter?
4. Hur utvärderar du ett skönlitterärt moment före, under och efter läsningen?
5. a) Hur arbetar du med ämnets syfte i SVA? (Ställs till undervisande lärare i SVA och språkförberedande undervisning)

Skönlitteratur, texter av olika slag, film och andra medier ska användas som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar, och för att ge eleverna en möjlighet att utveckla ett varierat och nyanserat språk. Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara. (min kursivering) (Skolverket.2011).

5. b) Hur arbetar du med ämnets syfte i SV? (Ställs till undervisande lärare i svenska)

Eleverna ska ges möjlighet att i skönlitteraturen se såväl det särskiljande som det allmänmänskliga i tid och rum. Undervisningen ska också leda till att eleverna utvecklar förmåga att använda skönlitteratur och andra typer av texter samt film och andra medier som källa till självinsikt och förståelse av andra människors erfarenheter, livsvillkor, tankar och föreställningsvärldar. Den ska utmana eleverna till nya tankesätt och öppna för nya perspektiv. (min kursivering) (Skolverket.2011).

6. På vilket sätt utvärderar du att de skönlitterära momenten har uppnått ämnets syfte (se ovan)?
7. Upplever du att eleverna utvecklar de insikter som står i syftet? Motivera!
8. Hur arbetar du språkutvecklande med skönlitteratur med hänsyn tagen till dina andraspråkselever?

9. Hur *utvärderar* du *språkutvecklingen* hos dina andraspråkselever efter ett skönlitterärt moment?

10. Hur *tillrättalägger* du *undervisningen* i skönlitterära moment för dina elever som inte har svenska som modersmål?

11. Ge exempel på arbetsmetoder du tycker fungerar bra och arbetsmetoder du tycker fungerar mindre bra i din skönlitterära undervisning med andraspråkselever! Hur skulle du vilja förbättra din undervisning i de skönlitterära momenten? Vilka metoder skulle du vilja använda dig av/mer av?