

# Skönlitteratur som läromedel i svenska som andraspråksundervisning

Av: Behram Kelmendi

Handledare: Eva Jonsson

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande

Självständigt arbete 1, 15 hp

Svenska | Vårterminen 2016

Programmet för Grundläroutbildningen med interkulturell profil,  
mot förskoleklass och årskurs 1-3, 240hp



## **Abstract**

**English title:** Fiction as teaching aid in Swedish as a second language education

**Term:** Spring, 2016

**Author:** Behram Kelmendi

**Supervisor:** Eva Jonsson

For several years has the subject Swedish as a second language been an undergraduate subject in Swedish universities and colleges. The lessons in the Swedish primary schools in this particular subject is still handled by teachers who have no education in the subject. The purpose of this study has been to compare how three teachers with education in Swedish as a second language and three teachers who lack education in Swedish as a second language reasons about their use and choices of fiction. To answer this I prepared the following questions:

- How do six teacher reason about the use of fiction in teaching? Is there any difference between teachers with or without Swedish as a second language education, in how they describe the use of fiction?
- What are the opportunities and obstacles they consider there is with the use of fiction? Is there any difference in their reasoning based on their education?
- How do they reason about their choices of fiction? Is there any difference in the reasoning between the teachers with or without Swedish as a second language education?

The study is based on a qualitative method with six interviews. The theoretical basis this study is based on is theories about the connection between the reader and the text, especially Louise M Rosenblatts transactional theory and Kathleen McCromicks repertoarers. Based on what research and theory suggests, the results show that, teachers with an Swedish as a second language education have a greater knowledge of how fiction should be used in teaching. It also shows that teachers with an education sees a little less obstacles on the use of fiction. They also have a greater understanding of how the choices of books should be made when it comes to using fiction with pupils with swedish as a second language.

**Keywords:** Swedish as a second language, SVA, fiction, reading,

**Nyckelord:** Svenska som andraspråk, SVA, skönlitteratur, läsning

## Innehåll

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte och frågeställningar.....	2
2	Bakgrund .....	2
2.1	Organisation av ämnet SVA i grundskolan .....	3
2.2	Skönlitteraturens roll i SVA-undervisningen .....	4
2.3	Ta vara på elevernas förkunskaper och erfarenheter .....	4
2.4	Läsprojektet - Listiga räven .....	5
2.5	Utvecklingsarbetet – Barnboksfiguren – en tillgång på olika plan.....	6
2.6	Tre grundläggande läsmodeller.....	7
3	Tidigare forskning.....	7
4	Teoretiska utgångspunkter.....	10
4.1	Transaktionsteorin .....	11
4.2	Kathleen McCormick – Repertoarer och matchning .....	12
4.3	Scheman och textkopplingar .....	13
4.4	Matteuseffekten.....	14
5	Metod och material.....	14
5.1	Kvalitativa intervjuer .....	14
5.2	Urval och presentation av informanter.....	15
5.3	Presentation av informanter .....	15
5.4	Genomförande av intervjuer.....	16
5.5	Bearbetning och analys av empiriskt material .....	17
5.6	Validitet och reliabilitet.....	17
5.7	Etisk ställningstagande .....	17
6	Resultat och analys.....	18
6.1	Lärarnas resonemang om användandet av skönlitteratur i undervisningen .....	18
6.2	Möjligheter med användandet av skönlitteratur .....	29
6.3	Hinder med användandet av skönlitteratur .....	29
6.4	Lärarnas resonemang om deras val av skönlitteratur.....	31
7	Slutsats .....	37
8	Käll-och litteraturlista.....	39
9	Bilagor.....	1
9.1	Bilaga 1: Mail till skolor .....	1
9.2	Bilaga 2: Intervjumall.....	2
9.3	Bilaga 3: Mail till informanter.....	3

# 1 Inledning

Trots att Sverige har en lärarutbildning i svenska som andraspråk, som började utvecklas vid universiteten 1973 och som 1988 fick formell status, handhas undervisningen ute i skolorna fortfarande ofta - oftast faktiskt - av lärare som inte har någon utbildning alls i ämnet. (Hyltenstam, 2001, s.8)

Då de svenska skolorna har ett stort antal elever som inte har det svenska språket som modersmål är det av stort intresse att se hur man undervisar dessa elever i ämnet svenska som andraspråk. Fokus i denna studie ligger i att jämföra hur behöriga kontra obehöriga lärare i svenska som andraspråk resonerar om och arbetar med skönlitteratur. Av speciellt intresse utifrån deras resonemang, är de didaktiska frågorna *vad* de gör för val av, *varför* de gör dessa val samt *hur* lärarna arbetar/använder sig av skönlitteratur i sin undervisning. Utöver detta kommer denna studie att försöka ta reda på vad de anser finns för möjligheter respektive hinder med användandet av skönlitteratur.

Vid svenska universitet och högskolor är sedan flera år tillbaka svenska som andraspråk ett etablerat grundutbildningsämne. Denna utbildning ger en specifik kunskap i hur det svenska språket framstår i ett andraspråkperspektiv. Professorerna Hyltenstam & Lindberg (2013, s.10) anser att svenska som andraspråk har en stor betydelse för en demokratisk utveckling av det flerspråkiga och mångkulturella samhället. Svenska som andraspråk kan vara nyckeln till övriga ämnen och även till en generell skolframgång. Då en pedagog med utbildning inom ämnet har en särskild kunskap om olika inlärningsteoretiska aspekter och hur det svenska språkets struktur framstår för en andraspråkselev (Hyltenstam & Lindberg 2013, s.10), är det av relevans att i min studie se om det finns skillnader i resonemangen mellan utbildade och utbildade lärare inom ämnet svenska som andraspråk.

Enligt kursplanen i Svenska som andraspråk är det viktigt att undervisningen ska stimulera eleverna till att vilja läsa och skriva på svenska, men samtidigt att det inte ställs för tidiga krav på språklig korrekthet (Skolverket 2011, s.239). Användandet av skönlitteratur i form av sagor, berättelser och liknande kan då vara en bra ingång till det svenska språket.

Skönlitteratur som med sin berättande struktur är lustfylld och spännande kan locka till mer läsning som i sin tur kan skapa möjligheter till att stimulera elevernas språkutveckling.

Skönlitteraturen väcker känslor och tankar vilka kan kopplas till elevernas egna

referensramar. Litteraturläsning ger då många tillfällen till en stor variation av olika övningar som kan stärka elevernas språkutveckling.

Skönlitteratur, texter av olika slag och film m.m. ska enligt Skolverket (2016) användas som källa till att utveckla ett varierat och nyanserat språk. Det innehåll som väljs ska se till att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara. Därför är det intressant att se hur lärare resonerar kring användandet av skönlitteratur som hjälpmedel för att stimulera barnens språkutveckling i ämnet svenska som andraspråk.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att jämföra hur tre lärare med utbildning i svenska som andraspråk (minst 30hp) och tre lärare som saknar utbildning i svenska som andraspråk resonerar om sitt användande och val av skönlitteratur. Mina frågeställningar är:

- Hur resonerar sex lärare om användandet av skönlitteratur i undervisningen? Finns det någon skillnad mellan hur lärare med respektive utan svenska som andraspråksutbildning beskriver användandet av skönlitteratur i undervisningen?
- Vilka möjligheter respektive hinder menar de att det finns med att använda sig av skönlitteratur i undervisningen? Finns det någon skillnad i deras resonemang utifrån utbildning?
- Hur resonerar de om sina val av skönlitteratur? Finns det någon skillnad i resonemangen mellan lärare med respektive utan svenska som andraspråksutbildning?

## 2 Bakgrund

Detta avsnitt inleder med att förtydliga hur organisationen av svenska som andraspråksundervisningen ser ut, samt vad skönlitteraturen enligt kursplanen anses ha för roll i svenska som andraspråksundervisningen. Därefter nämns vad olika aktörer inom ämnet flerspråkighet anser om elevernas möten med olika textformer samt hur undervisningen bör bedrivas och utformas. Utöver detta kommer några projekt och arbetssätt som visat goda resultat vid användandet av skönlitteratur att tas upp. Jag kommer fortsättningsvis att använda mig av SVA som förkortning för svenska som andraspråk.

## 2.1 Organisation av ämnet SVA i grundskolan

Under skolåret 2015/16 har totalt 25,4% av eleverna i grundskolan utländsk bakgrund och rätt till modersmålsundervisning, men det är endast 9,8 % av dessa som går i SVA-undervisning enligt skolverkets statistik. (Skolverkets statistik: 2015/16, Tabell 8A). Frågor som ofta dyker upp är vem som ska undervisa dessa elever och hur undervisningen ska utformas och organiseras. Bör undervisningen ske ”separat” i mindre grupper/individuellt eller bör den ske inom klassens ram? I Skolförordningen (2011:185, 5.kap §14) står det att undervisning i SVA endast ska anordnas ”om det behövs” vilket ger ett stort tolkningsutrymme för de lokala skolorna. Nationellt centrum för svenska som andraspråk får ofta frågan: ”hur ska SVA bedrivas?”. De anser att andraspråkstalande elever är en allt för heterogen grupp för att endast tala om utformningen av undervisningen. De menar på sin hemsida att det är viktigare att fokusera på vad skolan kan erbjuda för undervisning utifrån elevernas egna individuella förutsättningar för att bäst gynna elevernas språkutveckling (Nationellt centrum för svenska som andraspråk).

Professor i tvåspråkighetsforskning Kenneth Hyltenstam (2001, s.8) finner att kunskaperna om vad SVA innebär är väldigt begränsade utanför de lärare och forskare med erfarenhet och utbildning inom ämnet. Detta är någonting som även nämns i boken *Två flugor i en smäll* (2001) där skribenterna anser att fler än bara SVA-läraren måste dela kunskapen till att ge andraspråkselever goda förutsättningar. De menar att fler än SVA-läraren har ett ansvar att ta vara på andraspråkselevernas kapacitet och till deras språk- och kunskapsutveckling (Bergman 2001). Detta stärks av Jim Cummins som menar att många lärare, speciellt i storstadsområden behöver undervisa andraspråkselever i sina ”vanliga” lektioner. Han anser att pedagogerna i skolorna måste lära sig att undervisa elever som avviker från den ”vanliga” homogena majoriteten i samhället och skolorna, annars får inte dessa elever en adekvat undervisning. Cummins föreslår att lärarutbildningarna åtminstone ska kunna garantera att nyexaminerade lärare har en viss erfarenhet av att göra vissa innehåll begripliga för andraspråkselever (Cummins 2001, s.92).

Inger Lindberg anser likt Cummins att det inte räcker med att enbart SVA-lärarna är delaktiga i andraspråkselevernas språkutvecklande arbete. Hon menar att det inte räcker med ett antal isolerade insatser som exempelvis några timmars SVA-undervisning i veckan erbjuder (Lindberg 2006, s.58). Detta med utbildningsstrukturerna och antalet insatser som sätts in i

SVA-undervisningen är någonting som även Monica Axelsson nämner. Hon refererar till Jim Cummins som tar upp hur olika utbildningsstrukturer kan leda till systematisk diskriminering om man som lärare inte anpassar sin undervisning efter elevernas behov. Axelsson skriver: ”På ett enkelt plan handlar lärarens val om vems sida han eller hon står på – maktens eller elevernas” (Axelsson 2001, s.201).

## 2.2 Skönlitteraturens roll i SVA-undervisningen

Detta avsnitt kommer att handla om vad kursplanen i *svenska som andraspråk* för årskurserna 1-3 anser vara skönlitteraturens roll i undervisningen. Enligt kursplanen i svenska som andraspråk ska eleven kunna analysera, läsa, se språkliga drag, olika berättarperspektiv och uppbyggnaden i skönlitteratur. Genom mötet med skönlitteratur från skilda delar av världen ska eleverna alltså kunna belysas om människors olika villkor, livsstilar och identitetsfrågor (Lgr11 2011, s.239ff).

I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa. I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden. (Lgr11 2011, s.239).

I denna studie används begreppet skönlitteratur utefter det som står i SVA-kursplanen under rubriken ”*Berättande texter och sakprosatexter*”: ”Berättande texter och poetiska texter för barn. Texter i form av rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter. Berättande och poetiska texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter” (Lgr 11 2011, s.240).

## 2.3 Ta vara på elevernas förkunskaper och erfarenheter

Psykologen Frank Smith förklarar människors förförståelse och tidigare kunskaper som en sorts *teori* som vi tolkar händelser i världen utifrån. Han skriver, ”Det som vi redan har i vårt huvud är vår enda bas både för att begripa världen och att lära oss mer om den” (Smith 2000, s.98). Han menar att denna s.k. *teori* är allt vi har, det vi inte kan koppla till vår egen *teori* gör oss enbart förivrade då vi inte kan relatera till det (ibid).

Andraspråksforskaren Pirkko Bergman anser att det är läraren som har kontroll över de läromedel och språk som eleverna möter i undervisningen. Då läraren har kontroll över det kan de se till att eleverna inte blir förvirrade enligt den *teori* Frank Smith nämner ovan. Bergman kallar detta för *inflöde* och hävdar att språket som eleverna ska få möta ska ligga på lagom nivå. Det ska enligt Bergman vara ett varierat och rikt språk som inte är allt för lätt utan ligger ett steg över elevens språkliga förmåga (Bergman 2001, s.1ff).

Bergman poängterar också att det kan vara problematiskt att veta vad som kan anses vara en ”lagom nivå”. Hon menar att vi fokuserar för mycket på att förklara och tillrättavisa elevernas *utflöde* (dvs. det språk som eleverna producerar). Via *utflödet* får vi mer förståelse om vart eleven ligger språkmässigt och kan då ta del och använda oss av deras förförståelse istället. Genom denna förförståelse kan vi korrigera *utflödet* och producera nytt, bättre och mer begripligt *inflöde* istället för att enbart förklara och tillrättavisa (2001,s.1ff).

Professorn Jim Cummins poängterar likt Bergman också vikten av *inflödet* när han skriver om *begripligt inflöde*. Han menar att det sträcker sig bortom den bokstavliga och ytliga förståelsen och att den språkliga processen måste ske på en djupare nivå för att bli begriplig. Han poängterar att det är då viktigt att aktivera elevernas tidigare kunskaper. Genom att lyssna till eleverna och ta med deras tidigare kunskaper och erfarenheter anser Cummins att man skapar en känsla av delaktighet i klassrummet. Denna känsla av delaktighet fungerar sedan enligt honom som en motivation till att aktivt delta i inlärningsprocessen (Cummins 2001, s89).

Professor i utbildningsvetenskap Caroline Liberg (2001, s.115) tar upp vikten av hur litterära texter som kännetecknas av just deltagaraktiva drag kan användas för att hjälpa en att dras in i en text vid möten med nya språk eller skrivna texter. Hon tar upp vissa faktorer som kan anses viktiga för att en andraspråksläsare ska uppnå en god läsförståelse. Dessa är bla, textinnehållet, läsarens förkunskaper och läsarens förhållningssätt till ämnet eller texten (Liberg 2001).

## 2.4 Läsprojektet - Listiga räven

Listiga räven var ett fyraårigt läsprojekt i Kvarnbyskolan i samarbete med Rinkeby bibliotek. Projektet leddes av lärarna Birgitta Alleklev och Ingrid Olsson och barnbibliotekarien Lisbeth Lindvall.



Av stor vikt i projektet Listiga räven var, att man alltid satte barnet i centrum. Man skulle ta reda på var barnet befann sig kunskapsmässigt för att sedan utgå från deras kunskaper. De texter barnen mötte skulle vara intressanta och meningsfulla då syftet med projektet var att barnen skulle tycka att det var roligt och spännande att läsa och skriva. Detta ledde till att man valde att inte använda sig av traditionella läroböcker utan enbart barnböcker i undervisningen (förutom matematikboken som var det enda undantaget) (Alleklev & Lindvall 2001, s.189). De nyckelord som representerade projektet och som låg som grund för samtliga aktiviteter i undervisningen var, ”läsa, skriva, berätta, dramatisera, rita/måla”(Alleklev & Lindvall 2001, s.186).

Projektet var uppbyggt på ett sätt där barnen redan från första skoldagen skulle leva i ett överflöd av barnböcker. Det fanns aldrig brist på böcker och de var klart synliga och nåbara för alla elever. Utöver de nyckelord som låg till grund för undervisningarna gick man på teaterföreläsningar, läste högt för mindre barn eller fick högläsning av en äldre fadder. I årskurs två och tre arbetade man med olika teman som t.ex. Änglar, Alfons Åberg eller Astrid Lindgren (Alleklev & Lindvall 2001, Alleklev & Lindvall 2000). (Se resultat av detta projekt under rubrik 3).

## 2.5 Utvecklingsarbetet – Barnboksfiguren – en tillgång på olika plan.

I detta avsnitt kommer ett annat läsprojekt som använt sig av skönlitteratur och barnböcker att presenteras. De två lärarna i detta projekt använde sig av tematisk undervisning och försökte knyta ihop ämnena svenska, matematik, no och so. Detta utvecklingsarbete skedde i en skola i Gårdsten i nordöstra Göteborg och leddes av lärarna Monica Nilsson och Ulla Sundemo. De undervisade i en åldersblandad 1-3 klass med totalt tjugotvå elever. Bland dessa elever fanns det totalt tretton olika modersmål. Anledningen till att de gjorde detta utvecklingsarbete var att de hade stött på ett antal problem och undrade hur de skulle lösa dessa. Problemen de stötte på var bl.a. elevernas ovillighet att skriva, elevernas tragglande i obegripliga texter, ointressanta teman och böcker barnen inte kände igen sig i (Nilsson & Sundemo 2001, s.158f).

De sökte efter mer meningsfull material och ett arbetssätt som fick alla ämnena att gå ihop, samt där barnen fick möjlighet att läsa, skriva, tänka, prata och fundera tillsammans. Detta ledde till att de valde att plocka bort alla de traditionella läromedel och ersätta de med

bilderböcker. Arbetssätten kunde se ut på olika sätt. De kunde tillverka barnboksfigurer i naturliga storlekar som hade olika specialintressen som sedan kunde kopplas till ett praktiskt arbete, eller skapade olika föremål som fanns i barnböckerna, som exempelvis resväskor och brevlådor som kunde ge barnen magiska brev med exempelvis uppgifter och övningar (Nilsson & Sundemo 2001). (Se resultat av detta projekt under rubrik 3).

## 2.6 Tre grundläggande läsmodeller

Andra sätt att använda sig av skönlitteratur är lärarens högläsning, enskilda läsning och gruppläsning (Hallberg 1993, s.5ff). Hallberg påpekar att lärarens högläsning för många barn kanske är den enda gången de hör svenska i sammanhängande form. Genom högläsningen får eleverna tillgång till berättelser de själva inte skulle läsa, öva på koncentrationen via lyssnandet, skapa inre bilder och utöka sin fantasi (Ibid.). Högläsningen kan sedan bearbetas på olika sätt t.ex. via diskussioner, se saker och ting ur karaktärernas synvinkel eller göra korta resuméer (Ibid.). Gruppläsningen kan ske via läsecirklar där eleverna delas in efter exempelvis intresse. Bearbetningen av läsningen oavsett om det är högläsning, gruppläsning eller enskild tyst läsning kan se ut på olika sätt t.ex., recensioner, bokprat, läsdagbok, diskussioner/samtal i grupp/helklass eller skriva berättelser/brev/återberätta (Ibid.).

## 3 Tidigare forskning

I detta avsnitt kommer den tidigare forskning som är relevant för denna studie att presenteras. De tidigare forskning som presenteras här berör alla användandet av skönlitteratur i undervisningen. Inledningsvis presenteras en avhandling som visar hur bearbetade texter som getts röst och kausalitet påverkar elevernas läsförståelse. Därefter presenteras två avhandlingar som berör lärarnas val av olika texter och hur de sedan används i undervisningen. Detta avsnitt avslutas med presentationer av olika läsprojekt som gett positiva resultat. Presentationen av de olika projektens resultat är relevant då alla dessa läsprojekt skett med andraspråkelever.

Monica Reichenberg (2000) har i sin undersökning *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner* framställt hur bearbetade lärobokstexter kan öka förståelsen hos såväl första- som andraspråkelever i årskurs 7. Hon har i sin undersökning bearbetat två olika texter, en i historia och en i samhällskunskap. Dessa texter har utifrån originalet bearbetats i tre olika versioner, den första har fått en ökad grad av

kauslighet, i den andra har texten fått röst och den tredje där både kauslighet och röst ingår. Hon har använt sig av kvantitativ metod genom att framställa ett test till de bearbetade texterna. Detta test bestod av totalt trettiosex frågor och fördelades på tre olika typer, vilka var, textkontrollerande frågor, kombinationsfrågor och inferensfrågor. Underökningen gjordes i 12 skolor i Göteborg och totalt deltog 833 elever.

De resultat som Reichenberg kom fram till var att både första- och andraspråkseleverna hade högre resultat när de läste de bearbetade texterna. Bäst resultat gav den tredje versionen av texten där både kauslighet och röst hade bearbetats. Det var även i denna version man märkte att skillnaderna i förståelse mellan första och andraspråkseleverna minskade markant. Med dessa resultat anser Reichenberg att man kan öka elevers läsförståelse genom att ge texter en ökad grad av kauslighet och röst. Hon menar inte att det handlar om att förenkla innehållet i texterna utan att förtydliga dem, kombinerat med elevernas tidigare kunskaper och att återinföra det berättande draget i texter. Eleverna ska känna ett engagemang i det de läser inte enbart förstå det.

Två som har undersökt hur val av olika texter sker, motiveras och hur de sedan används i undervisningen är Anette Ewald och Gunilla Molloy. I sin undersökning *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet* valde Gunilla Molly (2002) en etnografisk forskningsstrategi som bestod av fältstudier. Hon följde fyra högstadieskolor under tre års tid.

De resultat hon kom fram till var att de lärarna hon följde argumenterade för sina val av litteratur med att, det är de litteratur de stött på i sin egen skolundervisning, sin lärarutbildning eller hänvisade till kursplanen. Utöver dessa tar Molloy upp följande argument vid val eller brist av val av litteratur: inte tillräckligt med tid, tar första bästa, resurser saknas, inget skolbibliotek, de som finns i klassuppsättning, den aktuella gruppens förutsättningar/erfarenheter, grundade på lärarens egna värderingar eller att de vill erbjuda gruppen en gemensam kultur via skönlitteraturen.

Anette Ewalds (2007) undersökning *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* sträckte sig över fyra år undersökte hur litteraturläsningen såg ut i skolans mellanår. Två av undersökningens syften var att se varför lärarna gör de litteraturredaktiska val de gör och hur de använder sig av dessa i sin undervisning. I sin

undersökning valde hon en etnografisk forskningsstrategi som bestod av fältstudier i 4 svenska grundskolor.

De resultat hon kom fram till var att dessa lärare hade en önskan att använda sig av skönlitteratur i sina undervisningar men ansåg sig inte ha tid då de fann att det "är så mycket annat som ingår i svenskan" än skönlitteratur. De flesta ansåg sig inte heller ha en allt för stor kunskap av att använda sig av skönlitteratur mer än som utfyllnad. Andra faktorer som ledde till att man inte valde att använda sig av skönlitteratur var: osäkerhet, tillgänglighet till böcker, ekonomiska resurser och förväntningar som lärarna anser sig ha från skolledningen, föräldrarna och även kollegorna.

Ewald tar även upp hur det fanns försök till bokflodsprogram och olika läsprojekt som aldrig riktigt togs emot på ett positivt sätt och att det enbart var ett antal eldsjäljar som försökte hålla dessa vid liv. Här nedan kommer lite forskning kring olika bokflodsprogram och läsprojekt som både gjorts internationellt och nationellt att presenteras, detta för att få en bild av vad sådana arbetssätt tidigare lett till.

Warwick B Elleys har gjort en sammanställning av effekten olika bokflodsprogram haft på yngre barn i sin andraspråksinläring. I sin studie redovisar Elley resultaten från nio studier gjorda världen över. Eleverna har i dessa studier exponerats för ett stort antal böcker (ca 200-300 st./år). Syftet med detta var att de skulle översköljas av spännande, roliga och intresseväckande böcker vilket skulle göra det mer meningsfullt och stimulerande för eleverna. De resultat han kom fram till var att elever som exponerades för barnböcker lärde sig andraspråket snabbare än de elever som undervisats med traditionella språkundervisningsmetoder. De fick bättre läsförståelse, hörförståelse, ordförråd och även bättre kunskaper vad beträffar engelsk syntax (Elley 1991).

Projektet *Listiga räven* som tidigare tagits upp i denna studie är ett liknande läsprojekt som de Elley undersökte i sin studie. Forskaren Monica Axelsson har själv följt upp *Listiga räven* och detta kommenteras i hennes två artiklar, *Framgång för alla. Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli* (2000) och *Listiga räven ur Cummins perspektiv* (2001).

Axelsson (2000) kallar detta för en framgångsrik modell då hon tar upp de positiva resultat som projektet visade. Eleverna i denna klass fick i slutet av årskurs tre göra ett läs- och

ordförståelsetest. De genomsnittresultat dessa elever fick var högre än för hela Stockholm och avsevärt högre än resterande tredjeklassare i Rinkeby. Axelsson menar att det är bearbetningen av barnböckerna som är den viktiga delen av arbetet. Lärarna har använt sig av olika arbetssätt för att bearbeta böckerna på och barnen har fått möjligheter till att rita/måla, spela rollspel, dramatisera, skapa figurer och återberätta i både tal och skrift. Genom att arbeta på detta sätt har det lett till mer engagerade och intensivare arbetsprocesser som uppskattats av både eleverna och lärarna men även mottagare utanför skolan (Axelsson 2001).

Likt *Listiga räven* har även projektet *Barnboksfiguren – en tillgång på olika plan* analyserats och kommenterats. Forskaren Kerstin Naucleur tidigare vid Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk har kommenterat detta projekt i sin artikel *Barnboksfiguren betraktad ur ett andraspråksperspektiv på lärande* (2001).

Hon lyfter fram hur detta arbetssätt lett till att man skapat lust och glädje i klassrummet och att man genom barnboksfigurena bidragit till att tillvarata elevernas nyfikenhet. Barnboksfigurena fungerade i detta projekt som den röda tråden i alla arbetsformer i klassrummet vilket ledde till att både skrivandet och läsandet blev mer meningsfullt och lustfyllt. Hon poängterar även hur detta arbetssätt lett till att man skapat ett klassrum där eleverna får göra sina röster hörda vilket hon kallar för *ett flerstämmigt klassrum*. Detta ledde i sin tur till att det blev en maktförskjutning där läraren inte längre ansågs ha en auktoritär position utan det blev andra förhållanden i klassrummet och samtalen skedde mer på ”lika villkor” (Naucleur 2001, s.180).

## 4 Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt presenteras de teoretiska utgångspunkterna jag valt att använda mig av och som kommer att fungera som referensramar i denna studie. Dessa är Louise M Rosenblatts *transaktionsteori* och Kathleen McCormicks *allmänna- och litterära repertoarer* som båda behandlar det samspel som sker i mötet mellan läsare och text. Dessutom har jag använt mig av *scheman* som leder till lässtrategin textkopplingar samt *matteuseffekten*. De roller Rosenblatt och McCormicks teorier fyller är att de förtydligar hur användandet och valen av olika texter bör ske. *Mattueseffekten* har rollen att förtydliga och förklara vikten av att andraspråksleverna får rätt och tidig hjälp vid mötet med olika texter, för att det inte ska hindra dem i deras språkutveckling.

I bakgrund och tidigare forskning har jag tagit upp hur elevernas förkunskaper och erfarenheter är viktiga vid val av texter eleverna ska möta. Dessa teorier i samband med tidigare forskning anser jag ger mig en bra grund till att kunna analysera de resultat empirin gett. Utefter hur lärarna resonerar och talar om elevernas bakgrund, deras arbetsmetoder samt sina val av skönlitteratur, kan jag med dessa teorier se om de anser att de arbetsmetoder och val de använder sig av är språkutvecklande för deras elever. Jag har däremot ingen riktig kunskap om elevernas förkunskaper och kulturella bakgrunder utan går enbart på pedagogernas resonemang.

#### 4.1 Transaktionsteorin

Rosenblatt använder själv ordet läsning och läsare väldigt ofta i sina texter och därför har även jag valt att göra det här. Men hon skriver även att dessa processer lika bra kan tillämpas vid både muntliga och skriftliga sammanhang och berör inte enbart elevernas egen läsning (1982, s.268).

*Transaktion* innebär att det konstant sker ett samspel och utbyte mellan en läsare och text. Rosenblatt menar att mötet mellan läsaren och texten alltid förändras oavsett om läsaren läser en och samma text. Genom att läsa en text får läsaren nya förutsättningar och erfarenheter vilket leder till att det nya mötet med samma text återigen blir nytt då nya upplevelser bildas utifrån de förändrade erfarenheterna och förutsättningarna (Rosenblatt 2002).

I *transaktionsteorin* anser man att mening och förståelse av text skapas i just de utbyten och samspel som sker mellan läsaren och texten. Läsaren applicerar och omorganiserar sina tidigare erfarenheter, sinnesupplevelser och föreställningar till texten (Rosenblatt 1988, s.3). Kopplingen mellan läsarens tidigare erfarenheter och texten bestämmer sedan i stor utsträckning vad texten kommunicerar till läsaren (Rosenblatt 2002, s.39).

Ett annat förhållande mellan läsaren och texten som Rosenblatt tar upp är den ställning läsaren tar till texten, dessa är ”*efferent stance*” och ”*aesthetic stance*” (efferent till efferent efter latinska *effero*, ”föra bort” och *aesthetic* till estetisk på svenska). Detta visar att beroende på vilken ställning läsaren tar, dvs. det mer ”opersonliga” och ”offentliga” gentemot det ”privata” och ”estetiska” avgör sålunda vilken uppmärksamhet som riktas mot texten, men även vilken känsla och vilket intryck som skapas i denna relation (Rosenblatt 1988, s.5).

Det som ”*efferent stance*” handlar om är den uppmärksamhet som riktas på det som händer med texten efter att man har läst den. Här fokuserar läsaren på att ta fram specifik information som kan ge svar på frågor. Man har ett specifikt mål med sitt läsande och fokusen ligger på att förverkliga detta mål. Rosenblatt menar att vid *efferent* läsning fokuserar vi bara på ”toppen av isberget” av mening med texten. ”The meaning results from an abstracting-out and analytic structuring of the ideas, information, directions, conclusions to be retained, used, or acted on efter the reading event” (Rosenblatt 1988, s.5).

Med ”*aesthetic stance*” fokuseras däremot på vad som sker i texten och med läsaren under själva läsningens gång. Det är det som texten väcker både under läsningen och efteråt som är viktigare än själva innehållet i texten. Genom att läsaren associerar personliga erfarenheter till det den möter i texten skapas det känslor, idéer, bilder mm. Med detta blir då inte enbart det offentliga och synliga i texten klart för läsaren utan även resten av ”isberget”. (Rosenblatt 1988, s.5).

Rosenblatt menar att, genom att förstå den *transaktionella* naturen av läsning skulle de vuxna inte längre enbart titta på texten och författarnas förmodade avsikter med den, utan de skulle kunna se vad barnen faktiskt tar till sig och gör av texterna (Rosenblatt 1982, s.272).

#### 4.2 Kathleen McCormick – Repertoarer och matchning

Litteraturteoretikern Kathleen McCormick ser likt Rosenblatt läsning som en dialogisk process mellan läsare och text. McCormicks (1994) antagande är att läsare och text består av olika repertoarer som delas upp i en *allmän* och *litterär repertoar*.

I den *allmänna repertoaren* hittar vi både textens och läsarens repertoarer. Textens *allmänna repertoarer* innebär att det vi möter utgår från textens perspektiv, uppfattningar om moraliska värderingar och sociala praktiker. Dessa kan skilja sig beroende på när eller var texten är skriven, texten kan vara från en annan tid eller kultur. Liktexten har även läsaren en *allmän repertoar*. Dessa kan visa sig i form av läsarens livsstil, religiösa tro, kunskap, förväntningar kultur, politisk ståndpunkt m.m. Skiljer sig dessa *allmänna repertoarer* sig allt för mycket kan det enligt McCormick uppstå en spänning mellan läsaren och texten. För att det ska bli en matchning mellan repertoarerna här är det viktigt att ha förståelse för vilka texter som läses av vem och i vilket sammanhang (McCormick 1994, s.76ff).

Den *litterära repertoaren* beskrivs också både ur textens och läsarens synvinkel. Textens *litterära repertoar* berör textens litterära form som t.ex. de strukturer, strategier och händelseförlopp en text har. Detta kan uttrycka sig i form av liknande berättelser och sagor som berättas ur ett visst perspektiv, har samma händelseförlopp eller liknande karaktärer. Läsarens *litterära repertoar* däremot innebär vad läsaren anser att litteratur är eller bör vara beroende på deras tidigare erfarenheter och möten med litteratur. Även här kan det enligt McCormick uppstå en spänning om *repertoarerna* inte matchar. En *transaktion* mellan text och läsare kan hindras då läsaren inte förstår textens repertoar. Eleven kanske kan läsa texten men en stor möjlighet finns att de inte kommer att begripa den (McCormick 1994, s.81ff).

### 4.3 Scheman och textkopplingar

Likt transaktionsteorin bygger också scheman i hög grad på tidigare erfarenheter, kunskaper och kulturell bakgrund. Anderson & Pearson (1984) menar att ”schema” är kunskaper som redan är lagrade i våra minnen och som tas fram vid mötet med ny information som t.ex. texter. Dessa scheman ser olika ut från individ till individ då t.ex. olika kulturella bakgrunder kan avgöra hur våra lagrade ”scheman” ser ut. Det är olika ledtrådar i texter som bestämmer vilka ”scheman” som ska användas för att tolkningen av texten ska kunna ske. Detta leder i sin tur att man måste ha en liten förkunskap om det man läser för att det ska kunna aktivera ett eller flera specifika ”scheman” (Anderson & Pearson 1984, s.33)

En lässtrategi som kan kopplas till scheman enligt Barbro Westlund är *Textkopplingar*. Den bygger på att eleverna kan koppla texten till tidigare händelser, erfarenheter och kunskaper m.m. och ser ut på följande sätt:

- Text-till-text-koppling (olika texter jämförs)  
”När boken jag läser påminner mig om en annan bok”
- Text-till-självs-koppling (den egna bakgrundskunskapen aktiveras)  
”När en bok får mig att tänka på mitt eget liv”
- Text-till-världen-koppling (vad betyder detta för mig)  
”När jag förstår hur läsningen kan kopplas till världen utanför”  
(Westlund 2012, s.190)



## 4.4 Matteuseffekten

Keith E. Stanovich professor vid Torontos universitet tar upp hur ens kunskapsbas kan spela roll i ens utveckling. Han menar att individer med en större erfarenhet inom ett område har en större kunskapsbas. Denna kunskapsbas gör det möjligt för dem att utöka sina erfarenheter och på detta sätt även deras rådande kunskapsbas. Han tar också upp att individer som tidigt har gynnsamma och positiva erfarenheter av undervisning också lättare och på ett mer effektivt sätt kan ta till sig nya undervisningar (Stanovich 1986, s.381).

Detta mönster kallar han för ”*matthew effect*” (matteuseffekten). Idén med *matteuseffekten* kommer från Matteus-evangeliet från Bibeln som kan kort förklaras med, den som *har* ska få i *överflöd* medan den som inte *har* ska även fråntas det den redan *har*. Denna tanke med att rika blir rikare och fattiga blir fattigare tillämpas nu även i skolan med elevernas läs- och skrivutveckling (Stanovich 1986, s.381).

Mats Myrberg nämner också *mattesueffekten* när han skriver att de elever som inte har stora svårigheter och ligger bra till i läsutvecklingsspåret fortsätter utvecklas medan de som har större svårigheter och ligger efter i läsinläringen halkar efter ännu mer. Då dessa elever har svårigheter med de texter de möter tenderar de att undvika dessa svårigheter vilket resulterar i att de läser mindre och är mindre aktiva då rädsla för misslyckande är för stor. Myrberg antyder att det är viktigt att pedagogerna är uppmärksamma och att hjälp sätts in tidigt då eleverna kan få större svårigheter i sin språkutveckling som kanske inte syns i de tidiga årskurserna (Myrberg 2003, s.8f).

## 5 Metod och material

I detta avsnitt redovisar jag den metod jag valt att använda mig av i denna studie. Vidare presenteras urvalet av informanter, genomförandet av intervjuerna, samt på vilket sätt jag bearbetat och analyserat materialet. Jag lyfter även fram etiskt ställningstagande samt studiens validitet och reliabilitet.

### 5.1 Kvalitativa intervjuer

I denna studie har jag använt mig av en kvalitativ metod i form av intervjuer. Metod är enligt Ahrne & Svensson (2011, s.20) ett hjälpmedel eller verktyg till att lösa de problem vi möter eller själva formulerar. Kvalitativa metoder är ett övergripande begrepp för olika metoder och

täcker inte enbart intervjuer som jag valt att använda mig av, utan även observationer och textanalyser (Ahrne och Svensson 2011, s.11). Syftet med min studie är att jämföra och se om det finns skillnader i resonemangen mellan lärare med och utan SVA-utbildning. Ahrne & Svensson anser, att med hjälp av jämförelse av olika typer av data kan man beskriva ett och samma fenomen på olika sätt. Meningen med dessa jämförelser behöver inte vara att ta reda på vilka data som är mest sanna utan att enbart se ett och samma fenomen ur olika perspektiv (Ahrne & Svensson, 2011, s. 28).

## 5.2 Urval och presentation av informanter

Jag har valt att intervjua sex lärare som alla arbetar i Stockholms län. De skolor där dessa lärare arbetar är lokaliserade på olika förorter utspridda runt omkring Stockholm. För att få tag på informanter började jag med att ringa runt till kontakter som på något sätt arbetade i olika skolor eller kände någon som gjorde det. Det kunde vara tips på personer från vänner, släkt och familj. Utöver det mailade jag även näst intill alla skolor som geografiskt ligger i områden som anses vara ”mångkulturella” (se bilaga 1). Att få tag på informanter via att maila skolor/rektorer och SVA-lärare var i sig inget problem. Det var däremot ett större problem att hitta lärare som saknade utbildning i ämnet SVA. Många rektorer lät mig enbart ta kontakt med SVA-utbildad personal trots att vissa utbildade lärare var villiga att ställa upp. Detta problem är någonting även Ahrne & Eriksson-Zetterquist (2011, s.42) tar upp där de menar att man ibland kan bli hänvisad till vissa personer bara för att de kanske kommer att ge en positiv bild av verksamheten. Lyckligtvis fick jag via mina personliga kontakter tag på informanter som saknade SVA-utbildning. Jag personligen har ingen kontakt med informanterna i denna studie och känner inte till dem sedan innan.

## 5.3 Presentation av informanter

På grund av konfidentialitetskravet har jag valt att namnge lärarna med beteckningar. De lärare som saknar utbildning inom SVA har fått beteckningarna L1-L3 och Lu1-Lu3 för de som har utbildning (Lu står för lärare med utbildning). Alla lärare förutom L2 och L3 har sina elever enbart ett få tillfällen per vecka. Eleverna kommer till SVA-undervisningen när deras ”vanliga” klass har svenska. L2 och L3 är däremot helklasslärare och kallar sina klasser för ”SVA-klasser”. Dessa två lärare arbetar i samma skola och resultaten som framkommer kan därför se någorlunda lika ut. Detta kan bero på att skolan kanske har en policy dessa lärare ska följa.

**L1** tog sin lärarexamen 2009 och har undervisat i SVA sedan början av 2014 i årskurserna 1-4. Hen saknar utbildning i SVA men har påbörjat sin första distanskurs i ämnet.

**L2** tog sin lärarexamen 2004. Sedan 2012 har hen undervisat elever med SVA, diverse svårigheter och diagnoser. Hen har endast 5p i specialpedagogik men inga högskolepoäng när det gäller ämnet SVA.

**L3** har arbetat som lärare sedan 1996. Hen har ingen riktig utbildning i SVA men har via skolan och kommunen gått på olika kurser som berör elever med svenska som andraspråk.

**Lu1** har arbetat som lärare sedan 2007. 2008/2009 tog hen 30p i flerspråkighet och har sedan dess arbetat som SVA-lärare i årskurserna 1-4. Skolan som hen arbetar i har i årskurserna 1-2 enbart en-till-en-undervisning med SVA-elever och det är först i årskurserna 3 och 4 hen arbetar med större grupper.

**Lu2** har arbetat som lärare sedan 1980. Hen har 60p i olika SVA-kurser (kurserna har bytt namn sedan hen tog dem) och har även gymnasiebehörighet i ämnet. Hen har behörighet i att undervisa i alla årskurserna. Hen undervisar för tillfället i årskurserna 4-9 men har en lång erfarenhet av att undervisa i alla årskurser och även i förberedelseklasser.

**Lu3** har sedan hen tog lärarexamen 2014 arbetat som SVA-lärare. Hen hade i sin lärarutbildning inbakade kurser som hette "svenska och svenska som andraspråk i mångfaldens skola 1-3" och har då behörighet i att undervisa SVA i årskurserna 1-6. För tillfället undervisar hen i årskurserna 1,2 och 4.

#### 5.4 Genomförande av intervjuer

Ahrne & Eriksson-Zetterquist (2011, s.46) tar upp hur det kan vara bra att vara påläst och informerad om det som intervjuerna ska beröra. Detta ledde till att jag väntade med intervjuerna tills jag kände att jag hade en viss förkunskap. Till intervjuerna har jag använt mig av intervjuformen semistrukturerad intervju och till hjälp har jag haft en intervjuguide (se bilaga 2). Dalen (2007, s.31) anser att en utarbetad intervjuguide kan hjälpa en att täcka de viktigaste områdena i studien under intervjuens gång. Alla intervjuer har skett på respektive informanternas arbetsplatser och ljudinspelning har använts vid samtliga intervjuer. Dalen (2007, s.33) rekommenderar att man använder sig av någon form av ljudinspelning då det är viktigt att få med informanternas egna ord. Intervjuerna varierade i längd och var mellan 40-60 min långa (se rubrik *otryckta källor* under käll- och litteraturförteckning för specifik längd per intervju).

## 5.5 Bearbetning och analys av empiriskt material

Då materialinsamlingen har skett via ljudinspelade intervjuer började bearbetningen med att bearbeta och omvandla data till empiriskt material. Ahrne & Svensson (2011, s.25) menar att de inspelade intervjuerna först blir empiriska data efter att de transkriberats. Det är viktigt att transkriberingen sker av forskaren själv och så snabbt som möjligt efter att intervjuerna skett. Detta för att minnet fortfarande är färskt och ger forskaren en unik chans att lära känna sitt data (Dalen 2007, s.69). Jag har använt mig av en induktiv ansats i denna studie då jag utifrån intervjuer generaliserat genom att knyta an till teorier. Jag har valt tematisering som presentationsform i resultat och analysdelen som Dalen (2007, s.84) tar upp. Dessa teman har bearbetats, sorterats, kategoriserats och tagits fram genom att identifiera områden och uttalanden som informanterna gjort. Analysen kommer sedan att ske genom att empirin används i dialog med tidigare forskning och teorier.

## 5.6 Validitet och reliabilitet

Dalen (2007, s.115) anser att forskarens eller studentens anknytning till det fenomen som studeras kan ha en betydelse för det enskilda projektets validitet. Genom att explicit klargöra sin anknytning ger det läsaren en möjlighet att kritiskt bedöma ifall anknytningen till fenomenet påverkat tolkningen eller resultatet. Jag har varken någon anknytning till informanterna eller fenomenet. För att öka tillförlitligheten kommer jag därför att i min resultatredovisning använda mig av citat för att ge en bild av lärarnas uppfattning. Kvale (1997) anser att validiteten avgörs i princip av den intervjuade när forskaren frågar efter intervjupersonens egen uppfattning om ett uttalande. Han menar även att intervjupersonen kan vara ett tillförlitligt eller otillförlitligt vittne och det den säger kan vara sant eller falskt (Kvale 1997, s.196f). Detta kan göra det svårt att validera studien, men genom att fånga upp informanternas åsikter och förståelse kring fenomenet och sedan vara noggrann och ge tillräcklig och relevant information hoppas jag kunna stärka studiens validitet. De resultat som framställs i denna studie är enbart från de sex informanter som deltog i studien. Studien i sig är för liten för att kunna ge generella slutsatser.

## 5.7 Etisk ställningstagande

I min studie har jag följt Vetenskapsrådet Forskningsetiska principer. De etiska principer som jag följt i min kontakt med informanterna är krav på samtycke, krav på information, nyttjandekravet och krav på konfidentialitet (Dalen 2007, s.21-24). Inför intervjuerna

tillfrågades alla lärare om tillåtelse till ljudinspelning. På plats men även via mail fick informanterna information om de etiska principer jag följer (se bilaga 3).

## 6 Resultat och analys

Här kommer jag att presentera resultatet jag fått fram genom mina intervjuer. Redovisningen utgår från mina frågeställningar och är indelad i fyra olika underrubriker. För att underlätta läsningen samt för att förstå vilken lärare det refereras till har jag gjort en uppdelning. De tre lärare som har en utbildning inom svenska som andraspråk beskrivs med förkortningarna Lu1 - Lu3 (Lu=lärare med utbildning) och de utan utbildning L1 - L3 (se rubrik 5.3 för mer information om informanterna).

### 6.1 Lärarnas resonemang om användandet av skönlitteratur i undervisningen

Gemensamt för samtliga sex lärare är att de alla använder sig av skönlitteratur i någon form i sin undervisning. De olika former av läsning som dök upp var lärarens högläsning, gemensam helklassläsning, gruppläsning, parläsning och elevernas enskilda läsning. Den form som är gemensam för alla sex är lärarens högläsning. Det dessa lärare har gemensamt förutom högläsningen är, att alla sex lärare är överens om att det är mer intresseväckande att inleda olika teman och arbeten med en skönlitterär bok.

De är även överens om att det är språkutvecklande att använda sig av skönlitteratur i undervisningen med andraspråkselever. Sätten de väljer att arbeta på med hjälp av skönlitteraturen kan skilja sig, men resonemangen kring att det är språkutvecklande är någonting alla är eniga om. Trots att L1, L2 och L3 anser det vara språkutvecklande har de svårigheter med att använda sig av det fullt ut. L1: ”om vi skulle säga såhär 80 % så tror jag att man kan förlita sig på skönlitteratur men man måste använda andra läromedel också” (L1). L1 poängterar att hen inte tror att man kan få helheten av språket genom att enbart använda sig av skönlitteratur utan att grammatik och strukturer i språket m.m. måste läras ut på ett annat sätt. L2 känner att hen får ett helt annat mottagande från eleverna vid användandet av texter som är skönlitterära eller har en mer berättande struktur. Trots det känner hen en rädsla att använda sig av allt för mycket skönlitteratur i sin undervisning. L2 poängterar att hen själv läser mycket och har gjort det sedan hen var liten, men att när det kommer till undervisningen hellre tar den trygga vägen med att använda sig av ett läromedel. L3 uppfattar också det som språkutvecklande men fokuserar mer på att eleverna får möta på ord, begrepp och händelser

som de annars inte hade stött på. Den språkutveckling hen fokuserar sig på kan ses vara ordförrådet och begreppsinnlärning.

Det lärarna L1-L3 anser vara språkutvecklande med att använda sig av skönlitteratur kan likna Rosenblatts ”*efferent stance*” (1988, s.5). Dessa lärare lägger större fokus på det som sker efter läsningen än på det som sker under läsningens gång. De saker som dessa lärare fokuserar sig på är ordförråd, begrepp, struktur och grammatik. De kollar mer till innehållet i texterna och det själva texten har att erbjuda än vad eleven tar till sig och gör med texten. För att få full förståelse av det texten erbjuder måste det ske ett utbyte och samspel mellan text och läsare. I de fall där man enbart kollar på vad texten har att erbjuda och förbiser att det måste ske ett samspel mellan läsare och text uteblir den fulla förståelsen enligt Rosenblatt (2002, s.39).

Detta med att få helheten och den fulla förståelsen av texten är någonting som syns i Lu1-Lu3:s resonemang. Rosenblatt menar att ett användande av ”*aesthetic stance*” kan leda till att man får med helheten av det texten har att erbjuda. I detta fall fokuserar man på både vad som sker under läsningen, men även efter att läsningen är slutförd (Rosenblatt 1988, s5). Lu1 menar, att så länge man väljer rätt bok kan man bearbeta den på olika sätt för att få fram helheten i språket. Denna lärares stora passion var drama och tycker att skönlitteratur via drama kan vara väldigt språkutvecklande: ”jag känner att det är väldigt språkutvecklande, de gör orden. de får en känsla för att gå igenom en egenskap du kan vara arg, ledsen” och ”du får prova det på olika sätt” (Lu1). Lu2 och Lu3 tar upp hur de genom att använda sig av skönlitteratur kan arbeta med helheten för att sedan sjunka ner till mer specifika grammatiska övningar utefter det man stött på i boken. Lu2 anser: ”man kan inte köra renodlat grammatik eller renodlat ordträning utan det är sammanhanget som är så viktigt, sen kan du ibland ta in någon grammatikfråga. Det blir mycket mer varierande och roligare” (Lu2).

Lu2 tillsammans med L1 använder sig förutom deras egen högläsning även av helklassläsning där eleverna får vara med och läsa högt för hela klassen. L1 förklarar hur eleverna får turas om att läsa ett stycke var och varför hen tycker att det är bra. ”Så de får träna på uttal, jag ska höra att de har ett visst flyt i sin läsning” (L1). Efter att eleverna har läst klart sina stycken anser L1 att det är viktigt att hen läser om allt de läst gemensamt för att de ska få höra på ”hur det ska låta”. L1 tycker att den gemensamma läsningen tar för långt tid vilket leder till att det inte är någonting hen använder sig av allt för ofta. Lu2 använder sig av en liknande metod vid

den gemensamma läsningen. De använder sig av en läsmetod som de gemensamt i klassen kallar för ”popcorn” vid högläsningstillfällena. Popcorn går ut på att när Lu2 stannar upp i läsningen får någon annan som frivillige vill, ta över läsningen. Hen tycker att detta har uppskattats då eleverna känner sig delaktiga, och även om de ibland har svårt med uttalet vill de ändå prova.

Medan L1 uttrycker det viktiga av ett rätt uttal och att det är viktigt att hen sedan rättar till dem genom att läsa själv anser Lu2 att det är viktigare att eleverna får prova på och att de ska få känna sig delaktiga i undervisningen. Delaktigheten är någonting som Cummins finner vara viktigt för att motivera elever till att vilja delta i sin egen inlärningsprocess. Cummins anser inte att det räcker med att enbart fokusera på det ytliga i språket t.ex. uttal och korrekthet utan, för att det ska bli begriplig måste den språkliga processen ske på en djupare nivå (Cummins 2001, s.89).

Till skillnad från gemensam högläsning var lärarens högläsning synlig hos alla lärare. Lärarnas högläsning var utformad likadant hos alla lärare. De hade en specifik högläsningbok som de läste vid olika tidpunkter under veckan. Det var enbart L2 och L3 som hade möjligheten att använda en och samma bok vid de olika högläsningstillfällena. De hade en och samma grupp hela tiden då de hade ”helklasser” vilket ledde till att de inte behövde byta bok förrän den var färdigläst. De andra lärarna var tvungna att anpassa sig och byta bok beroende på vilken årskurs de hade och då kunde även arbetssätten se annorlunda ut. Andra likheter vid användandet av skönlitteraturen var att lärarna plockade ut ord och begrepp eleverna inte kände igen eller hakade upp sig på.

Några av lärarna ansåg detta med att eleverna får möta nya ord och begrepp som det viktigaste med användandet av skönlitteratur. L1 och L2 tyckte båda att det var viktigt att barnen fick möjligheter till att ställa frågor om det var ord och begrepp de inte förstod. Dessa ord skrevs sedan upp på tavlan för att i efterhand diskuteras. L3 tycker t.ex. att det är viktigt att de nya orden barnen stöter på inte är hans: ”det blir inte mina ord eller min berättelse de lyssnar på utan att jag bara förmedlar dem” (L3). Hen anser att det gör en skillnad i att barnen får stöta på ord och begrepp från en tredje part och att hen inte ska vara den enda ”rösten” barnen får höra. Huvudfokus bland dessa lärare är enbart på det ytliga i texten. Det som kan ses i den bearbetningen dessa lärare gör är att den kan relateras till det Rosenblatt kallar för ”toppen av isberget” där läsaren använder sig av en ”*efferent stance*”. Eleverna får i sådan tillfällen endast chansen att lära sig det ytliga och det som syns i texten. Fokus på

resterande av ”isberget” läggs åt sidan och det man istället fokuserar på är att ta ut specifika saker och stycken ur texten (Rosenblatt 1988, s.5).

Det som Rosenblatt (2002, s.39) menar med att det ska ske ett samspel mellan texten och läsaren ges i dessa situationer ingen chans. En av lärarna som omfamnat detta med samspel och kopplingar är Lu1. Hen tar upp hur de tillsammans i klassen skriver tankekartor på tavlan, där man tar upp svåra ord och begrepp men även egenskaper hos karaktärerna och enstaka händelser som väckte olika känslor och tankar. Genom att be eleverna ta upp de känslor och tankar som skapats och väckts under läsningens gång anser Rosenblatt med sin ”*aesthetic stance*” (1988, s.5), att man får en helhet och större förståelse, det hon kallar för ”resten av isberget”.

Även L2 anser att det är viktigt att eleverna fångas in i berättelsen och att det skapas känslor av det som läses. Hens resonemang kring att skapa känslor grundar sig mer på de känslor hen lyckas väcka genom sin egen berättarstil. Hen säger att man som högläsare måste kunna leva sig in i karaktärerna för att fånga elevernas intresse: ”jag går runt i klassrummet och försöker fånga in dem i texten och göra berättelsen levande”(L2). Dessa tillfällen visar mer hur läraren själv uttrycker sina tolkningar och känslor och där det enbart är hen som lever sig in i karaktärerna och berättelsen. Vad läraren gör av de känslor och det intresse hen anser sig ha väckt hos eleverna tas aldrig upp. En transaktion mellan eleverna och texten de fått höra blir inte tydlig, elevernas möjligheter till att få uttrycka sina känslor och att tillämpa tidigare erfarenheter och sinnesupplevelser ges inte (Rosenblatt 1988, s.3). Detta leder till att lärare i sådana situationer inte får möjlighet att se vad eleverna tar till sig och gör av texten enligt Rosenblatt (1982,s.272).

Några av lärarna tar även tillfället i akt till att knyta an den läsning som skett vid högläsningstillfällena till skrift. L1 berättar hur eleverna dagen efter att ett stycke lästs kan få direkta frågor där de ska kunna återberätta det som lästs dagen innan. De direkta frågorna som L1 använder sig av här är kopplade till texten och vad den erbjuder för information. Läraren ber inte eleverna beskriva det underförstådda eller det man ibland kallar för det som står ”mellan raderna” utan testar om eleverna förstått det som lästs på ytan. Detta är någonting som inte räcker enligt Reichenberg. Hon menar att det inte bara handlar om att eleverna ska förstå de texter de möter utan också att de ska känna ett engagemang för texterna (Reichenberg 2000, s.174). Detta engagemang kan likna det Barbro Westlund (2012, s.190) menar med textkopplingar. Eleverna får här inga möjligheter att göra kopplingar till egna erfarenheter utan frågorna som ställs har fasta och givna svar som direkt kan tas ut ur texten.



Att finna svar till givna frågor tar även Rosenblatts upp i ”*efferent stance*”. Meningen med läsningen i dessa situationer är enbart att fullfölja och uppnå ett mål. Fokuset dessa elever har i sådana situationer är enbart till vad som kommer att ske efter att man har läst texten (Rosenblatt 1988, s5).

Lu2 och Lu3 tar också upp kopplingen mellan läsning och skrivning. Lu2 och Lu3 anser att det är viktigt med variation i undervisningen. De arbetsmetoder de har valt att arbeta med skiljer sig dock från L1. Lu2 tar upp hur de efter att ha läst en bok bearbetar den på olika sätt. Eleverna får skriva läsloggar, plocka ut karaktärer och skriva berättelser ur karaktärernas synvinklar eller att man skriver gemensamma liknande berättelser och tar upp strukturen och de olika stildrag texter kan ha. Hen poängterar att: ”det är inte viktigt att de får till det grammatiska t.ex. verbformer m.m. utan, att de kan använda samma tankar som t.ex. karaktärerna för att förstå hur de tänker” (Lu2). Även Lu3 använder sig av läsloggar. ”Läsloggarna ser olika ut. Ibland är det givna frågor som jag vill att de reflekterar över, ibland får de skriva ner vad de själva undrar över, ibland är det att de får skriva ner vad det var de tänkte på och sen diskutera två och två” (Lu3). Läsloggarna används enligt Lu3 som ett tankeredskap där eleverna kan uttrycka sina tankar och känslor men samtidigt komma i kontakt med litteraturen. Variationen i arbetssätten är någonting som Monica Axelsson anser som en av anledningen till att läsprogrammet Listiga räven var så lyckad. Genom att eleverna får bearbeta en och samma text på olika sätt kan eleverna sätta sig in i och möta texten från olika håll (2001, s.203). Då Lu2 tar upp hur hans elever får skriva berättelser ur karaktärernas synvinkel tar man vara på de känslor, personligheter, konflikter och situationer som man möter i texterna. Det är detta som är ändamålet med mötet mellan text och läsare ur ett ”*aesthetic stance*” enligt Rosenblatt. Läsaren har i dessa fall en beredskap att tillägga attityd till det som sker under läsningens gång vilket leder till att man får en helhetsförståelse av det som lästs (1988,s.5).

Att koppla ihop läsning och skrift är någonting även L2 använder sig av. Detta är någonting som till skillnad från L1, Lu2 och Lu3 först sker vid elevernas egen tysta läsning av deras bänkböcker. ”När de har bokrecensioner då skriver de utifrån en mall” (L2). Bokrecensionen är enkel där eleverna uppmanas rita en bild kopplad till boken samt skriva vad boken handlade om och om de tyckte att den var bra eller dålig. De frågor som bokrecensionen erbjuder ger inte eleverna möjligheter att göra *textkopplingar*, där eleverna gör kopplingar mellan texten och tidigare händelser, erfarenheter och kunskaper (Westerlund 2012). Den ställning läsaren har tagit till texten blir inte heller tydlig i detta sammanhang. Genom att

eleverna får arbeta efter redan utformade mallar där de enbart använder sig av en ”fylla i” metod ser man inte om det har skett någon koppling eller samspel mellan läsaren och texten (Rosenblatt 1988, s.5).

Tyst läsning av bänkböcker är någonting som även används bland L3:s elever. Förutom att eleverna läser dessa bänkböcker som utfyllnad när de t.ex. är klara med en uppgift används den även ibland som läsläxa. De ska då läsa några sidor som de sedan blir förhörda på.

Förhöret går ut på att eleverna får gå fram till L3 och läsa de sidorna eller stycken de hade som läxa. L3 anser att genom att höra på flytet vid läsningen kan hen förstå om de läst läxan eller inte. Detta är någonting som problematiseras av Kathleen McCormick (1994).

McCormick menar att det finns en skillnad mellan att kunna läsa en text och att kunna begripa den. Att läsa en text med en form av flyt och att svara på några frågor kan ibland vara lätt.

Eleverna kan vid sådana tillfällen fokusera på att minnas stycken eller händelser i texten bara för att klara av ”testet”, men de kanske inte har förstått det underliggande som berättelsen försökt förmedla

Anette Ewald tar upp hur det kan finnas en risk i att använda sig av ”tyst” eller enskild läsning. Eleverna kan vid dessa lästillfällen vara helt oengagerade i texten eller boken de har framför sig. ”Det finns uppenbar en risk för att den ”fria”, tysta och enskilda läsningen förstärker dessa elevers osäkerhet och läsmotstånd snarare än stimulerar deras läslust och gynnar de läsfärdigheter den syftar till att stärka” (Ewald 2007, s360). För att förhindra detta anser Rosenblatt att det är viktigt att man går djupare in i texten och försöker väcka känslor och tankar för att mening ska skapas. Detta görs genom att eleverna får applicera sina tidigare kunskaper, livssituationer och föreställningar till texten (Rosenblatt 1988, s.3). Andersson & Pearson (1984, s.33) nämner också detta när de tar upp hur vissa ledtrådar i texten leder till att läsaren kan plocka upp olika ”*scheman*” för att de ska kunna ha en möjlighet att tolka texten de läser. Detta är inget man ser i de uppgifter L2 och L3 utformat vid den enskilda läsningen.

Att mening till texten skapas och där möjligheter ges till att eleverna ska kunna tolka texter syns i Lu1:s bearbetning av den tysta enskilda läsningen. Rosenblatt menar att det är viktigt att hela ”isberget” blir synligt och inte enbart toppen. Genom att eleverna får applicera sina tidigare erfarenheter, sinnesupplevelser, frågor och föreställningar till texten kan mening och förståelse av texten skapas (1988, s.3). Lu1 anser att det är viktigt att eleverna får en helhetsbild av det de läser och inte enbart att de kan svara på frågor som har specifika svar

som kan plockas ur texten. Lu1 tar upp hur hen ibland själv väljer ut bänkböcker till eleverna. Eleverna får efter att de läst klart sina böcker skriva en omfattande bokrapport. Bokrapporten som eleverna får skriva är utformad med hjälp av läsförståelsestrategier tagna ur ”En läsande klass”. Lu1 förklarar hur de utifrån denna bokrapport får skapa inre bilder, reda ut tveksamheter, summera, ställa frågor till texten och förutspå framtida händelser.

Lu1 använder sig även av grupp- och parläsning. Dessa konstellationer är någonting som Lu2 och L3 också använder sig av vid användandet av skönlitteratur. Lu1 brukar dela in dem i något som hen kallar för ”parläsning” där hen satt ihop en svagare läsare med en starkare läsare. Dessa par läser ihop till dess att boken är färdigläst. Bearbetningen av ”parläsningen” sker på ett liknande sätt som den gjorts vid högläsningen genom att en gemensam tankekarta i helklass skrivs upp med de hinder eleverna stött på samt de känslor och tankar som väckts under läsningens gång. Lu1 nämner hur hen brinner för drama och gillar att använda sig av just dramatiseringar vid dessa grupp- och parläsningar. "Jag skulle säga att retorik och drama är mitt nav som lärare och som jag jobbar väldigt mycket med, men naturligtvis skönlitteratur också" (Lu1). Lu1 anser att skönlitteraturen är en bra ingång till just det hen brinner för dvs. drama. Hen tycker att eleverna via dramatiseringen får känna och göra det de läst. De får leva sig in i karaktärerna och berättelsen.

De tankekartor eleverna skapat kan sedan fungera som manus när eleverna ska dramatisera de olika berättelserna de läst. Bearbetning av skönlitteratur är någonting som Monica Axelsson (2001) anser vara viktig då detta ger en djupare förståelse om barnen får möta och arbeta med texter på olika sätt, genom att exempelvis få spela rollspel, dramatisera eller skapa figurer. Att ta vara på de figurer som böckerna erbjuder och sedan använda dem i undervisningen är någonting som även Kerstin Naucér tar upp. Det kan leda till att både skrivandet och läsandet blir mer meningsfullt för eleverna när de får vara mer aktiva. Genom att de får vara med och vara aktiva i undervisningen skapas det ett *flerstämmigt klassrum* vilket leder till att en känsla av att förhållandet mellan läraren och eleverna är mer ”på lika villkor” (Naucér 2001, s180). Utöver detta får eleverna genom att dramatisera ytterligare en chans att framföra de känslor, upplevelser och bilder de fått under läsningens gång. Detta ger resterande klassen en möjlighet att se andras dramatiseringar, vilket kan leda till att de upptäcker att en och samma text kan tolkas olika beroende på vem som läser den. Det är detta Rosenblatt (2002) menar med att mötet mellan läsare och text konstant förändras. Genom att Lu1 låter eleverna dramatisera kan de elever som läst samma bok eller berättelse som dramatiserats av andra

bilda nya erfarenheterna till samma text vilket då kan leda till att det blir ett nytt möte med den texten.

Bearbetningen av en bok är någonting även Lu2 anser vara viktigt. Hen anser likt Axelsson (2001) och Nauc ler (2001) att böcker behöver bearbetas på olika sätt för att eleverna helt ska kunna begripa det de h rt eller l st. Lu2 beskriver kort hur hens elevers gruppläsning ser ut. Efter att gruppen läst klart boken f r de sedan sitta i paneler. I dessa paneler ska de ta olika karaktärens roller utifrån den bok de läst, för att sedan kunna diskutera och argumentera kring olika frågor som dykt upp. Sker det en spänning mellan eleven och textens karaktär syns det tydligt i dessa diskussioner och argument då eleven kanske inte kan relatera eller hålla med om textens eller karaktärs värderingar eller uppfattningar. Detta ger läraren en möjlighet att se om det skett en matchning mellan läsarens och textens allmänna repertoarer (McCormick 1994, s.76ff). Hur dessa gruppindelning bland dessa paneler sker nämner dock inte Lu2.

När L3 använder sig av gruppläsning delas eleverna in i grupper efter deras nivå enligt ett läsutvecklingsschema (LUS). L3 berättar att hen sitter enskilt med varje grupp för sig när de läser och att: ”de som läser sämst kan jag l sa högt för men de ska försöka själva” (L3). Hen anser att det  r mer språkutvecklande f r dessa elever då de får vara med kamrater i samma nivå. Via denna gruppindelning anser hen att eleverna inte behöver känna en press eller skam om de läser fel eller ”hackigt”. Det blir även mer tid till diskussioner och samtalen om boken blir smidigare och mer givande enligt L3. L3 anser att det är viktigt att läsningen sker kontinuerligt och varje dag för annars förlorar eleverna intresset. Hen relaterar det till filmer som man inte vill ta en paus från. Det arbete som sker kring boken syns mer vid förarbetet och introduktionen. L3 berättar hur hen som vana har att kopiera framsidan av de böcker eleverna f r l sa i dessa gruppl sningar. Framsidorna har hen kopierat genom att täcka rubriken så att den inte syns. Eleverna f r sedan enbart av framsidan utan titel gissa vad boken handlar om. Det efterarbete som sker och hur boken sedan bearbetas ges mindre plats vilket både Axelsson (2001) och Nauc ler (2001) anser vara väldigt viktigt. L3 använder sig av en mall för en bokrecension som eleverna f r skriva efter att de läst klar boken.

Vad skönlitteraturen ska ha för roll i undervisningen är inte någonting som alltid lärarna kan bestämma över. Detta syns bl.a. hos L1, Lu1 och Lu3. Dessa lärare kan vara styrda av ledningen, kollegor, organisationen av SVA-undervisningen eller att de måste anpassa sig efter modersm lsl rarens undervisningar.

Det som skiljer sig mellan Lu1 och resterande lärare i denna studie är att de arbeten som berör skönlitteratur enbart används av Lu1 i årskurserna 3 och 4. När jag frågar hur det ser ut i årskurs ett och två, har Lu1 inte lika mycket att säga. Skolan hen arbetar på har ett system där eleverna i årskurs 1-2 får gå till en SVA-lärare en gång i veckan. Då tar läraren ut 1-2 elever åt gången och arbetar mer enskilt med eleverna. Arbetsmetoderna där fungerar enligt Lu1 mer som en extra resurs eller speciallärare. Hen får då direktiv av klassläraren om vad som eleven behöver hjälp med och anpassar sitt arbete efter det. Vid frågan om vad läraren anser om detta system, svarar hen att det skulle vara bättre om de kunde tas ut i större grupper och en längre tid. ”Då kan man jobba mycket mera med retorik, drama och argumentation. Jag tror att det skulle ge eleverna mer, men nu är det så och det är ingenting jag kan påverka” (Lu1).

Utbildningsstrukturen för andraspråkselever är någonting som Jim Cummins (I Axelsson 2001, s.200f) reagerat starkt på. Han anser att det kan bli en form av diskriminering om man inte anpassar undervisningen efter elevernas behov. Utifrån de resonemang som Lu1 ger verkar hen anse att dessa elever inte får den hjälp de behöver.

En annan lärare som även påpekar svårigheter med strukturer och arbetssätt som skolan anser man behöver följa är Lu3. Lu3 svarade på frågan om användandet av skönlitteratur i undervisningen på följande sätt, ”det är så mycket jag hade velat göra annorlunda, det är mycket som jag bara får följa upp för att man gjort så i alla tider” (Lu3). Hen är ganska ny på sin arbetsplats och känner att hen pressas till att använda sig av den lärobok som de köpt in för SVA-eleverna. ”Jag känner att vissa lärare vill att jag jobbar slaviskt liksom efter det här (tar upp läroboken ”Prima svenska”)” (Lu3).

Förväntningar och krav från ledning och kollegor är någonting som även Anette Ewald (2007) nämner som hinder för att lärare ska våga arbeta med skönlitteratur eller ”annorlunda” metoder. Ewald anser att de satsningar som görs inte är inriktade på att förstå eller att utveckla undervisningen på ett djupare plan. De är mer inriktade mot att svara på sådana krav som finns inbyggda i skolsystemet (Ewald 2007, s.220). Detta framkommer när Lu3 känner sig begränsad och inte får arbeta efter det hen lärt sig på sin SVA-utbildning, ”nej, nej, nej jag känner inte att jag får möjlighet till att jobba så som jag har pluggat, nej” (Lu3). Hyltenstam & Lindberg menar att en lärare med SVA-utbildning har en särskild kunskap om hur det svenska språket framstår för en andraspråkselev (2013, s.10). Lu3 ges inte möjligheter att använda sig av denna kunskap i sina undervisningar då hen känner sig begränsad av skolledningen och kollegorna.

Förståelsen och kunskapen om hur undervisningen bör bedrivas med andraspråkselever syns i Lu3:s planering som hen hade förberett vid början av anställningen. De projekt som Monica Axelsson (2000, 2001) och Kerstin Nauc ler (2001) följt och analyserat hade liknande utformningar på undervisningarna som Lu3 hade planerat för. Nauc ler nämner hur temaarbete och en integrerad helhet av skolans ämnen ledde till en mer meningsfull och lustfull miljö (2001, s.178ff). Axelsson tar likt Nauc ler upp temaarbetet som en stor del av det arbete som skedde i projektet "Listiga räven" (2001, s.202f). Planeringen utgick enligt Lu3 mycket på temaarbete,  mnes verskrianden och att skönlitteraturen skulle få en stor plats i undervisningen. Hen anser att man vid användandet av skönlitteratur kan arbeta med helheten för att sedan sjunka ner till mer specifika grammatiska övningar utefter det man st tt på i boken. Lu3 fick aldrig chansen till att genomföra den, då ledning och kamrater ansåg att man bör jobba på det sättet som de alltid gjort tidigare. I Lu3:s planering finner man även det Rosenblatt nämner med förståelsen av text (1988, s.3). Lärarens fokus i planeringen ligger i att eleverna ska få med helheten av det arbetet med skönlitteratur har att erbjuda. Denna form av fokus syns i Rosenblatts "*aesthetic stance*" där huvudmålet  r att se vad som väcks och sker under läsningen för att sedan fokusera på det som skett efter att läsningen har slutförts (1988, s.5).

Till skillnad från Lu3 som verkar stå för den "privata" och "estetiska" "*aesthetic stance*" verkar L1 använda sig av den "opersonliga" och "offentliga" "*efferent stance*" (Rosenblatt 1988). L1 har i sina undervisningar specifika mål som hen ska arbeta efter och som ska försöka uppnås. Fokus här ligger på det Rosenblatt kallar för "toppen av isberget" där enbart det ytliga och synliga uppmärksammas (1988, s.5). L1 nämner strukturen i undervisningen och hur hen anpassar sig efter årskurser samt efter modersm lsl rarens eleverna har i helklassen. Hen nämner hur samarbetet med klassl rarens sker genom att de har en kort diskussion innan lektionen: "vi brukar ha en kort diskussion innan lektionen börjar om vad som ska göras under den kommande lektionen, vad dom ska ha hunnit med, olika begrepp som man kanske ska gå in mer på" (L1). Det som syns i detta citat är att en modersmålslärare i svenska ger en SVA-lärare direktiv på hur hens arbete ska bedrivas och vad som b r undervisas. Vid en fråga om hur L1 anser att hens lektioner vanligen brukar se ut svarar hen: "egentligen mina lektioner skiljer sig knappt någonting från en vanlig lektion, den enda skillnaden är att jag förklarar saker lite mer annars har vi lagt upp lektionerna på precis samma sätt" (L1) L1 tycker inte att man ska behöva "gå på ner på en lägre nivå" för att det  r SVA utan att man enbart behöver ha en tydligare begreppsförklaring under undervisningen.

L1 verkar inte heller se något bekymmer med att anpassa sig efter modersmålläraren samt att strukturerar lektionerna efter de direktiv som hen får.

Både Bergman (2001) och Cummins (2001) tar upp vikten av att omstrukturera det inflöde barnen utsätts för. I situationen ovan med L1:s anpassning efter modersmålläraren saknas denna omstrukturering. Det inflöde eleven får möta i dessa fall skulle enligt Bergman och Cummins anses vara väldigt ytligt. Cummins (2001) anser inte heller att man ska ”gå ner på en lägre nivå” bara för att det är SVA-undervisning men menar att den språkliga processen måste bearbetas och ske på en djupare nivå för att fullt bli begripligt och språkutvecklande för en andraspråkslärare.

Sammanfattningsvis framstår det att variationen på val av läsmodeller är blandad oavsett om lärarna har utbildning i SVA eller inte. Den stora skillnaden i dessa sex lärares resonemang är vad som sker efter att dessa läsmodeller utförts. De lärare som saknade utbildning i SVA (L1-L3) ansåg alla tre att utökandet av ordförrådet och begreppsträning var bland det viktigaste att arbeta med efter läsning av skönlitteratur. Deras arbetssätt gick ut på att skriva upp nya ord och begrepp som eleverna hade hakat upp sig på. Läsning kunde även fungera som kontroll av elevernas flyt och uttal i språket, vilket sågs hos L1 & L3. Bokrecensioner var också någonting som användes av L2 och L3. Dessa bokrecensioner var utformade som mallar vilket eleverna fick fylla i efter att de läst/hört klart en bok. Utifrån dessa lärares resonemang framkommer det inte att en större bearbetning av skönlitteratur sker.

Mötet med nya ord och begrepp var någonting även de utbildade lärarna (Lu1-Lu3) tog upp, men det var enligt dem bara en del av bearbetningen. Lu1 nämnde att det är viktigt att man tar vara på de känslor och tankar som skapas när man har en högläsningsbok och att man inte enbart fokuserar på nya begrepp och ord. Utöver genomgång av begrepp och ord använde Lu2 och Lu3 sig av läsloggar, som kunde vara utformade på olika sätt för att variera bearbetningen av boken/böckerna eleverna stött på. Eleverna fick skriva ur karaktärens synvinklar, ta upp känslor och tankar som dykt upp m.m. Lu1 använde en liknande form av läsloggar men som hen kallade för ”bokrapport”. Denna bokrapport var utformad efter ”En läsandes klass” fixare som hen ansåg vara en utmärkt läsförståelsestrategi för att få med helheten av böckerna. Förutom dessa bearbetningsmetoder använde Lu1 och Lu2 också sig av drama och diskussionspaneler där eleverna fick agera och diskutera ur olika karaktärens synvinklar i de böcker de läst.

## 6.2 Möjligheter med användandet av skönlitteratur

Alla lärare oavsett utbildning i SVA eller inte anser att det finns oändligt många möjligheter med att använda skönlitteratur i undervisningen. De anser att skönlitteratur hjälper till att måla upp väldigt mycket och att det aktiverar barnens fantasi.

Rosenblatt (1988) tar upp vikten av att eleverna kan koppla och relatera till texten då det är först då de kan knyta an sina tidigare erfarenheter till texten. Via denna *transaktion* som sker mellan läsaren och texten kan sedan känslor och tankar väckas. Detta är någonting man ser i alla sex lärarnas resonemang där de anser att skönlitteratur är någonting som fångar elevernas intresse. Skönlitteraturen skapar bilder hos eleverna som i sin tur framkallar känslor och tankar vilket dessa lärare tycker är viktigt. L1 och L2 poängterar speciellt vikten av att eleverna får möta på nya ord och begrepp som de vanligtvis inte stöter på i sin vardag.

Lu1 menar att intresset som väcks av att höra eller läsa en bok kan vara vägen in till att börja läsa. Lu1 poängterar också detta med inre bilder och känslor. Hen tycker att skönlitteraturen bidrar till att man kan arbeta vidare på de känslor och bilder eleverna fått av det de läst vilket inte vanliga läromedel kan göra. Rosenblatt (1982) anser också att det är viktigt att man ser och tar vara på det eleverna tar till sig av texten i form av känslor, idéer, bilder och tankar. Hon menar att det är viktigare att se vad eleverna tar till sig och gör med texten än att fokusera på textens symboler eller vad författaren haft för avsikt med texten (Rosenblatt 1982, s.272).

L3 nämner även hur det klassen arbetat med gemensamt kan bidra till att stärka gruppen. Hen anser att någonting klassen delar gemensamt t.ex. högläsning eller grupparbeten med en och samma bok kapar en form av trygghet. Även Gunilla Molloy (2002) nämner hur skönlitteratur kan användas för att skapa en gemensam kultur i klassrummet. Genom att använda sig av skönlitteratur kan läraren här bestämma vilka värderingar eller problem hen vill ta upp anser Molloy. Genom att alla barnen är delaktiga i samma situation kan denna gemensamhet stärkas.

## 6.3 Hinder med användandet av skönlitteratur

Ett hinder som samtliga lärare tog upp är svårigheterna att anpassa och välja bok/böcker som når ut till alla elever. De anser att nivåskillnaderna ibland är så pass stora att det nästan kan ses som omöjligt att göra. Alla sex nämner flyktingvägen som sker för tillfället och hur det har påverkat deras arbete. Detta har lett till att variationen mellan elevernas nivå kan skilja sig



från att ha varit i Sverige i 6-8 veckor till att vara födda och uppvuxna här. Detta är någonting Kathleen McCormick (1994) tar upp när hon pratar om repertoarer och matchningen mellan dessa. Det kan vara svårt för dessa lärare att anpassa texter till alla dessa elever, speciellt med den flyktingvåg Sverige har just nu. Eleverna kan ha väldig skilda allmänna och litterära repertoarer vilket gör det svårare att nå fram till dessa elever. De kan ha olika kulturer, värderingar, livsstilar och religioner. De texter dessa elever är vana vid att möta kan också skilja sig, texterna kan ha olika strukturer, stil och händelseförlopp m.m. (McCormick 1994). Lu3 tycker ändå att nivåskillnaderna mellan eleverna kanske bara är ett hinder till en början. Hen säger: "jag skulle säga att nackdelen är att de kanske känner att de inte hänger med men så småningom så vänder det, det negativa vänds och blir positivt". "Rätt som det är så hänger de med, för att nu har de utsatts för det här språkbadet så pass länge" (Lu3). Detta sätt att resonera kan kopplas till Warwick B Elleys (1991) studie som visade att andraspråkselever som översköljts av spännande, roliga och intresseväckande böcker lärde sig andraspråket snabbare än elever som undervisades med mera traditionella läromedel.

Lika mycket som alla lärare ansåg att skönlitteratur anses vara intresseväckande anser de även att det kan vara lika svårt att väcka elevernas intresse. De menar att det ibland är lättare att misslyckas med en bok än att lyckas. Detta kan bero på att man väljer "fel bok" och att eleverna inte visar något intresse. Detta kan bero på okunskap eller en ovana att använda sig av skönlitteratur. Anette Ewalds (2007) tar upp detta i sin studie där hon anser att vissa lärare känner sig osäkra vid användandet av skönlitteratur. Vissa lärare anser inte heller att de har stor kunskap om att använda sig av eller ens välja skönlitteratur. I Ewalds studie visar resultaten hur lärarna i hennes studie på flera år inte erbjudits någon ämnesinriktad kompetensutveckling inom ämnen som t.ex. textanalys, litteraturdidaktik eller text- och litteraturreception (Ewald 2007, s.375f). En av lärarna tar också upp hur man ibland bara väljer en bok för att någon annan rekommenderat den. Lu2: "nackdelen är att man ibland tar för snabba beslut i samplanering, när man själv inte läst boken" (Lu2).

Ett hinder förutom är att välja rätt bok är att tillgången på böcker inte är den bästa i skolan enligt L1: "de böcker vi har haft här är inget jag så här hurrat över" (L1). Även L2 påpekar detta och menar att vissa böcker som finns tillgängliga i skolan är väldigt gamla och att de ibland även får ta med sig böcker hemifrån.

L3 tar upp tidsaspekten med att använda sig av skönlitteratur som ett hinder/nackdel, ”fördelarna med de andra traditionella läromedlen är att det är en text och så är det frågor till. Eller i en faktatext så är det skrivna givna frågor och jag behöver inte tillverka allt. Jobbar jag med skönlitteratur själv så måste jag komma på idéer själv och det är mer tidskrävande” (L3). Att bristen på tid anses vara ett hinder är någonting som både Ewald (2007) och Molloy (2002) också kommit fram till i sina tidigare studier. Det rör både till att ta sig tid att hitta en bra bok till eleverna eller tiden till att själv uppdatera sig angående vad dagens ungdomar intresserar sig av för litteratur.

#### 6.4 Lärarnas resonemang om deras val av skönlitteratur

Hur dessa lärare resonerar kring valet av skönlitteratur skiljer sig en del från lärare till lärare. Vissa av dessa lärare gör nästintill inga val alls på egen hand medan andra endast går efter det de själva tycker och känner fungerar i den grupp de har.

Lärarna L1, L2 och L3 är de tre lärare som gör minst egna val när det rör skönlitteraturen som läses i klassrummet. L1 anser inte att hen behöver välja ut någon egen skönlitterär bok utan går efter det klassläraren har valt. Eleverna ska enligt hen få använda sig av en och samma bok, men att hen behöver förklara saker och ting lite mer utförligt. L1 nämner trots detta att hen är missnöjd med den boken de använder sig av för tillfället: ”jag vet inte om jag tycker att den är så bra. Jag tycker inte att den är så intressant. Den kanske är lärorik, men jag tycker också att en bok ska vara intressant. Eleverna tappar fokus ofta och det blir för rörigt”. (L1) Lärarna L2 och L3, som båda arbetar i samma skola, får mycket hjälp av bibliotekarien vid valet av skönlitteratur. Denna hjälp riktar sig mer mot elevernas bänkböcker. L3 talar om hur eleverna får gå till biblioteket där de har boksamtal och böcker väljs ut efter ”deras nivå”. För att ta reda på elevernas nivå använder L2 och L3 sig av ett läsutvecklingsschema (LUS). Att lärare går efter nivåer när de väljer böcker är någonting som även framkommer i Ewalds studie. Likt L2 och L3 använder vissa lärare sig av läsutvecklingsscheman vid val av böcker (Ewald 2007, s 216f). De nivåer eller svårighetsgrader som dessa lärare och bibliotekarier grundar sina val på tar inte hänsyn till de repertoarer som Kathleen McCormick anser vara betydelsefulla. Kopplingen som läsaren kan dra till texten via sin livserfarenheter, förväntningar och intressen ges i dessa sammanhang en underordnad betydelse (McCormick 1994, 70ff)

Även Lu2 försökte liksom L1 till en början använda sig av samma bok som modersmåsläraren i svenska gjorde. Det visade sig att inte fungera och hen ansåg att: ”det måste få ta längre tid. Modersmålsvenskan drar på och har ett högt tempo och det skulle inte funka då skulle jag tappa hela gänget” (Lu2). Lu2 anser att eleverna inte kan känna igen sig i de böcker som ibland används i modersmålsvenskan vilket leder till att det ibland inte fungerar att använda sig av samma bok. Lu1 anser att det gäller att vara kritisk och inte enbart ta ut det första bästa. Detta gäller både läromedel och skönlitteratur anser hen. Därför tycker hen att förarbetet är bland det viktigaste när man väljer ut en bok: ”jag brukar tänka efter väldigt mycket innan, i den här så är förarbetet väldigt mycket att du måste själv ha läst boken och tänka till vad fallgroparna kan vara” (Lu1). Förarbetet vid elevernas bänkböcker kan t.ex. ske genom att Lu1 väljer böcker med karaktärer som passar läsarens intressen och erfarenheter.

Till skillnad från användandet av LUS som vi såg bland L2 och L3 ser vi här att Lu1 anser att läsarens kultur, livsstil, värderingar m.m. kopplas till texten. Både McCormick (1994) och Rosenblatt (1988) poängterar vikten av kopplingen mellan texten och läsaren. I dessa möten ska det ske ett samspel mellan läsaren och texten för det är först då läsaren kan skapa mening. Genom att eleverna får använda sig av sina tidigare kunskaper kan de med hjälp av dessa kunskaper bilda ny kunskap vid möten med texter de kan begripa, relatera sig till och förstå (Stanovich 1986, s381). Rädslan som Lu2 tog upp med att tappa hela gänget kan även det kopplas till begreppet *matteuseffekten*. Stanovich menar att elever kan tappa lusten till läsning och börja läsa allt mindre om de möter texter de inte begriper eller kan sätta sig in i. Barn som läser långsamt, har dåligt ordförråd och läser utan njutning läser vid dessa möten med för svåra texter mindre. Detta i sin tur leder till att deras språkutveckling och läsutveckling stannar upp och saktas ner (Stanovich 1986, s.381).

De flesta lärarna i studien anser att det är viktigt att använda sig av böcker eleverna kan relatera till på ett eller annat sätt. L1 har själv inte valt den bok de arbetar med för tillfället och erkände att hen inte tyckte att den var bra. L1 tar upp ett exempel på hur hen hade gjort istället, ”hade jag haft en grupp med t.ex. enbart nyanlända, då skulle jag lånat en bok där de kan dra egna kopplingar till erfarenheter exempel lämna ett land, flytta till ett annat och olika miljöbyten som en person kan uppleva” (Lu1). L1 påpekar också att det är viktigt att en bok har, ”sådant som de kanske kan relatera till t.ex. namn, miljö och förhållanden som de lever i” (L1).

Lärarens exempel med de nyanlända kopplas till McCormicks (1994) tankar kring den *allmänna repertoaren*. Om de kulturella skillnaderna är för stora mellan läsaren och texten kan det leda till att det uppstår en spänning i samspelet mellan dessa. Genom att läraren har en förståelse att det är viktigt att eleverna kan dra egna kopplingar kan hen förhindra att en spänning mellan läsaren och texten sker. Trots att L1 verkar ha denna kunskap och förståelse verkar hen inte använda sig av den. Att aktivera bakgrundskunskaper genom att relatera och koppla texter till sig själv är någonting som även anses vara viktigt vid textkopplingar för att det ska ske läsförståelse (Westlund 2012, s.190).

På liknande sätt anser även Lu2 att det är viktigt att få med deras kultur och livsstilar i det man läser. Hen till skillnad från L1:s exempel med nyanlända påpekar att man ibland misstar sig och tror att elever som är födda i Sverige bör kunna relatera till vissa saker och ting. ”De som är födda här har ingen hemlandskultur men har ändå fått det hemifrån via t.ex. föräldrar eller släktingar”(Lu2). Lu2 menar att även om uppväxten sker i Sverige kan det se väldigt olika ut från elev till elev och att det är viktigt att det uppmärksammas. På detta sätt kan läraren istället välja texter efter de förutsättningar eleverna har. De kulturella skillnaderna i förförståelse och tidigare kunskaper är någonting Anderson & Pearson (1984) tar upp. De anser att alla människor är olika och har olika ”scheman”. Genom att läraren har förståelse för detta kan då texter väljas som möjliggör att dessa scheman kan aktiveras. När dessa scheman sedan har aktiverats kan eleverna göra de textkopplingar Westlund (2012) nämner är bra för läsförståelsen.

En textkoppling som kan göras är att eleverna får möjligheter till att se att det ibland kan finnas en koppling mellan ”svensk berättarkultur” med deras egen berättarkultur. Detta är någonting om Lu1 försöker göra i sin undervisning. Valen Lu1 gör vid dessa texter sker med hjälp av eleverna själva. Eleverna bes ibland att ta med sig fabler eller berättelser från deras hemländer som de kan använda sig av i undervisningen. Eleverna kan i dessa situationer be deras föräldrar att hjälpa dem översätta fablerna eller berättelserna. På detta sätt anser Lu1 att hen integrerar elevernas kulturer i undervisningen. Kerstin Naucélér tar upp vikten av att eleverna får möjligheter att ta plats, att de får vara delaktiga och vara med och bestämma om hur undervisningen ska se ut. Genom att läraren här skapar möjligheter till detta kan eleverna känna att de befinner sig på en jämlik nivå med läraren och att hen är intresserad av det eleverna har att komma med (Naucélér 2001).

L3 skiljer sig lite i dessa resonemang med att eleverna bör känna en viss relation och koppling till litteraturen. Hen anser att man inte alltid behöver välja en bok efter elevernas vardagliga liv, erfarenheter eller liknande. Hen tycker att presentationen av boken är viktigare än att de kan relatera till den: "jag tror att intresset i hur du presenterar saker är mycket viktigare på lägre åldrar, men däremot tror jag att när du kommer i årskurs 4-6, att du kanske ser att världen ser lite annorlunda ut utanför" (L3). L3 anser att den kulturella samkänslan som man tror finns hos elever med olika kulturer inte kommer fram förrän i äldre åldrar. "Här tycker de att de är trygga, de känner igen sina kompisar. Alltså jag tror att på lägre åldrar spelar det ingen roll då är det äventyret fantasin och locka dem till det här lustfyllda" (L3). Hen menar att vi människor är som flockdjur och vill vara som alla andra i vår omgivning.

Att man inte alltid behöver utgå från elevernas kultur och bakgrund är någonting som även tas upp av L1, L2 och Lu1. Det dessa lärare menar är att det är viktigt att välja böcker som också presenterar den svenska kulturen. Eleverna behöver ha kunskaper om de svenska traditionerna och även kunna känna igen svensk litteratur och svenska författare. Lu1 anser inte det vara något problem med att välja en sådan bok, så länge den bearbetas på ett sätt som gör det möjligt att eleverna ska förstå och begripa boken.

Anette Ewald visar i sin studie hur lärare kan välja skönlitteratur för att reproducera kulturella värden och normer som de själva delar och växt upp med. Lärarna kan identifiera sig själva i dessa texter vilket leder till att den kan bli en favorit som återkommer år efter år (Ewald 2007, s.299). Detta syns i L1 och L2:s resonemang kring gammal litteratur. Med gammaldags och svensk litteratur riktar sig L2 mer på det gammaldags och svårbegripliga språket som finns i dessa texter och att det bör användas då det är en del av den svenska kulturen: "jag tycker inte man ska ta ifrån det från våra elever för de behöver det också" (L2). Detta resonemang delas också av L1 då hen hellre använder sig av gamla böcker med ett gammalt språk. "Det är mycket gamla ord som jag faktiskt jag tycker att dagens barn ska lära sig, jag blir galen när de säger fett, jao och bre i mitt klassrum" (L1). L1 gillade gammal litteratur själv när hen var ung och tycker också att barnen ska få möjligheten att läsa eller höra dem. L1 och L2 tycker här att det är viktigt att dessa elever får ta del av en kultur och ett språk som de själva finner intressant.

Molloy (2002) framhåller vikten av att inte använda sig av för gammal litteratur och att hålla sig uppdaterat. Ungdomskulturen likt ungdomslitteraturen förändras konstant och hänger inte

lärarna med kan de frågor och diskussioner eleverna är intresserade av försvinna och ges då aldrig någon plats i klassrummet. Att ha återkommande böcker är någonting som syns hos L3. L3 anser att det finns ett par favoriter som alltid fungerat och att det då inte finns någon mening med att sluta använda sig av dem. L3 tar även upp hur hen håller sig uppdaterad när det rör skönlitteratur och barnböcker då hen själv har ett barn i elevernas ålder. Detta gör hen genom att ta hjälp av olika barnprogram som finns på tv eller att använda sig av bokjuryn.

Förutom att försöka hålla sig uppdaterad tycker L3 också att det ibland är viktigt att välja texter som är anpassade efter SVA-elever. Dessa texter är enligt henne likadana som originalen men i kortare versioner och därför lättare att läsa. Monica Reichenberg tar upp detta i sin studie där de mer lättlästa texterna ibland inte ger en helhetsbild av innehållet. Det kan ibland krävas en större förförståelse av läsaren att läsa en lättläst text. Hon menar att man ska förtydliga istället för att förenkla och korta ner en text (Reichenberg 2000, s.173).

Reichenbergs tankar delas av Lu2: ”jag gillar inte lättlästa då det finns så mycket man ska tolka mellan raderna och känna till för att förstå texten. Det är så komprimerad men som man får i originalversionen” (Lu2). Hen tycker att det är för mycket som lämnas utanför texten och att man som andraspråkselev förlorar på detta.

Trots skillnaderna på synen på lättlästa texter har Lu2 och L3 tillsammans med L2 en likhet vid val av skönlitteratur. Dessa tre lärare anser att det är utmärkt att välja böcker som har filmatiserats. På detta sätt anser de att man kan arbeta simultant med bok och film. Lu2 och L3 nämner båda att man kan läsa ett eller flera kapitel sedan se de stycken i filmen som berör de kapitlen man läst. L2 använder sig mer av film efter fullföljd läsning. ”Då får man se på de bilder som skapats inombords, jag försöker ha en högläsningbok och sedan en film till boken” (L2).

En lärare (Lu3) har i detta avsnitt inte refererats till då hen är helt ny på sin arbetsplats. Lu3 känner (togs upp under rubrik 6.1) att hen inte har haft möjligheten eller tid till att använda sig av skönlitteratur i undervisningen. Detta har lett till att Lu3 inte har behövt göra allt för många val av skönlitteratur. Jag tycker ändå att det är relevant att ta med Lu3:s tankar och funderingar kring valet av skönlitteratur då detta kan ge en bild av den kunskap hens utbildning inom ämnet SVA gett.

Hen anser att utbildningen inom SVA gett en någorlunda grund på hur hen ska reflektera

kring val av skönlitteratur. Det är väldigt viktigt att man först lärt känna sina elever innan man kan göra ett riktigt bra bokval anser Lu3. Det krävs tid och förarbete för att ta reda på deras intressen och tidigare erfarenheter. För att ta reda på elevernas erfarenheter, förförståelse och intressen kan ett venndiagram användas: ”att man gör ett venndiagram och pratar om vad de har gemensamt och vad som avviker” (Lu3). Lu3 tar också upp att man bör ha ett normkritiskt förhållningssätt i skolan, även vid valet av böcker. Att ha detta tänk hindrar en från att hamna i fallgropar där man råkar välja ”fel text” eller tror att ”detta bör alla förstå”. Hen menar att alla kommer med olika kulturer och traditioner och att man måste visa hänsyn till detta.

Förutom att Lu3 har utbildad sig till SVA-lärare har även hens kulturella bakgrund hjälpt till en del. Lu3 har själv svenska som ett andraspråk och känner att det har gett hen en större förståelse för vilka svårigheter elever kan möta med olika texter. Lu3 anser att hen kan relatera till när elever möter texter de inte kan förstå, det kan vara olika meningsuppbyggnader, strukturer, stilar eller handlingar:

Ja tycker att det underlättar. Jag kan många gånger dra paralleller till hur vissa saker uttrycks på xxx (hens modersmål). Om man tänker grammatiken och att man liksom förklarar genom att man tänker, hur fungerar det här på olika modersmål och framför allt på mitt modersmål, hur fungerar det där när man bildar olika meningar och hur uttrycker man tempus på olika språk (Lu3).

Att ha en kunskap och förståelse och se att denna koppling och repertoar inte matchar anser McCormick (1994) vara väldigt viktigt. Har man inte denna kunskap kan en lärare anta att läsaren begriper och förstår det den läst bara för att den har kunnat läsa klart en bok eller haft ett visst flyt i sin läsning. Likt McCormick poängterar Reichenberg att det kan vara lätt att läsa en text ord för ord, men det som är betydligt mer krävande är att skapa sig en helhetsuppfattning, dra slutsatser och se sammanhang av det han/hon läser (Reichenberg 2000 s.155). Lu3 anser att en kombination av att hen själv har ett annat modersmål samt en utbildning inom SVA lett till att ”alla bitar fallit på plats” och att hen har mer kött på benen. Vilket leder till att hen kan uppmärksamma och förstå när eleverna står för dessa svårigheter.

Sammanfattningsvis framkommer det att det enbart är Lu1 och Lu2 som fullt ut gör egna val av skönlitteratur i sin undervisning. L1 använder sig av samma bok som modersmålläraren valt till helklassen vilket leder till att hen inte gör några egna val. Trots detta syns det i L1:s

resonemang att hen anser att de böcker modersmåsläraren väljer inte är lämpade för andraspråkselever. L2 och L3 väljer endast de böcker som används vid högläsningstillfällena, medan de vid elevernas egna bänkböcker tar hjälp av bibliotekarien. L2 och L3:s val vid högläsningbok grundar sig oftast på sådant som har fungerat förut eller böcker de själva föredrar. L1 som inte gör några egna val tycker ändå att äldre litteratur som har ett mer gammalt och ”fint” språk är någonting hen skulle föredra trots att hen verkar förstå vikten av elevernas förförståelse. Lu1 och Lu2 skiljer sig i de tidigare lärarnas resonemang då de lägger större fokus på elevernas förkunskaper, livssituationer, intressen och kultur. De har ett större förarbete vid valet av skönlitteratur och förstår faran med att bara välja det första bästa.

## 7 Slutsats

I detta avsnitt redogör jag för de slutsatser jag dragit efter det resultat som framkommit genom analysen. Detta avsnitt avslutas med förslag på vidare forskning.

Syftet med denna studie var att jämföra hur tre lärare med utbildning i SVA och tre lärare som saknar utbildning i SVA resonerar om användandet av skönlitteratur i undervisningen samt sina val av skönlitteratur. Det jag ville undersöka var om en SVA-utbildning ger dessa lärare en större kunskap och förståelse av hur skönlitteraturen bör användas bland andraspråkselever. Huvudfokus i studien var att se hur dessa lärare resonerade om användandet av skönlitteraturen som läromedel för elevernas språkutveckling och om det fanns någon skillnad i resonemangen mellan utbildade och outbildade SVA-lärare. Med hjälp av tidigare forskning och olika teoretiska utgångspunkter försökte jag svara på studiens frågeställningar:

Min slutsats är att alla lärare oavsett utbildning eller inte använder sig av skönlitteratur i någon form. Det dessa lärare hade gemensamt var att alla hade en högläsningbok som de läste högt för eleverna. Andra likheter var att de flesta använde mer än enbart en läsmodell (högläsning, grupp/parläsning eller enskild läsning) vid användandet av skönlitteratur. Vi kan här se att variationen på val av läsmodeller är blandade oavsett om lärarna har SVA-utbildning eller inte. Den stora skillnaden i dessa sex lärares resonemang är vad som sker efter att dessa läsmodeller utförts och hur bearbetningen av böckerna ser ut. Det var mindre skillnader i lärarnas resonemang kring vilka möjligheter respektive hinder de ansåg fanns med att använda sig av skönlitteratur i undervisningen. Alla sex lärare var överens om att



möjligheterna var oändligt stora med att använda sig av skönlitteratur då det tillför en ny dimension i undervisningen. Via skönlitteraturen anser de att man kan väcka känslor och tankar som sedan kan användas i undervisningen via exempelvis diskussioner m.m. De gemensamma hinder dessa lärare ansåg fanns, var mer inriktade på yttre faktorer som de inte hade full kontroll över. Exempelvis nämnde alla sex lärare flyktingvågen som ett hinder. Den skillnad som syns i lärarnas resonemang kring andra hinder är att L1, L2 och L3 nämner tid och tillgång till böcker som ett hinder vilket de andra lärarna inte gjorde. Större skillnader framkom vid lärarnas resonemang om valen av böcker. L1-L3 lärarna gör mycket färre egna val när det gäller den skönlitteratur som används i undervisningen. L1 gjorde här inga val alls medan L2 och L3 enbart valde sina egna högläsningböcker. De böcker de valde här grundade sig mer på egna favoriter eller sådant som enligt dem fungerat förut. Lu1 och Lu2 valde enbart böcker på egen hand och de val de gjorde försökte de alltid göra utifrån elevernas kunskaper, erfarenheter och livssituation.

Jag anser att de resultat som framkommit har visat att det finns en skillnad i resonemangen kring användandet av skönlitteratur i undervisningen. Slutsatsen jag drar är att lärarna med en SVA-utbildning utifrån vad forskning och teori antyder har en större kunskap om hur skönlitteratur bör användas i undervisningen för att den ska vara språkutvecklande för andraspråkselever. Resultaten visar även att lärarna med SVA-utbildning ser lite mindre hinder med att använda sig av skönlitteratur och att de har en större förståelse för hur valet av böcker bör ske vid mötet med elever med svenska som ett andraspråk. Denna studie är för liten för att göra en generell slutsats utan de resultat som framkommit visar enbart skillnaderna mellan dessa sex lärare.

Som förslag till vidare forskning skulle det vara intressant att undersöka hur eleverna själva ser på användandet av skönlitteratur i undervisningen. En annan aspekt som skulle vara intressant att undersöka är hur eleverna ser på detta med att lämna sin ”vanliga” klass för att gå till SVA-undervisningen, vad har de för tankar och känslor om detta.

## 8 Käll-och litteraturförteckning

### Tryckt material

Ahrne, Göran och Svensson, Peter (2011a). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber.

Ahrne, Göran och Svensson, Peter (2011b). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber.

Ahrne, Göran och Ulla Eriksson-Zetterquist (2011). Intervjuer. I: Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. 1. uppl. Malmö: Liber.

Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2000). *Listiga räven – Läsinläring genom skönlitteratur*. Falun: Falu Bokproduktion.

Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2001). Läs- och skrivprojektet Listiga räven – att läsa i skolan och lära för livet. I Naucclér, Kerstin (red.) (2001). *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma

Anderson, R.C. och Pearson, P.D. (1984) A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. I: *Handbook of Reading Research* (Ed) P.D. Pearson. NY: Longman.  
Tillgänglig på internet:  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED239236.pdf> (Hämtad: 2016-04-01)

Axelsson, Monica (2001). Listiga räven ur Cummins perspektiv. I Naucclér, Kerstin (red.) (2001). *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma.

Axelsson, Monica (2000). Framgång för alla: Från att inte kunna – till att inte unna låta bli att läsa. I Åhl, Hans (red.) (2000). *Svenskan i tiden: verklighet och visioner*. Stockholm: HLS

Bergman, Pirkko (red.) (2001). *Två flugor i en smäll: att lära på sitt andra språk: teori, praktik och språkbedömningschema för alla som undervisar elever med svenska som andraspråk*. 2. uppl. Stockholm: Liber

Bergman, Pirkko, (2001). Språkinläring som process. I Bergman, Pirkko (red.) (2001). *Två flugor i en smäll: att lära på sitt andra språk: teori, praktik och språkbedömningschema för alla som undervisar elever med svenska som andraspråk*. 2. uppl. Stockholm: Liber

Cummins, Jim (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I Naucclér, Kerstin (red.) (2001). *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma

Dalen, Monica (2007). *Intervju som metod*. Lund: Gleerups.

Elley, W. B (1991). Acquiring Literacy in a Second Language: The Effect of Book-Based Programs. I *Language learning: A journal of Applied Linguistics*. 41 (3). P. 375-411

Ewald, Annette (2007). *Läskulturer: lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2007.

Tillgänglig på Internet:

<http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/4095/Ewald%2520Avhandling%2520MUEP.pdf?sequence=1>. (Hämtad: 2016-03-22)

Hallberg, Kristin, 1993: *Litteraturläsning. Barnboken i undervisningen*. Solna: Ekelund.

Hyltenstam, Kenneth (2001). Inledningen. I *Att undervisa elever med svenska som andraspråk: ett referensmaterial*. 2., omarb. uppl. (2000). Stockholm: Statens skolverk  
Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=484>. (Hämtad 2016-02-22)

Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Liberg, Caroline (2001). Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv – möjligheter och begränsningar. I Naucér, Kerstin (red.) (2001). *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma.

Lindberg, Inger (2006). Med andra ord i bagaget. I Bjar, Louise (red.) (2006). *Det hänger på språket: lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

McCormick, Kathleen. (1994) *The Culture of Reading, the Teaching of English*. Manchester University Press: Manchester and New York.

Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: L  r  rh  gskolan

Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. 2., rev. uppl. Lund: Studentlitteratur

Myrberg, Mats (2003). *Att förebygga och möta l  s- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Skolverket.

Naucér, Kerstin (2001) Barnboksfiguren betraktad ur ett andraspråksperspektiv på lärande. I

Naucér, Kerstin (red.) (2001). *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma.

Nilsson, Jan (2007). *Tematisk undervisning*. Stockholm: Studentlitteratur AB.

Nilsson, Monica & Sundemo, Ulla (2001). Vad händer i klassrummet n  r barnboksfiguren kliver in. I Naucér, Kerstin (red.) (2001). *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma

Nilsson, Monica & Sundemo, Ulla (2004). *Barnboksfiguren: en tillgång på olika plan: ett spr  kutvecklingsprojekt på L  ngmosseskolan i stadsdelen Gårdsten, Göteborg, med start läsåret 1998/1999*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk, Göteborgs Universitet

Tillgänglig på Internet: <http://gupea.ub.gu.se/dspace/handle/2077/19162> (Hämtad: 2016-02-28)

Reichenberg, Monica (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Diss. Göteborg: Univ.

Rosenblatt, L.M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. I: *Theory Into Practice, 1982, Vol.21(4)*, p.268-277. Taylor & Francis Group.

Tillgänglig på internet:

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0f557195-c405-43ca-a69e-edf8861e7598%40sessionmgr103&vid=1&hid=128>. (Hämtad: 2016-03-30)

Rosenblatt, L.M. (1988). *Writing and reading: the transactional theory*. Champaign, Ill.: University of Illinois at Urbana-Champaign

Tillgänglig på internet:

<http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=pur1.32754062234459>. (Hämtad: 2016-03-30)

Rosenblatt, L.M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2011). *(Lgr11) Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*

Skolverket (2012). Greppa språket – ämnesdidaktiskt perspektiv på flerspråkighet. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2573> (Hämtad: 2016-02-17)

Skolverkets statistik (2015/16). Tabell 8 A: Elever med undervisning i modersmål och svenska som andraspråk (SVA). I *Skolor och elever i grundskolan läsåret 2015/16*.

Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/skolor-och-elever/skolor-och-elever-i-grundskolan-lasaret-2015-16-1.241617> (Hämtad 2016-04-08).

Smith, Frank (2000). *Läsning. 3., [dvs 2.] [omarb. och utvidgade] uppl.* Stockholm: Liber

Stanovich, K. (1986) Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences

in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* **21**(4), sid. 360 – 407.

Tillgänglig på internet: <http://people.uncw.edu/kozloffm/mattheweffect.pdf>. (Hämtad 2016-02-28)

Westlund, Barbro (2012). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik. 2.*, uppdaterade utg. Stockholm: Natur & kultur.

### **Otryckt material.**

Intervju med L1, 2016-03-11, 37:54 minuter

Intervju med L2, 2016-03-23, 48:42 minuter.

Intervju med L3, 2016-03-09, 53:35 minuter.

Intervju med Lu1, 2016-03-23, 43:43 minuter.

Intervju med Lu2, 2016-03-09, 65:29 minuter.

Intervju med Lu3, 2016-03-23, 47:29 minuter

### **Elektroniska källor**

Hemsidor:

Nationellt centrum för svenska som andraspråk. <http://www.andrasprak.su.se/> (Läst 2016-04-08).

Skolförordning (2011:185). [http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185\\_sfs-2011-185/?bet=2011:185#K5](http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/?bet=2011:185#K5) (Läst 2016-04-08).

Skolverket. <http://www.skolverket.se/> (Läst 2016-04-09)

## 9 Bilagor

### 9.1 Bilaga 1: Mail till skolor

Hej.

Jag heter Behram Kelmendi och studerar på Södertörns Högskola. Jag är nu inne på mitt självständiga arbete och skriver min C- uppsats. Ämnet jag skriver om är svenska som andraspråk. Anledningen till att jag kontaktar er är för att se om ni skulle kunna hjälpa mig att komma i kontakt med någon lärare inom detta ämne. Studiens syfte är att se hur lärare arbetar med skönlitteraturen i sina svenska som andraspråksundervisningar.

Jag vet att ni säkerligen har massa annat som är viktigare att göra, men jag skulle vara väldigt tacksam om ni kunde hjälpa mig.

Jag hoppas att få höra av er.

Bästa hälsningar

Behram Kelmendi

[behram\\_kelmendi@hotmail.com](mailto:behram_kelmendi@hotmail.com)

073-93 93 260

## 9.2 Bilaga 2: Intervjumall

### **Intervjumall**

#### Till mig själv

- Presenterar mig själv
- Södertörns högskola, C-Uppsats, sjunde terminen
- Svenska som andraspråk och användandet av skönlitteratur i undervisningen.
- Be om tillåtelse att spela in och berätta att materialet kommer att transkriberas och användas i min uppsats.
- Garanterar anonymitet utelämnas information som kan relateras till personen.
- Det är frivilligt och att de kan hoppa av när de vill.

#### Frågor:

- Berätta lite om er bakgrund som lärare?
- Har du någon utbildning inom ämnet svenska som andraspråk?
- Vilken utbildning i SVA har ni?
- Hur länge har du arbetat med elever som har svenska som andraspråk?
- Vilken årskurs undervisar du i just nu?
- Hur ser era elevers språkliga och kulturella bakgrund ut?
- Spelar deras språkliga och kulturella bakgrund någon roll i ditt val av skönlitteratur?
- Tror du att det är viktigt att barn kan relatera till det de läser?  
(Referensramar/elevnära)
- Hur skulle du säga att du resonerar kring valet av skönlitteratur? Vad är de viktigaste faktorerna? Motivera gärna.
- Berätta hur arbetet med skönlitteratur kan se ut hos er. Hur ser ert för- och efterarbete ut?
- Anser du att det är språkutvecklande att arbeta med skönlitterära texter i SVA-undervisningen? På vilket sätt?
- Är det någon skillnad mellan hur ni arbetar med skönlitteratur i de olika årskurserna 1-3?
- Vilka fördelar/ nackdelar ser ni med att använda sig av skönlitteratur?
- Vad tycker ni att ni fått för respons från eleverna när ni använt er av skönlitterära texter i undervisningen till skillnad från traditionella texter?

#### Extra fråga:

Berätta om en bok som du tycker fungerar bra med elever som har svenska som andraspråk. Varför tycker du att just denna är bra och hur har ni arbetat med den?



### 9.3 Bilaga 3: Mail till informanter

Hej X.

Tack så hemskt mycket för att du är villig till att ställa upp. Jag uppskattar det verkligen. Vet inte hur mycket information du har fått angående min studie, men det jag ska skriva om och det intervjun kommer att handla om, är användandet av skönlitteratur i undervisningen. Speciellt av intresse är hur detta sker i samband med elever med svenska som andraspråk.

Jag utgår från de forskningsetiska principerna som gäller för min undersökning. Dessa etiska principer är krav på samtycke, krav på information, nyttjandekravet och krav på konfidentialitet. Det betyder att ni och skola kommer att vara anonyma och att deltagandet självklart är frivilligt och du har möjlighet att när som helst avbryta deltagandet. Utöver detta hoppas jag att det är ok att jag spelar in intervjun.

Återigen tack så mycket för visat intresse.

Mvh

Behram Kelmendi

073-93 93 260