

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

**Skönlitteratur som ett pedagogiskt verktyg i
undervisningen i svenska som andraspråk**

Christina Rönnerberg

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk, fördjupningskurs
Vt 2009
Handledare: Margareta Holmegaard

Sammandrag

Språket spelar en avgörande roll för individen på vilket sätt han/hon kan klara av sin skolgång och integreras i det svenska samhället på ett så smidigt sätt som möjligt. Därför är det viktigt att alla pedagoger, som undervisar andraspråkselever, har kunskap om hur språkinläringen underlättas för elever med ett annat modersmål än svenska.

Många språkforskare har kommit fram till att användning av skönlitteratur i undervisningen främjar språkutvecklingen på olika sätt, både inom ämnet svenska och svenska som andraspråk.

Syftet med undersökningen är att ta reda på i vilken utsträckning pedagoger inom andraspråksundervisningen använder skönlitteratur som ett pedagogiskt verktyg i sin undervisning och vilken typ av skönlitteratur som används. I min undersökning vill jag få veta vad pedagogerna anser om språkinläring med hjälp av skönlitteratur och på vilket sätt det lästa bearbetas. En viktig frågeställning är också huruvida andraspråkselevnas språkutveckling underlättas med hjälp av skönlitteratur.

Jag har valt att göra en kvalitativ intervjuundersökning och målet är att få bekräftat det som sägs i litteraturen om betydelsen av att läsa skönlitteratur för språkinläringen. Informanterna som jag har intervjuat är sex lärare i svenska som andraspråk, både inom ungdomsskolan och vuxenutbildningen. Det är dessa intervjuer som ligger till grund för min undersökning.

Resultatet av undersökningen visar att pedagogerna arbetar mycket med skönlitteratur på olika sätt i sina undervisningsgrupper. Arbetssättet mellan de olika pedagogerna skiljer sig åt i viss mån, men slutsatser som går att dra utifrån intervjuerna är att samtliga pedagoger är övertygade om att det är språkutvecklande att arbeta med skönlitteratur i andraspråksundervisningen. Genom att utgå från skönlitterära texter menar pedagogerna att eleverna lär sig meningsbyggnad, grammatiska strukturer, ord och uttryck i ett sammanhang, vilket främjar den muntliga och skriftliga förmågan. I förekommande diskussioner runt de skönlitterära texterna lär sig eleverna att argumentera och ge uttryck för sina åsikter.

Nyckelord: svenska som andraspråk, skönlitteratur, kvalitativ intervjuundersökning

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och forskningsfrågor	2
3. Ämnet svenska som andraspråk, en kort historik	2
4. Styrdokument	4
5. Tidigare forskning	5
5.1 Skönlitteratur i undervisningen	5
5.2 Listiga räven – ett projekt i Rinkeby	9
5.3 Olika sätt att arbeta med skönlitteratur i undervisningen	11
5.3.1 Val av texter	11
5.3.2 Texters språkliga svårighetsgrad	12
5.3.3 Samtal om böcker	13
5.3.4 Temaläsning	14
5.3.5 Skrivning i samband med läsning	15
6. Metod	17
6.1 Kvalitativ metod	17
6.2 Reliabilitet och validitet	18
6.3 Informanter	18
6.4 Genomförande	19
6.5 Analysmetod	20
7. Resultatredovisning	21
7.1 Användning av skönlitteratur i undervisningen	21
7.2 Val av texter	22
7.3 Arbetssätt	24
7.4 Fördelar/nackdelar att arbeta med skönlitteratur	26
7.5 Språkutveckling med hjälp av skönlitteratur	27
8. Diskussion	28
8.1 Skönlitteratur i undervisningen	28
8.1.1 Val av texter	28
8.1.2 Språkutvecklande arbetssätt	30
8.1.3 Fördelar/nackdelar att arbeta med skönlitteratur	31
9. Avslutning	32
9.2 Avslutande ord	32
9.1 Förslag till fortsatt forskning	32
Litteraturförteckning	34
Bilaga	36

1. Inledning

Som lärare i svenska som andraspråk sedan många år tillbaka, både inom grundskola och vuxenutbildning, är jag intresserad av på vilket sätt pedagoger på olika nivåer inom andraspråksundervisningen använder skönlitteratur i sin undervisning. Själv anser jag att skönlitteratur är ett bra verktyg i undervisningen av flerspråkiga elever, för att främja språkutvecklingen både muntligt och skriftligt. De skönlitterära texterna stimulerar till eget skrivande, intressanta samtal och samtidigt övar eleverna upp både sin skriftliga och kommunikativa förmåga. Skönlitteraturen lockar också eleverna att vilja läsa mer och på så sätt ytterligare stimulera deras språkutveckling.

Mitt intresse för att arbeta med skönlitteratur i språkundervisningen väcktes för flera år sedan, när jag arbetade som lärare för svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi). En kollega och jag startade ett projekt tillsammans med två grupper sfi-elever vi undervisade, vilket innebar att de traditionella läromedlen lades helt åt sidan. Skönlitteratur, facklitteratur och tidningsartiklar fick bli de nya läromedlen. Vi köpte in lättläst skönlitteratur, s.k. LL-böcker och en faktabok i orienteringsämnena samt prenumererade på en tidning med nyheter på lätt svenska. När vi utvärderade projektet tyckte vi oss märka att eleverna tog större ansvar för sina studier, fick ett större ordförråd och blev bättre på att skriva. Kanske var det så att de tyckte det var roligare texter att läsa, skriva och diskutera om. Vi pedagoger tyckte det var ett stimulerande arbetssätt och kanske vi på så sätt inspirerade våra elever i deras inläring. Vi diskuterade mycket och genom diskussionerna lärde vi känna våra elever bättre och fick en större insikt om på vilken språklig nivå de befann sig.

Jag har intervjuat sex pedagoger i svenska som andraspråk, som arbetar på olika nivåer och på tre olika skolor, för att undersöka hur de arbetar med skönlitteratur i sin undervisning i svenska som andraspråk. Det är engagerade lärare som har kunskap om skönlitteraturens betydelse för språkutvecklingen. Förhoppningsvis ska mina intervjuer med pedagogerna stärka det som många forskare påstår, att läsning av skönlitteratur är språkutvecklande på många sätt. Det är inte bara språket som stärks, utan eleverna utvecklar också förmågan att tänka kritiskt och ökar samtidigt kunskapen om det samhälle vi lever i.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min undersökning är att ta reda på i vilken utsträckning lärare arbetar med skönlitteratur, som ett pedagogiskt verktyg inom andraspråksundervisningen idag.

- Vilka pedagogiska modeller finns för att stimulera eleverna i arbetet med skönlitteratur?
- Vilken typ av skönlitteratur används?
- Hur används skönlitteratur rent praktiskt i arbetet med elever som har svenska som andraspråk?
- Anser lärarna att språkinläringen underlättas med hjälp av skönlitteratur?
- Vilka fördelar respektive nackdelar anser pedagogerna det är att arbeta med skönlitteratur i svenska som andraspråk?

3. Ämnet svenska som andraspråk, en kort historik

Beteckningen svenska som andraspråk började användas först år 1982 (Tingbjörn 2004:749ff). Svenskan är ett andraspråk för de som bor i Sverige, men har ett annat modersmål än svenska. Personen kan vara född i Sverige, men möter det svenska språket främst utanför hemmet.

År 1987 blev svenska som andraspråk ett eget ämne i lärarutbildningen och hösten 1987 kom SÖ (Skolöverstyrelsen) med ett förslag om att man skulle kunna bedriva försöksverksamhet för svenska som andraspråk i gymnasieskolan. Förslaget avvisades i budgetpropositionen 1987/88:100 med motiveringen att det inte skulle ge invandrarna behörighet till högre studier, men redan hösten 1988 återkom SÖ med frågan till utbildningsministern. SÖ argumenterade för att man borde

se frågan ur ett helhetsperspektiv från grundskolan genom hela gymnasieskolan vidare till vuxenutbildningen. Svenska som andraspråk måste betraktas på samma sätt inom de olika skolformerna. Sammanfattningsvis är det därför SÖ:s mening att ett införande av svenska som andraspråk innebär möjligheter att anpassa utbildningen till invandrarelevernas behov, minskar risken för studieavbrott i gymnasieskolan och lyckas med dessa. SÖ föreslår i anslutning här till att svenska som andraspråk som betygssatt ämne ska ge allmän behörighet till högskolestudier på samma sätt som ämnet svenska (Tingbjörn 2004:753f).

Utbildningsministern tog inte ens upp ämnet till diskussion i betygsdebatten utan avfärdade det helt. Han framhöll att allmän behörighet borde ha samma innebörd för elever med invandrarbakgrund, som alla andra högskolestuderande.

Ett år senare tog riksdagen beslutet att svenska som andraspråk skulle få en egen kursplan med ett betygsatt ämne. Detta skulle gälla både i ungdomsgymnasiet och vuxengymnasiet, men ämnet skulle inte ge allmän behörighet till högskolestudier.

I grundskolan saknades fortfarande svenska som andraspråk som ett eget ämne. Under år 1993 arbetade speciellt utvalda kursplanegrupper med grundskolans alla ämnen, men kursplaneförslaget i svenska som andraspråk var det enda ämne som förkastades av regeringen. Det var inte förrän i samband med regimskiftet 1994, som den nya skolministern kom med en proposition om att svenska som andraspråk from 1 juli 1995 skulle bli ett eget ämne i hela utbildningsväsendet.

På initiativ från politikerna inrättades år 1996 *Institutet för svenska som andraspråk* vid Göteborgs universitet, som fick uppdraget att forska om och utveckla verksamheten och undervisningen i svenska som andraspråk.

Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk, som startade sin verksamhet år 1998 vid lärarhögskolan i Stockholm, fick i uppdrag att förmedla kunskap, stödja utvecklingen av nya läromedel och vara ett resurscentrum för kompetensutveckling i ämnet.

I slutet av 1990-talet gjorde Skolverket inspektioner i fem kommuner och upptäckte att ingen av de kommunerna erbjöd invandrareleverna undervisning i svenska som andraspråk och dessutom saknade de flesta pedagoger utbildning i ämnet. Sedan dess har kurser för lärare i svenska som andraspråk startats på några universitet. Kurserna fyller ett stort behov för att elever med ett annat modersmål ska få utbildade lärare i ämnet.

Tingbjörn (2004:760) betonar att det också är viktigt att man inom lärarutbildningen förbereder de blivande lärarna i lärarutbildningen hur man undervisar invandrareleverna i andraspråket. För att eleverna ska kunna lyckas i sina studier, är det ett krav att alla undervisande lärare, både klasslärare och ämneslärare, har utbildning i ämnet. Det gäller således inte bara lärare i svenska som andraspråk och sfi, utan även lärare inom samhällsvetenskapliga och naturvetenskapliga ämnen.

4. Styrdokument

Samtliga kursplaner belyser skönlitteraturens betydelse i undervisningen i svenska som andraspråk.

I kursplanen för svenska som andraspråk i gymnasieskolan betonas man skönlitteraturens betydelse på följande sätt:

Litteraturläsningen skall utöver att vara en källa till glädje, personlig utveckling och tillfredsställelse öka elevernas medvetenhet om den betydelse skönlitteraturen har för språkutveckling och kulturförståelse.

Viktiga kunskapsområden är det svenska språket och den svenska litteraturen, med utblickar mot världslitteraturen (<http://www3.skolverket.se>).

Det är inte enbart läsning av böcker som är viktigt vid arbete med skönlitterära texter, utan man talar även om bildens betydelse i sammanhanget:

Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, film, video etc. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder. Studiet av svenska texter i vid bemärkelse bidrar till kunskaper om svensk kultur och svenskt samhällsliv (<http://www3.skolverket.se>).

I kursplanen i svenska som andraspråk för den grundläggande vuxenutbildningen lyfter man också fram skönlitteraturens betydelse för språkutveckling och kulturförståelse. Där står det bl.a. följande:

Skolan ska sträva mot att eleverna utvecklar lust och förmåga att läsa skönlitteratur från olika tider och kulturer samt bli medveten om den betydelse läsning av skönlitteratur har för språkutveckling och kulturförståelse.

Mål som varje elev ska ha uppnått i slutet av den grundläggande vuxenutbildningen är att ha läst texter av några välkända författare och kunna tillgodogöra sig hela skönlitterära verk (<http://www3.skolverket.se>).

Under utbildningens mål och karaktär i kursplanen för svenskundervisning för invandrare (sfi) betonas bl.a. vikten av det vidgade textbegreppet:

Det vidgade textbegreppet är av stor vikt inom sfi. Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan även avlyssning, bild- och filmstudium. (<http://www3.skolverket.se>).

Gemensamt för ovannämnda kursplaner är att man framhåller läsningens betydelse för språkutveckling, lust, glädje, självkänedom och kunskapsförmedling.

5. Tidigare forskning

I kommande avsnitt kommer jag att anknyta till litteratur som är relevant för min undersökning om skönlitteraturens betydelse för andraspråksundervisningen.

5.1 Skönlitteratur i undervisningen

Som framgår av kursplanen är läsning av skönlitteratur viktig för flerspråkiga elevers språkutveckling. Skönlitteraturen hjälper dem att förstå sig själva, samtidigt som litteraturen också är en kunskapsförmedlare. Litteraturläsning i svenska som andraspråk ger eleverna ord, som hjälper dem att formulera tankar och känslor på det nya språket.

Den erfarenhet som Molloy (2008:289) har är att arbetet med läsning av olika texter stimulerar eleverna till att samtala och lyssna på varandra. Genom att samtala runt lästa texter kan svenskämnet också fungera identitetsutvecklande samtidigt som samtalen är viktiga för läsarens skrivutveckling. Molloy (2008:333f) menar vidare att det är viktigt att texternas teman ligger nära eleverna, så att de kan bearbeta egna upplevelser genom texterna. Det största syftet med litteraturläsning är enligt författaren, att ge eleverna ett intresse att fortsätta läsa skönlitteratur efter det att de har lämnat skolan.

Vi vet att det finns ett samband mellan förmågan att använda språket och aktivt läsande (Bommarco & Cronberg 1988:3). Den som läser mycket får ett varierat ordförråd och på så vis blir det lättare att uttrycka sig både muntligt och skriftligt. Den erfarenhet Bommarco och Cronberg (1988:10) har av användning av skönlitteratur i sin egen undervisning är, att när eleverna får möta andra uppfattningar än sin egen sker en språkutveckling. Ren upplevelseläsning stimulerar elevernas läslust, samtidigt som litteraturen är en kunskapskälla. Eleverna får insikt i att skönlitteraturen kan både avnjutas och användas.

Den meningsfulla litteraturen hittar man inte i läroböckerna utan i romaner, dikter och noveller (Nilsson 2007:79ff). Eleverna måste få läsa om sådant som upplevs som intressant. Man kan tala om

litteraturläsning på olika sätt. För att bli en god läsare måste eleverna träna mycket och motiveringen är att läsning ger färdighet, men Nilsson betonar att läraren inte får glömma bort att de skönlitterära texterna måste handla om något som är relevant för eleverna. I litteraturen möter eleverna andra människors livsöden, verkligheter och erfarenheter och i mötet mellan elevens och romanfigurens upplevelser utvecklas förståelse om livet och det samhälle vi lever i. Litteraturen ska också ses som en källa till kunskap, men den personliga läsoplevelsen bör enligt Nilsson sättas i främsta rummet, för det är upplevelsen som bidrar till elevens personlighetsutveckling.

Betydelsen av att läsa skönlitteratur kan sammanfattas i 5 olika punkter: tankeutveckling, kunskapsutveckling, känsloutveckling, social utveckling och färdighetsutveckling (Brodow & Rininsland 2005:17f). Tankeutveckling sker när den som läser tränar upp förmågan att se samband mellan händelse och konsekvens. Att genom litteraturen få stifta bekantskap med människor från olika kulturer, i olika åldrar och med olika levnadsvillkor är för eleverna kunskapsutvecklande. Genom litteraturen möter eleverna andra människors känslor och värderingar och då utvecklas förståelse och empati, samtidigt som de erövrar nya ord för att uttrycka känslor. Genom att eleverna samtalar om texter och lyssnar på varandras åsikter utvecklas den sociala kompetensen. Brodow och Rininsland påstår att det är lättare att stimulera sina elever till läsning med hjälp av skönlitteratur än med facklitteratur.

Bland 26 aktiva och engagerade pedagoger har Brodow och Rininsland (2005:76ff) gjort en kvalitativ intervjuundersökning, för att få reda på hur dessa pedagoger använder skönlitteratur i sin undervisning. Pedagogerna undervisar elever med svenska som modersmål i de högre skolåren. En av deras frågor till pedagogerna är huruvida det finns någon motsättning mellan att läsa för kulturarvets skull eller att läsa för den personliga utvecklingen. Här menar de flesta pedagoger att det inte alls behöver vara någon motsättning, utan det viktigaste är att eleverna får läsa texter som berör dem själva. Pedagogerna menar att de flesta elever läser gärna, om de själva förstår betydelsen av att läsa. Texterna måste dessutom språkligt ligga på rätt nivå, för att eleverna inte ska tappa intresset. För att väcka intresse för litteraturläsning, kan inkörspporten vara att läraren väljer böcker med verklighetsbakgrund, säger några av de intervjuade pedagogerna. De anser också att det är viktigare att eleverna får positiva upplevelser av sin läsning än att det krävs kunskapsredovisning (Brodow & Rininsland 2005:90).

Att arbeta med skönlitteratur som läromedel, ger eleverna engagemang och lust att läsa (Bråbäck & Sjökvist 2001:208f). Skönlitteraturen ger möjlighet till temaläsning och kan ge givande diskussioner om ”svåra frågor” som liv, död, kärlek, utanförskap och ondska. Författarna menar att arbets sättet, att utgå från skönlitteratur, snarare är ett förhållningssätt än en metod. Det som bör styra litteraturvalet är elevernas behov och förutsättningar. Ett meningsfullt innehåll i texterna utmanar tanken och då sker också en språkutveckling. Vidare har de gjort en undersökning i en IVIK-klass, dvs. en preparandkurs inom det individuella programmet på gymnasiet (2001:212ff). Eleverna är 16-19 år och har bott relativt kort tid i Sverige. De kommer från olika håll i världen och flera av dem har traumatiska upplevelser med sig. Eleverna fick arbeta med en gemensam skönlitterär text. Eftersom några av dem inte läst någon svensk skönlitterär bok tidigare, läste läraren det första avsnittet högt, så att de lättare skulle komma igång med sin läsning.

Parallellt med att eleverna läste fick de olika typer av arbetsuppgifter, som var knutna till boken. Ibland var det enskilda skrivuppgifter, ibland diskussionsuppgifter i smågrupper eller så diskuterade hela klassen tillsammans. Genom de återkommande diskussionerna runt innehållet skapades ett intresse av att läsa vidare. Under arbetets gång sammanställde läraren elevernas tankar och funderingar. Eleverna fick möjlighet att använda nya ord och begrepp, som förekom i texten. Undersökningen mynnade ut i slutsatsen att genom många gemensamma boksamtal i klassrummet, blev det inte bara en fördjupning av läsoplevelsen, utan genom att dela med sig av sina tankar och känslor, fick de också redskap att utveckla sitt ordförråd, sin tankeförmåga och sin förmåga att analysera. Detta stämmer väl överens med Bråbäck och Sjökvists tankar om att en språkutveckling sker, om elever får läsa texter, som upplevs som intressanta och meningsfulla (Bråbäck & Sjökvist 2001:224).

Ett område som man måste lägga ner mycket tid på i andraspråksundervisningen är ordinlärning. Svenska elever har redan när de börjar skolan ett ordförråd på mellan 8000-10000 ord, som ökar i snabb takt under skolåren (Enström & Holmegaard 1996:275ff). Detta försprång måste andraspråkseleverna på något sätt hämta upp för att klara av sin skolgång. En väg, att utveckla sitt ordförråd, kan vara att man läser mycket. I samband med litteraturläsning bygger andraspråkselever upp sitt ordförråd, men för att kunna tillgodogöra sig texten, även om alla ord inte är bekanta, behöver de lära sig att gissa okända ords betydelse utifrån sammanhanget. Eftersom ordinlärning

kräver mycket tid av läsaren, är det nödvändigt att ordinlärning i skolan även sker på annat sätt än genom läsning. Andraspråkselever bör få öva upp strategier för att kunna gissa sig till ords betydelser och en viktig faktor är att få kunskap om svenskans ordbildningsregler (främst för äldre elever), eftersom sådan kunskap kommer till användning vid inlärning av nya ord. De skönlitterära texter som väljs ut måste ha ett innehåll som berör och engagerar, och minst lika viktigt är att texterna ligger på elevernas språkliga nivå. Texterna ska syfta till att utveckla elevernas ordförråd och språkkunskaper. Vidare menar författarna att det förekommer att andraspråkselever tvingas läsa för svåra texter, vilket inte alls gynnar deras språkutveckling. Lärarens uppgift är att lyfta fram viktiga begrepp och nyckelord ur texterna, så att eleverna förstår innehållet. En metod kan vara att samtala om bilder och diskutera olika händelser i texten, för att öka förförståelsen av den text som ska läsas. Enström och Holmegaard rekommenderar att man väntar med att läsa äldre litteratur, därför att det kan vara svårt för eleverna att förstå ålderdomliga uttryck (Enström & Holmegaard 1996:275ff).

Enligt Viberg (2004:197f) är ordinlärning en process som pågår livet ut, såväl på modersmålet som på andraspråket. En stor del av ordinlärningen sker *incidentiellt* dvs. i förbifarten t.ex. genom att samtala, titta på TV eller läsa en dagstidning. När man medvetet går in för att lära sig nya ord, genom att stryka under ord i en text eller skriva ordlistor, lär man sig *intentionellt*. Forskning påvisar att både barn och vuxna lär sig nya ord incidentiellt genom läsning. Man har gjort en undersökning genom att låta ett antal försökspersoner läsa romanen "A Clockwork Orange" av Anthony Burgess, som innehåller 241 så kallade nadsatord. *Nadsat* är ett slangspråk baserat på ryska, som ingen av testpersonerna hade kommit i kontakt med tidigare. I boken fanns inga ordförklaringar över huvud taget och de okända orden återkom i genomsnitt 15 gånger i texten. Några dagar efter att de läst ut romanen, fick de göra ett flervalstest på några av nadsatorden. Det visade sig att försökspersonerna klarade så mycket som mellan 50 % och 96 % av orden och det tyder sannolikt på att de med hjälp av olika inlärningsstrategier och den omgivande texten kunnat gissa sig till ordens betydelse.

Vid romanläsning kan läsaren skapa sig en uppfattning om ett ords ungefärliga betydelse, men det är inte förrän man stöter på ordet i nya sammanhang, som man förstår ordets mera exakta betydelse. Viberg (2004:199) presenterar tre olika typer av språkliga ledtrådar, som kan användas för att gissa sig till ords betydelse (inferens):

- inomspråkliga (intralingvala), inläraren ser samband mellan olika former av samma ordstam t.ex. *rök - röka - rökare*
- mellanspråkliga (interlingvala), inläraren upptäcker likheter mellan olika språk t.ex. svenskans *se* och engelskans *see*
- kontextuella, inläraren kan med hjälp av kontexten lista ut ordets ungefärliga betydelse t.ex. *Hon dricker cider*

En annan typ av ledtråd är den referentiella, som innebär att inläraren förstår vad ordet syftar på i den speciella situationen. Många konkreta substantiv lärs in med hjälp av referentiella ledtrådar.

För andraspråkseleverna anses ordförrådet vara den viktigaste faktorn för att med framgång klara av sin skolgång. Det kan ta mellan fem och tio år att utveckla det receptiva (passiva) och det produktiva (aktiva) ordförråd som krävs för studier på grundskolans högstadium och i gymnasieskolan. Läsning är en av de viktigaste faktorerna för att bygga upp andraspråkselevernas receptiva och produktiva ordförråd. I Skandinavien har man på senare år gjort flera olika läsundersökningar, som visar att andraspråkselever har sämre läsförståelse än förstaspråkselever. Det beror delvis på andraspråkselevernas bristande receptiva ordförråd, på grund av att de inte kommit i kontakt med skriftspråket i samma utsträckning som sina jämnåriga enspråkiga skolkamrater (Holmegaard 2005:153f).

5.2 Listiga räven – ett projekt i Rinkeby

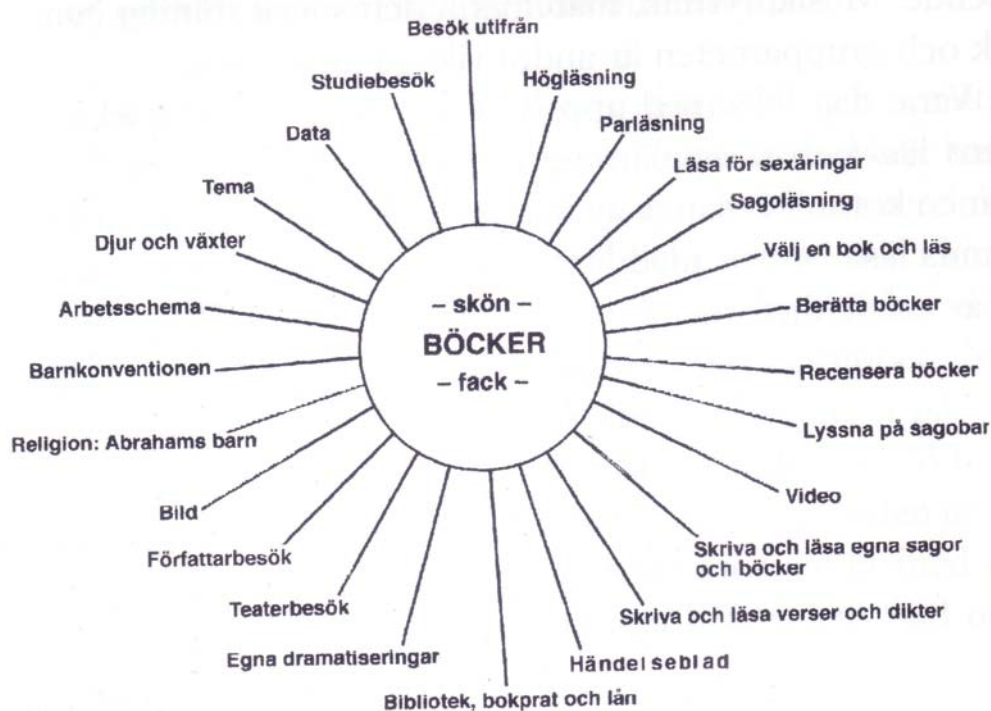
Listiga räven var ett läs- och skrivprojekt, som startades år 1994 på Kvarnbäcksskolan i Rinkeby utanför Stockholm. Projektet pågick i tre år och började i skolår 1 med 24 elever, där samtliga elever hade svenska som andraspråk. Projektledarna och lärarna Birgitta Alleklev och Ingrid Olsson hade nära samarbete med bibliotekarien Lisbeth Lindvall på Rinkeby bibliotek.

Den läsinlärningsmetod som Listiga räven-projektet grundar sig på, har utarbetats i Nya Zeeland och kallas ”Whole Language” (Alleklev & Lindvall 2000:13). Man sätter hela tiden eleven i centrum och utgår från den kunskapsnivå han/hon befinner sig på. Eleverna får tidigt lära sig ta ansvar för sitt eget lärande. Kortfattat kan man formulera ”Whole Language” pedagogiken på följande sätt:

- lustbetonad undervisning skapar energi
- lustbetonad undervisning gör att eleverna mår bra

- eleverna mår bra när deras arbeten uppskattas av lärarna, kamraterna och föräldrarna
- självförtroendet ökar när lärarna hela tiden anpassar undervisningen till den inlärningsnivå där barnet befinner sig
- läraren känner barnet väl och ser till att ha mängder av lämpligt undervisningsmaterial tillgängligt (Alleklev & Lindvall 2000:12)

Pedagogernas idé med projektet var att barnen skulle få läsa massor med böcker, både skönlitteratur och facklitteratur (Alleklev & Lindvall 2000:13). Det viktigaste var att böckerna upplevdes som intressanta för barnen, så de skulle bli övertygade om att det var roligt och spännande att läsa. De använde således inga traditionella läroböcker i undervisningen, utan enbart barnböcker. Före skolstarten hade de köpt in ett stort antal böcker av olika svårighetsgrad samt fått hjälp av bibliotekarien som valt ut ett 100-tal böcker att låna. Från första skoldagen mötte barnen ett överflöd av böcker i klassrummet, som placerades väl synliga och lättåtkomligt. Det som gick som en röd tråd genom hela arbetet, och som framgår av nedanstående figur, var att barnen fick tillfälle att läsa, skriva, berätta, dramatisera, rita och måla.



Figur 1. Olika arbetsmoment i Listiga räven projektet (Alleklev & Lindvall 2000:20)

Målet för läsandet var att barnen skulle läsa av lust och glädje och bli självständiga läsare (Alleklef & Lindvall 2000:15f). Läsningen och skrivningen blev inte enbart en färdighet utan författarna använde termerna självkänsla, motivation, inställning, meningsfullhet, förståelse, kompetens och utveckling, för det som barnen uppnådde.

Under de tre år som projektet pågick, besökte man biblioteket regelbundet och läste ett stort antal böcker på egen hand och för andra. Läraren läste högt för dem ur många böcker och skrev berättelser på blädderblocket. De skrev egna texter både individuellt eller tillsammans med någon kamrat, dramatiserade, deltog i bokprat, mötte författare, gick på teater och skrev egna böcker (Alleklef & Lindvall 2000:26-58).

Barnen som deltog i projektet utvecklade mycket god läsförmåga, god läsförståelse, ett stort ordförråd och en enorm läslust. Dessutom byggde de också upp ett självförtroende och en nyfikenhet som hjälpte dem att ta sig an nya utmaningar. Eleverna uppnådde goda resultat i matematik, troligtvis på grund av den goda läsförståelsen. Tidigare forskning visar att många elevers matematiksvårigheter delvis beror på deras bristande förståelse av benämnda tal (Möllehed 2001). De lärare som deltog i projektet upptäckte ingen mobbning och skoltrötthet bland eleverna. Med andra ord så blev resultatet långt över vad man hade förväntat sig (Alleklef & Lindvall 2000:65ff).

Projektet var bara ämnat att pågå i tre år, men eftersom de resultat som uppnåddes blev så goda, fortsatte pedagogerna Birgitta Alleklef och Ingrid Olsson med samma metodik även under år 4. Deras erfarenheter av arbetet med år 4 var enbart positiva. Barnen kände trygghet i det fortsatta arbetet, eftersom de var bekanta med arbets sättet. Läslusten höll i sig och skolarbetet var även i fortsättningen viktigt för dem (Alleklef & Lindvall 2003:75).

5.3 Olika sätt att arbeta med skönlitteratur i undervisningen

5.3.1 Val av texter

Eleverna vill läsa bra böcker (Bommarco & Cronberg 1988:11f). Vad är då en bra bok? Att hitta rätt bok är alltid för läraren en balansgång, men om boken kommer i rätt sammanhang och samtidigt ger svar på de frågor som ungdomarna just då vill ha svar på, då är det en bra bok, anser Bommarco och Cronberg. För en 7-9 lärare gäller det även att få eleverna att fortsätta läsa efter grundskolan och påverka dem, att välja litteratur som ger dem kunskap, så att de växer som människor.

Tillsammans med sina elever bör läraren diskutera vilka teman som är viktiga för dem att ta upp i undervisningen (Nilsson 2007:93). Utifrån den diskussionen väljer läraren den bok som bäst motsvarar elevernas önskemål om innehåll och som är anpassad till den språkliga nivå eleverna befinner sig på. Läraren måste först själv läsa romanen och göra en analys och se vilka möjligheter texten erbjuder. Läraren presenterar romanens tema för eleverna och förbereder och motiverar dem inför läsningen

Liknande slutsatser kom Brodow och Rininsland (2005) fram till i sin undersökning, att det är både elever och lärare som väljer litteratur tillsammans, men eftersom eleverna är mera oerfarna i litteraturens värld så är det för det mesta läraren som väljer. De tre viktigaste faktorerna som styr valet är:

1. Lärarens didaktiska mål
 2. Lärares kunskap om elevers mognad och förmåga att ta till sig litterära texter
 3. Elevers tips och önskemål
- (Brodow och Rininsland 2005:130)

Den demokratiska principen, att eleverna får vara med och påverka valet, är viktig för samtliga pedagoger i Brodow och Rininslands undersökning.

Oftast är det läraren som på ett eller annat sätt styr elevernas val av böcker (Chambers 1993: 79). Därför bör läraren regelbundet uppdatera bokvalet och diskutera aktuella böcker och undervisningsmetoder med en bibliotekarie och kollegor. Valet av böcker kan, enligt Chambers, gå till på olika sätt:

- Läraren gör ett val utan att tillfråga barnen
 - Barnen gör ett val som läraren godkänner
 - Någon auktoritet står för valet: dvs. regering, läroplan, examinationssystem, skolläroplan, huvudlärare eller ämneslärare ålägger läraren och barnen att läsa vissa böcker. Hit hör också det dolda val som läraren och barnen styrs av, t ex vilka böcker som finns i klassuppsättning, i lågprisutgåvor, i läseböcker och antologier, eller vilka texter det ansas att "man ska" läsa
- (Chambers 1993:79)

5.3.2 Texters språkliga svårighetsdrag

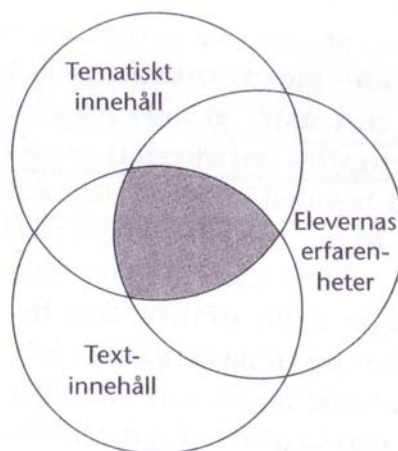
En viktig faktor, förutom ett engagerande innehåll, är att texterna ligger på den språkliga nivå där eleven befinner sig. Av den anledningen ger

LL-förlaget (www.lattlast.se) ut böcker på förenklad svenska både för barn ungdomar och vuxna. De utkommer varje år med ca 30 nya LL-böcker, både skönlitteratur och faktaböcker. För att locka ovana läsare försöker författarna skriva om ämnen som griper tag i läsaren. Utmärkande för en LL-bok är, att den har ett tydligt innehåll med ett konkret vardagligt språk och många illustrationer. De flesta författare, som skriver LL-böcker, skriver direkt på lättläst svenska, men en del av dem återberättar redan kända romaner på ett enklare språk.

LL-böckerna är alltid förenklade på något sätt och ges ut i olika nivåer, 1, 1+, 2, 3, 3+. På nivå 1 finns böcker med många bilder, texterna är korta och meningarna enkla. 1+ böckerna är lätta kapitelböcker, där handlingen utspelar sig i vardaglig miljö, ordvalet är enkelt och meningarna korta. I böcker på nivå 2 är handlingen enkel, ord och uttryck är välkända, samt meningarna rätt så korta. De skönlitterära böckerna på nivå 3 är tjockare kapitelböcker med lite längre meningar och ovanligare ord. Det kan vara flera personer med i berättelsen än som förekommer i böcker på de lägre nivåerna. Den sista 3+ nivån passar läsare som börjar närma sig den ”vanliga” litteraturen. Här är ordförrådet större, meningarna är längre och författaren använder både bisatser och metaforer.

5.3.3 Samtal om böcker

Om alla har läst samma bok blir samtalet i klassrummet, enligt Nilsson (2007:211ff) mycket mera givande. Då är det lätt att diskutera, speciellt om bokens tema är problemorienterat, och knyter an till elevernas egna erfarenheter. Nilsson visar detta med följande bild, där tre olika typer av samtal överlappar varandra och samtalet resulterar i en kunskapsförmedling.



Figur 2. I boksamtalet överlappar innehållet i de tre cirkelarna varandra (Nilsson 2007:214)

I sin egen undervisning har Nilsson (2007:117f) även använt sig av boksamtal som utgår från ett givet tema, där eleverna har läst olika böcker. Det uppstår givande diskussioner, och eleverna kan jämföra händelser och personer i de olika böckerna. Man kan också lyfta fram olika författares förhållningssätt och eleven kan jämföra det med sin egen uppfattning. Om det är något som eleverna inte förstår i något avsnitt, så tar läraren upp det som ett resonemang med hela klassen. Nilsson (2007:220) talar om en kollektiv kunskapande process, där även läraren deltar.

Detta stämmer bra överens med det som Chambers (1993:17ff) säger, att "Nyckeln till läsandet ligger i att samtala om det man läst". I boksamtalet får eleverna möjlighet att forma de tankar och känslor som boken väckt. Läraren behöver ställa många frågor, som hjälper eleverna att tala om det de läst. Det är också viktigt att läraren skapar trygghet i gruppen, så att alla vågar framföra sina åsikter.

Flera lärare i Brodow och Rininslands undersökning (2005:146ff) påpekar att man kan använda nästan vilken litteratur som helst som diskussionsunderlag, om det som eleverna läser berör dem på något sätt, under förutsättning att texternas svårighetsgrad ligger på rätt nivå. Två av lärarna har t ex använt Mobergs "Utvandrarna" för att inspirera eleverna till diskussioner runt invandrades situation i Sverige idag. Lärarna försöker överlag koppla läsningen till elevernas vardag och ämnen som eleverna själva föreslår.

5.3.4 Temaläsning

Teman som berör elevernas liv och väcker nyfikenhet kallar Bommarco och Cronberg (1988:10 f) för det meningsfulla sammanhanget. Eleverna bör få vara med och påverka valet och en viktig fråga som dyker upp i klassrummet kan bli ett givet tema.

Det bästa för andraspråkselevernas ordinlärning och omvärldskunskap är om texterna utgår från ett ämne eller ett tema, anser Enström och Holmegaard (1996:277 f). Samma ord förekommer i olika texter och eleverna kan lära sig ordets betydelse i olika sammanhang. Att dessutom samtala och skriva om texterna ger eleverna möjlighet att använda orden och befästa sina kunskaper. Temaläsning av skönlitteratur ger goda möjligheter till diskussioner och utbyte av åsikter. I gymnasiets A-kurs är det lämpligt att välja något tema som finns nära elevernas personliga upplevelser. En stor fördel är om en del av litteraturen som väljs kommer från elevernas ursprungsländer. Eftersom de har förkunskaper om innehållet, kan de i stället koncentrera

sig på språket. Diskussionerna ger dem möjlighet att få prata om sina egna känslor och tankar. Eftersom många av eleverna kommer från flera olika länder, med olika erfarenheter och kunskap om innehållet, får hela gruppen större omvärldskunskap genom samtalen.

Tematisk litteraturläsning i B-kursen är också viktig, anser Enström och Holmegaard. Eftersom de flerspråkliga elevernas kunskaper om det svenska samhället är begränsade, är det lämpligt att välja samhällsorienterande och historiska skönlitterära texter. Här kan också dessa elever bidra med material från sina ursprungsländer som handlar om deras kultur. Varje nytt tema man jobbar med ökar elevernas ordförråd.

I Brodow och Rininslands (2005:188) undersökning ombads lärarna att berätta om hur de arbetade tematiskt i sin undervisning, för att inspirera och motivera sina elever till läsning. De vanligast förekommande temana var: krig, hjältar och mod, kärlek, vänskap, spänning, kulturmöten och resor. De flesta lärare upplevde det mycket positivt att arbeta tematiskt inom svenskämnet. Däremot fungerade den övergripande temaläsningen inte så bra, på grund av samverkansproblem av olika slag med andra ämnen. Tidsfaktorn och samplaneringen visade sig vara det största problemet.

5.3.5 Skrivning i samband med läsning

Språkutveckling sker när man integrerar skrivning och läsning anser Holmegaard och Wikström (2004:561f). Att skriva är ett viktigt tankearbete som bidrar till att höja vardagsspråket till en högre nivå. I svenskämnet förekommer oftast skrivövningar inom den berättande och återgivande genren och därför är det viktigt att eleverna får skrivträning i alla skolämnen, för att lära sig skriva olika typer av texter. En bra metod att samordna skrivning och läsning är att eleverna läser varandras texter och ger varandra respons på det de skrivit. Genom dialogen lär de också känna sina klasskamrater bättre. Regelbundet skrivande är språkutvecklande, inte bara långa uppsatser utan också korta texter i varje ämne. Holmegaard och Wikström nämner i sin artikel EPA-modellen som ett sätt att träna både den muntliga och skriftliga förmågan, där alla elever får komma till tals.

En – varje elev skriver *enskilt* ner svar på lärarens fråga under några minuter

Par – eleverna diskuterar *parvis* vad de skrivit ned

Alla – elevernas tankar delges *alla* genom att läraren för upp svaren på tavlan (Holmegaard & Wikström 2004:562)

Ett viktigt moment, under tiden eleverna skriver och bearbetar sina texter, är både klasskamraternas och lärarens respons på det de skrivit (Nilsson 2007:170f). Nilssons erfarenhet är att det ibland kan vara lite problematiskt med elevresponsen, eftersom eleverna har mera fokus på formen än på innehållet. Exempel på bra skrivuppgifter i samband med läsning av skönlitteratur är att skriva brev till huvudpersonen i boken, att en person i boken skriver brev och berättar hur han/hon har det eller att skriva huvudpersonens dagbok. När texterna är klara kan man tillsammans i klassen läsa hela eller delar av texten och läraren kan lyfta fram några elevtexter, som kan användas som diskussionsunderlag.

Ett bra sätt, att förbereda samtal runt litterära texter, är att skriva läsdagbok (Nilsson 2007:220f). Strax innan lektionen slutar får eleverna skriva ner tankeväckande saker, som de stött på i det senast lästa avsnittet. Det gäller att få dem att reflektera över det lästa och inte bara inrikta sig på att skriva en recension. Läsdagboken bör få vara ett personligt skrivande och bara de som själva väljer att dela med sig av innehållet i dagböckerna, kan delge klasskamraterna sina reflektioner.

På följande sätt presenterar Molloy (2008:343ff) några metodiska tips på hur man kan använda skrivandet i klassrummet.

- Fem minuters fritt skrivande i sin egen skrivbok, för att samla sina tankar
- Fem minuters riktat skrivande för att formulera tankar om en given fråga
- ”Loopar” tillåter eleven att skriva runt ett speciellt ämne utifrån olika infallsvinklar
- Eleven skriver ner sina reflektioner i en loggbok, om något som finns i tankarna just då och som kan bli utgångspunkt för ett boksamtal.
- Meta – reflektioner är när eleven skriver ner sina funderingar över sitt eget lärande.
- I loggboken skriver eleven ner sina tankar såväl om livet utanför skolan som om skolarbetet. Här är läraren mottagaren.
- I läsloggen aktiveras elevernas läsning, när de skriver ner sina funderingar om det lästa. De kan både formulera egna tankar och anteckna ord och citat ur texten de läst.
- I kunskapsjournalen dokumenterar eleven hur arbetet i skolan fortskrider och hur samarbetet med klasskamraterna fungerar.

6. Metod

I detta avsnitt gör jag en genomgång av metoden jag använt i min undersökning och metodens lämplighet. Vidare presenteras informanterna, genomförandet av intervjuerna, samt på vilket sätt jag analyserat och tolkat materialet.

6.1 Kvalitativ metod

Syftet med min undersökning är att ta reda på i vilken utsträckning lärare arbetar med skönlitteratur, som ett pedagogiskt verktyg inom andraspråksundervisningen idag. För att få den information jag frågar efter och uppnå syftet med studien har jag använt mig av kvalitativ metod och gjort intervjuer.

Enligt Trost (2005:7ff) är fördelen med att använda sig av kvalitativa intervjuer, att man ställer enkla frågor och kan få innehållsrika svar. Efter genomförda intervjuer har man ett relativt rikt material att bearbeta, med många intressanta synpunkter. Vid analys av materialet måste man försöka komma underfund med vad varje person känner och tänker och vilka erfarenheter den har. När det handlar om att ta reda på hur människor resonerar, är den kvalitativa metoden en effektiv metod. Frågeställningarna handlar om "hur ofta", "hur många", "hur vanligt" och enligt Trost (2005:23-34) ska den som intervjuar ställa frågor och lyssna dvs. inte komma med egna åsikter. Annars finns det en risk att den som intervjuas påverkas av intervjuarens åsikter.

Trost anser att när man gör kvalitativa intervjuer, har man inga i förväg formulerade frågor (Trost 2005:50). Däremot är det bra om man har gjort en lista över vilka frågeområden intervjun handlar om. Intervjun ska vara välplanerad och frågorna tydliga, men man behöver inte ta dem i någon speciell ordning, utan som det faller sig naturligt utifrån hur samtalet utvecklar sig. Man ska eftersträva en så avslappnad intervjusituation som möjligt, så att intervjun uppfattas som ett samtal.

Man ska begränsa sig när det gäller antalet intervjuer, menar Trost (2005:123). Han föreslår mellan fyra och åtta stycken och säger att det då är lättare att få en överblick och kunna göra jämförelser. Kvaliteten på intervjuerna är viktigare än kvantiteten. Man kan hellre i efterhand utöka antalet intervjuer, om man anser att man inte nått syftet med undersökningen.

6.2 Reliabilitet och validitet

Ofta menar man (Trost 2005:111ff) traditionellt med reliabilitet eller tillförlitlighet att det man mäter vid en viss tidpunkt ska ge samma svar vid en annan tidpunkt. Vid en kvalitativ studie kan man inte mäta resultat på samma sätt, eftersom intervjun går mera ut på hur den intervjuade tänker och känner. Istället gäller det att man inte talar så mycket om reliabilitet och validitet, men eftersom tillförlitligheten kan vara ett problem är det viktigt att forskaren presenterar resultatet och redovisar det insamlade materialet så seriöst och trovärdigt som möjligt och bara tar fram det som är relevant för undersökningen.

För att öka tillförlitligheten kommer jag i min resultatredovisning använda mig av citat för att ge en bild av pedagogens uppfattning i frågan.

Med validitet eller giltighet menar man i kvantitativa studier att frågan är ett verktyg, som ska mäta exakt det den är avsedd att mäta. Däremot vill man vid kvalitativa intervjuer få veta vad den som man intervjuar menar och hur han/hon uppfattar olika saker.

6.3 Informanter

Sex pedagoger från samma ort deltog i min undersökning. Min ambition var att få ett urval av pedagoger, som undervisade i svenska som andraspråk på olika nivåer inom vuxenutbildningen och på olika gymnasieskolor. För att försäkra mig om att få informanter till min undersökning, kontaktade jag pedagoger som jag visste hade en gedigen utbildning i svenska som andraspråk och ett intresse av att arbeta med skönlitteratur i sin undervisning. Alla utom en hade jag på ett eller annat sätt kommit i kontakt med tidigare.

Tabell 1. Informanter

Kön	Arbetsställe	Tid i yrket
Kvinna	Svenskundervisning för invandrare	9 år
Kvinna	Grundläggande vuxenutbildning år 7-9	20 år
Kvinna	Grundläggande vuxenutbildning år 7-9	20 år
Kvinna	Gymnasial vuxenutbildning	6 år
Kvinna	Ungdomsgymnasium	9 år
Man	Ungdomsgymnasium	15 år

För att tillvarata pedagogernas anonymitet kommer jag i min redovisning att använda nummer och arbetsställe för att ange vilken pedagog det gäller.

Pedagog 1 Sfi arbetar inom vuxenutbildningen och har för tillfället ansvar för en D-grupp som snart är klar med sina sfi-studier. Hon är grundskollärare för år 7-9 i ämnena svenska som andraspråk (60 hp), engelska och religion och har arbetat som lärare i 9 år.

Pedagog 2 Gruv är mellanstadielärare sedan 20 år tillbaka och har mestadels arbetat som klasslärare i grundskolan. För 3 år sedan anställdes hon som lärare i svenska och svenska som andraspråk inom den grundläggande vuxenutbildningen år 7-9. Innan anställningen hade hon kompletterat sin lärarutbildning med 60 hp i svenska som andraspråk.

Pedagog 3 Gruv blev klar som mellanstadielärare år 1989 och började arbeta direkt efter sin examen som grundskollärare. Sedan 2001 undervisar hon på den grundläggande vuxenutbildningen år 7-9 i svenska som andraspråk och engelska. Hon har under 2000-talet kompletterat sin lärarexamen med 60 hp i svenska som andraspråk.

Pedagog 4 Gy är gymnasielärare i svenska, svenska som andraspråk (60 hp) och religion och tog sin examen för 6 år sedan. Hon har arbetat både på grundskolan och ungdomsgymnasiet, men nu undervisar hon i svenska som andraspråk och religion inom den gymnasiala vuxenutbildningen.

Pedagog 5 Gy utbildade sig till gymnasielärare i svenska och religion och har arbetat som lärare i 9 år. Hon har kompletterat sin lärarutbildning med 60 hp i svenska som andraspråk. De senaste fyra åren har hon undervisat i svenska, svenska som andraspråk och religion på ungdomsgymnasiet. Det här året ansvarar hon för svenska som andraspråksundervisningen för år 2-3 på både gymnasiets yrkesinriktade och teoretiska linjer.

Pedagog 6 Gy började som obehörig lärare år 1994 inom sfi-undervisningen och har även erfarenhet av grundläggande vuxenutbildning och IVIK på gymnasieskolan. Vid sidan av arbetet studerade han pedagogik, svenska som andraspråk, historia och religion på lärarutbildningen. Idag undervisar han i svenska som andraspråk och SO-ämnena på ungdomsgymnasiet.

6.4 Genomförande

Informanterna från vuxenutbildningen tog jag kontakt med på deras arbetsplatser och samtliga var villiga att medverka i min undersökning.

Jag mejlade till fyra pedagoger på tre olika gymnasieskolor och fick positiva svar från två stycken. Jag ville att informanterna skulle få möjlighet att i förväg tänka igenom mina frågeställningar. I samband med den första kontakten, fick de också intervjuguiden (Bilaga). Genom att de fick se frågorna i förväg, antog jag att flera skulle bli positiva till att medverka, eftersom de då lättare kunde se mitt syfte med undersökningen.

Intervjuerna genomfördes i slutet av mars och början av april 2009. Alla intervjuer utom en gjordes på informanternas arbetsplatser i ett konferensrum eller ett grupprum. Platsen för intervjun är viktig, därför rekommenderar Trost (2005:45ff) att den intervjuade kan få bestämma var man ska hålla till. I samband med analysen av materialet bör man ta hänsyn till ifall lokalen kan ha påverkat resultatet. Trost (2005:53-59) anser att det är en smaksak huruvida man använder bandspelare eller inte vid intervjutillfället. Fördelen med bandspelare är att intervjuaren inte behöver föra anteckningar, utan kan koncentrera sig på svaren och samspelet i intervjun. Som ett alternativ kan forskaren också lita till sitt minne och skriva ner korta anteckningar under själva intervjun (Kvale 1997:148) och direkt efteråt skriva ner det viktigaste. Eftersom intervjuaren måste lyssna väldigt uppmärksamt under intervjun, kan det aktiva lyssnandet också fungera som ett filter och bara samla ihop det som är viktigast för undersökningens syfte.

Jag valde att inte använda bandspelare, därför jag anser att ett samtal utan bandspelare blir mera avslappnat. Jag behövde inte bekymra mig för eventuella tekniska missöden, utan kunde enbart koncentrera mig på samtalet. Varje intervju pågick ca 60 minuter och samtidigt gjorde jag korta minnesanteckningar. Utgångspunkten var den intervjuguiden, som samtliga hade fått ta del av i förväg. Vi samtalade fritt utan att följa någon given ordningsföljd på frågorna, utan samtalet fick helt och hållet vara styrande. Det blev en mera öppen intervju, där jag hade möjlighet att följa upp pedagogens svar med följdfrågor. För att inte glömma viktiga detaljer, skrev jag direkt därefter ner det som jag ansåg vara viktigt för mitt syfte med undersökningen. En del av pedagogerna bidrog även med i förväg nedskrivna svar.

6.5 Analysmetod

För att besvara mina frågor, och för att uppnå syftet med min undersökning, har jag genomfört kvalitativa intervjuer med sex pedagoger. Jag har analyserat och tolkat mina anteckningar från intervjuerna genom att läsa igenom dem flera gånger, och utifrån

frågeställningarna har jag sammanställt svaren under olika rubriker: arbetsmetoder, val av litteratur, typ av litteratur, boksamtal, temaläsning, skrivning, fördelar/nackdelar och språkutveckling. På det sättet har jag fått en bra överblick över materialet och därigenom hittat gemensamma mönster.

7. Resultatredovisning

I det här kapitlet kommer jag att presentera resultatet jag fått fram genom mina intervjuer. Kapitlet är indelat i fem underrubriker och redovisningen utgår från mina frågeställningar (se avsnitt 2. Syfte och forskningsfrågor). Citat används för att belysa innehållet.

7.1 Användning av skönlitteratur i undervisningen

Gemensamt för samtliga pedagoger i min undersökning är att de använder skönlitteratur kontinuerligt i sin undervisning i svenska som andraspråk och de ger eleverna stort utrymme för litteraturläsning.

Kursplanen påtalar ju det, att eleverna behöver ha kunskap om olika typer av litteratur och det ger dem allmänbildning. Det är väl knappast någon lärare i svenska i gymnasieskolan idag, som inte använder sig av skönlitteratur i sin undervisning (Pedagog 5 Gy).

Två av pedagogerna använder ett läromedel, som helt och hållet är baserat på utdrag ur skönlitteratur och där ord och grammatikövningar är kopplade till texterna. I intervjuerna med Pedagogerna 2 Gruv och 3 Gruv, som delvis använder ett traditionellt läromedel, framgår det att de egentligen vill arbeta mera med skönlitteratur, men för tillfället känner de sig styrda av den kurslitteratur som elevernas studiehandledningar är knutna till. Studiehandledningen möjliggör kontinuerligt intag av elever.

Kravet på hur mycket skönlitteratur eleverna ska läsa per termin skiljer sig något hos de olika pedagogerna. De flesta av deras elever får under en termin läsa ett par noveller, flera utdrag ur romaner och 1-2 romaner per termin. I sfi-gruppen hinner man läsa fyra romaner, men då handlar det om LL-böcker. En av pedagogerna, som undervisar på gymnasiet, ställer upp mål för sina elever på antal lästa sidor per kurs, istället för antal lästa böcker.

Jag är ganska tuff mot eleverna i min undervisning, när det gäller litteraturläsning. De ska läsa 1000 sidor för att få ett G betyg i läsning, 1500 sidor för ett VG och 2000 sidor gör ett MVG per kurs (Pedagog 6 Gy).

I intervjuerna framgår det att pedagogerna själva läser mycket skönlitteratur och då är det självklart för dem att även i sin undervisning använda sig av skönlitteratur. Flertalet läser någonting skönlitterärt så gott som varje dag. De anser att det innebär avkoppling samtidigt som man lär sig om andra människors liv och levnadsvillkor. Ett liv utan böcker skulle vara rätt så torftigt, säger en av pedagogerna.

Att läsa skönlitteratur har stor betydelse för mig. Man utvecklas vidare i sina egna tankar, får nya perspektiv att förstå sin omvärld bättre, och att möta andra människor. Man får förståelse för sina egna tankar och blir medveten om sina egna värderingar. (Pedagog 4 Gy).

7.2 Val av texter

Texter, som används som gemensam läsning, väljs vanligtvis ut av pedagogerna själva, även om de också är öppna för förslag från eleverna. Det är oftast utdrag ur olika romaner, flertalet skrivna av moderna svenska författare, både ungdoms- och vuxenlitteratur. Antologin ”Tolv texter, tusen tankar”, som Gruv-pedagogerna använder, innehåller en samling moderna texter skrivna från slutet av 1980-talet och framåt. Texterna beskriver upplevelser och händelser i dagens Sverige, som eleverna kan känna igen sig i. En av gymnasiepedagogerna använder en antologi ”Svenska idag”, av både svenska och utländska moderna författare, som innehåller utdrag ur intresseväckande ungdoms- och vuxenlitteratur t.ex. ”Mig äger ingen” av Åsa Linderborg och ”Ett öga rött” av Jonas Hassen Khemiri. Avgörande för valet för samtliga pedagoger är att texterna är knutna till elevernas erfarenheter och berör dem på något sätt.

Det är endast en av pedagogerna som nämner att hon läser en gemensam bok med sina elever. Hon väljer själv ut en lämplig roman ur genren ungdomslitteratur, som hon vet engagerar och berör den åldersgruppen. Ett exempel på en bok som påverkar och inspirerar eleverna till både diskussioner och skrivande är ”Pojken i randig pyjamas” av John Boyne. Det är en skakande berättelse som skildrar förintelsen ur en nioårig tysk pojkes perspektiv.

De romaner, som eleverna läser individuellt, väljer de själva och det finns bibliotek på skolorna dit eleverna kan gå och låna. Om någon elev

har svårt att hitta en passande roman, har läraren tips på populär engagerande ungdoms- och vuxenlitteratur. En av pedagogerna nämner romanerna "Gömda" av Liza Marklund, "Ida/Sandor" av Sara Kadefors och "Pojken som kallas det" av Dave Pelzer.

Jag talar om för eleverna att innehållet i romanen de väljer är viktigt, för att de ska tycka det är roligt och intressant att läsa. De väljer utifrån sitt intresse och sina förutsättningar och texterna bör vända sig till vuxna och behandlar ämnen som engagerar. Språket ska vara en utmaning och ligga strax över den nivå de befinner sig på (Pedagog 3 Gruv).

Eleverna på vuxengymnasiet läser två romaner per termin och pedagogen styr delvis deras val, genom att de ska välja en roman av en modern svensk författare från 1980-talet och framåt och en inte fullt så modern 1900-tals roman.

Ibland har vi arbetarförfattare som tema och då får eleverna verkligen något att bita i, som ålderdomliga uttryck och talesätt som förekommer i texterna. (Pedagog 4 Gy)

Läromedlet "Språknyckeln D" som Pedagog Sfi har i sin undervisning utgår helt och hållet från skönlitterära texter. Boken är indelad i sju kapitel innehållande utdrag ur sju LL-böcker med olika teman. Under pågående kurs väljer eleverna ut, bland de sju utdragen som finns representerade i läroboken, fyra lättlästa romaner att läsa vidare. Det är som regel enbart i sfi-gruppen som det används LL-böcker. I övriga grupper sker det endast i undantagsfall för ovana läsare, och enbart i syfte att lättare komma igång med läsningen.

Ett par pedagoger anser att det ibland kan vara svårt att hitta engagerande noveller i lämplig svårighetsgrad. De tillhandahåller ett antal klassiska noveller skrivna av svenska författare, men nackdelen med de klassiska novellerna är att dessa ofta innehåller ålderdomliga uttryck, som för andraspråkseleverna kan vara lite svåra att förstå. Novellböcker av utländska moderna författare och tidningsurklipp finns också med i utbudet, som läraren tillhandahåller.

En av pedagogerna på ungdomsgymnasiet använder en CD "Låtar att läsa" som innehåller modern 1900-tals musik, för många svenskar känd musik, men kanske inte så känd för ungdomar med utländsk bakgrund t.ex. "Kung för en dag" av Magnus Uggle. Man både lyssnar på och läser texterna, som används som underlag för diskussion och eleverna får skrivuppgifter som är knutna till texterna.

7.3 Arbetssätt

De intervjuade pedagogerna har i stort sett samma mål och syfte med sin undervisning, nämligen att eleverna ska uppleva litteraturläsandet som meningsfullt, intressant, engagerande och språkutvecklande. Texter som är knutna till deras erfarenheter och berör dem på något sätt upplevs som mera lustfyllt och stimulerar dem till diskussioner, skrivning och vidare läsning.

Flertalet romaner och noveller redovisas både muntligt och skriftligt. För att underlätta skrivandet, och undvika kopierig från Internet, styr pedagogerna de skriftliga redovisningarna på olika sätt med instruktioner, frågeställningar eller färdiga mallar. Skrivuppgifterna knyter an till romanen eller novellen som t.ex. att beskriva karaktärer eller stämningar, berätta om olika händelser, framföra ett boktips om romanen eller skriva om vad de tror författarens budskap är. På det sättet blir det större variation på det de skriver, anser pedagogerna.

Jag vill inte att de skriver en traditionell recension, för man får ofta en sammanfattning av boken och en kort avslutande mening vad de tyckte om den.
(Pedagog 4 Gy)

Muntliga redovisningar sker i mindre grupper eller inför hela klassen (20-25 elever), med efterföljande diskussioner. En av pedagogerna har gjort i ordning ”frågekort”, som styr redovisningen. Frågekorten handlar om miljöer, personer, eller någon enstaka handling i boken och eleverna måste tänka till på ett annat sätt än att bara berätta om handlingen.

Eftersom romanen också redovisas muntligt inför hela gruppen uppmanar jag eleverna att försöka skriva så fängslande som möjligt och våga vara personliga, för att andra i gruppen ska bli intresserade av just den romanen.
(Pedagog 3 Gruv)

Man arbetar oftast tillsammans med texter ur antologierna. De texter som finns inspelade lyssnar man på, för att träna hörförståelse och eleverna uppmanas att noga lyssna på uttal och intonation. Vidare tar läraren upp ord och uttryck som förekommer i texterna och eleverna skriver sina egna ordlistor med nya ord. Pedagogerna anser att det är bäst att lära sig och förstå nya ord i ett sammanhang. För att underlätta ordinläringen får eleverna möjlighet att använda de aktuella orden genom att skriva egna meningar. En av pedagogerna påtalar att det, i

samband med ordövningarna, är viktigt att försöka få eleverna medvetna om det egna lärandet. Eleverna får också sitta i mindre grupper och reflektera och diskutera kring innehållet i texterna och läraren tillhandahåller ett antal diskussionsfrågor. Här får man tillfälle att muntligt använda nya ord och uttryck ur texterna. Det fungerar bäst att diskutera i mindre grupper, för då är det störst chans att samtliga elever aktivt deltar i samtalet, säger en av pedagogerna. Enligt pedagogerna är diskussionerna ett viktigt moment i undervisningen, som gynnar språkutvecklingen och ger eleverna möjlighet att träna på att uttrycka sig muntligt, lyssna på andra och argumentera för sina egna åsikter. Förutom nya ord tar läraren även upp hela fraser och grammatiska strukturer ur den aktuella texten. Oftast förekommer någon sorts skrivuppgift inom samma tema som den lästa texten. Samtliga pedagoger anser att en bra metod, att sätta grammatiken i ett sammanhang, är att ta upp exempelmeningar ur de texter eleverna skrivit.

En av romanerna ur antologin ”Grabben i graven bredvid” finns som film, den brukar vi titta på tillsammans och det blir alltid givande diskussioner efteråt. (Pedagog 2 Gruv)

Eftersom många av sfi-eleverna varken har tid eller lugn och ro att läsa hemma, ingår 30-40 minuters romanläsning på lektionstid varje dag. Pedagogen är en god förebild och läser samtidigt med sina elever. För att få eleverna att reflektera och tala om vad de läser, får de i samband med läsningen 5 minuter att kort berätta för en klasskamrat om innehållet.

I den elevgrupp där man läser en gemensam roman, har pedagogen valt ut en för tillfället passande bok. Det inledande kapitlet läser pedagogerna högt, för att det ska vara lättare för alla att komma igång med läsningen. Klassen följs sedan åt med uppsatta mål då nästa kapitel ska vara färdigt. Det händer ofta att eleverna fångas av romanen och snabbt läser klart och då har pedagogerna uppnått ett av syftena med litteraturläsningen.

Som regel läser inte gymnasieeleverna barnböcker, men ett par av pedagogerna nämner användning av sagor i syfte att lära sig hur en saga är uppbyggd och för att kunna skriva egna sagor. Några elevers projektarbete i en gymnasieklass var att läsa en svensk saga och översätta den till sitt hemspråk, inför en sagostund vid ett besök på en förskola. Sagan ”Bockarna Bruse” översattes till turkiska och uppfördes som en teaterpjäs.

7.4 Fördelar/nackdelar att arbeta med skönlitteratur

Pedagogerna anser att det mest är fördelar med att arbeta med skönlitteratur, för skönlitteratur engagerar och eleverna lär sig språket i ett naturligt sammanhang. Att arbeta med texter som berör, ger inlevelse och väcker lust att läsa, samtidigt som de ger inspiration till diskussion och skrivande.

Det är bara fördelar att arbeta med skönlitteratur. Texterna engagerar och väcker nyfikenhet att läsa mera. Skönlitteratur är absolut den bästa vägen till ett nytt språk (Pedagog 1 Sfi).

Det är ett friare arbetssätt och anpassningsbart efter gruppen eller individen. Under diskussionerna framkommer intressanta synpunkter och det kan uppstå livliga debatter. Genom diskussionerna lär sig eleverna argumentera, uttrycka åsikter och kanske också respektera andras åsikter.

Jag skulle inte kunna jobba på något annat sätt. Min entusiasm smittar av sig till eleverna (Pedagog 4 Gy).

Pedagogerna är eniga om att det knappast finns några nackdelar med arbetssättet. Kanske det krävs mer kreativitet och planering av läraren än om man använder traditionella läroböcker. Ibland är man rädd att missa något moment, säger en av pedagogerna.

Ur pedagogisk synvinkel finns det inga nackdelar, men det kan ibland vara svårt att hitta noveller i lämplig svårighetsgrad (Pedagog 2 Gruv).

I samband med diskussionerna kan det också vara svårt att bemöta vissa åsikter från elever från andra kulturer, när det uppstår så kallade ”kulturkrockar”.

Kortfattat kan man formulera fördelar/nackdelar på följande sätt:

Fördelar

- Arbetet med skönlitteratur ger engagerade elever
- Eleverna lär sig språket i en kontext
- Texter som berör väcker lust att läsa och inspirerar till skrivande
- Boksamtalen ger eleverna möjligheter att argumentera och framföra sina åsikter

- Det är ett friare arbetssätt som är lättare att anpassa till elevernas språkliga nivå

Nackdelar

- Det krävs mer planering och kreativitet av läraren
- Det kan vara svårt att hitta noveller i lämplig svårighetsgrad
- Det kan uppstå heta diskussioner mellan elever från olika kulturer

7.5 Språkutveckling med hjälp av skönlitteratur

Förståelse i en kontext är viktigt för samtliga pedagoger i deras undervisning, och genom att utgå från skönlitteratur, lär sig eleverna meningsbyggnad, grammatiska konstruktioner, ord och uttryck i ett sammanhang. De anser att eleverna utvecklar sitt skrivande bättre än genom att arbeta med traditionella ”lucktexter” utan sammanhang. De skönlitterära texterna inspirerar till egen produktion och de lär sig språkets olika stilar, ordens värdeladdning, samt lär sig ord som inte är så vanliga i vardagsspråket. Med andra ord, säger pedagogerna, är det lättare att komma ihåg ord och fraser i ett sammanhang.

Eleverna får skriva mycket och lär sig meningsbyggnad från texterna, som kan användas som exempelmeningar vid gemensamma genomgångar. De lär sig synonymymer, ordspråk, humor och ironi. För andraspråkselever är det ofta svårt att förstå både humor och ironi i talspråket (Pedagog 6 Gy).

Alla de intervjuade pedagogerna är övertygade om att arbetet med de skönlitterära texterna har en språkutvecklande funktion. Eftersom eleverna läser en stor textmassa utvecklar de ett stort receptivt ordförråd, som så småningom även blir produktivt. Pedagogerna anser att eleverna får ett bättre flyt i språket, stavar bättre, pratar bättre, lär sig meningsbyggnad och grammatik och lär sig förstå nyanserna i språket.

Eleverna stärks i sin språkutveckling när de upptäcker att de klarar av att läsa en hel roman på andraspråket. Förhoppningsvis väcker studierna ett intresse av att fortsätta läsa skönlitteratur på svenska och därmed säkra en språkutveckling. (Pedagog 3 Gruv)

En av pedagogerna menar att det krävs språkmedvetenhet av eleverna för att de ska kunna arbeta med skönlitterära texter på ett språkutvecklande sätt. De måste själva komma till insikt om sitt eget

lärande och förstå arbetssättet, för de är ofta rotade i undervisningsmodeller, där de olika momenten lyssna, tala, lära sig nya ord och grammatik är isolerade fenomen i undervisningen. Det händer att eleverna fortfarande frågar efter en "riktig" grammatikbok.

8. Diskussion

I det här avsnittet belyser jag de resultat jag fått fram i min undersökning, relaterat till tidigare forskning. Jag har delat upp diskussionen i underrubriker med utgångspunkt från undersökningens syfte och mina frågeställningar.

8.1 Skönlitteratur i undervisningen

8.1.1 Val av texter

Texter som används som gemensam läsning t.ex. antologier och noveller, väljer pedagogerna i min undersökning oftast ut själva. Pedagogerna anser att de är väl insatta i litteraturens värld och innehar goda kunskaper om sina elevers mognad och språkliga nivå. Det stämmer väl överens med det som Brodow och Rininsland kom fram till i sin undersökning bland 26 pedagoger (sidan 12). Avgörande för de intervjuade pedagogernas val är att texterna är knutna till elevernas intressen och erfarenheter och berör dem på något sätt. Eftersom innehållet i texten ligger till grund för de kommande samtalen i klassrummet, är det av största vikt att eleverna känner sig engagerade i ämnet. Då bidrar läsoplevelsen till elevernas språk- och personlighetsutveckling. Liknande tankegångar framför Bommarco och Cronberg i sitt resonemang (sidan 5).

Den pedagog som läser en gemensam bok med sina elever, påpekar att hon ofta väljer ut en roman med verklighetsbakgrund, därför att en sådan bok som påverkar, inspirerar både till diskussion och skrivande. För att väcka intresse för litteraturläsning, kan inkörsporten vara böcker med verklighetsbakgrund, anser pedagogen. I litteraturen får eleverna möta andra människors livsöden och genom dessa upplevelser utvecklas förståelse om livet och det samhälle vi lever i. Detta stämmer väl överens med det både Nilsson och Brodow och Rininsland anser om att välja böcker (sidan 6).

Pedagogerna läser mycket skönlitteratur på fritiden och är väl bevandrade i både ungdoms- och vuxenlitteraturen, och av den

anledningen ger flertalet skönlitteraturen stort utrymme i sin undervisning. Även jag anser att en pedagogs intresse för litteratur smittar av sig till eleverna. Samtliga kursplaner för svenska som andraspråk belyser skönlitteraturens betydelse för språkutveckling och kulturförståelse (sidan 4). Ett par av pedagogerna nämner i intervjun kursplanens mål och riktlinjer som en central utgångspunkt. Jag anser att samtliga pedagoger, genom sitt sätt att arbeta med skönlitteratur, uppfyller de målen.

De romaner som eleverna läser individuellt väljer de oftast ut själva, men i vissa fall styr pedagogerna deras val, beroende på vilken typ av litteratur de för tillfället uppmanas välja. Det är enbart i sfi gruppen LL-böcker används. I övrigt är det enbart tillåtet för ovana läsare, för det kan vara ett bra sätt för dem att komma igång med sin läsning. Detta är i linje med LL-förlagets ambition (sidan 13). Elever som har svårt att hitta lämplig litteratur, kan få hjälp av bibliotekarie eller tips från läraren. Ett par av de intervjuade pedagogerna nämner att de ofta använder sig av skolans bibliotek, dit eleverna även kan gå på lektionstid. Enligt Chambers resonemang (sidan 12) är det av största vikt att läraren har gott samarbete med skolans bibliotekarie för att hålla sig informerad om aktuell barn- och ungdomslitteratur, eftersom läraren ofta påverkar elevernas val av böcker. Pedagogerna uppmanar sina elever att välja utifrån sina intressen och förutsättningar och lämplig svårighetsgrad. De anser att språket bör vara en utmaning och ligga strax över elevens språkliga nivå, för att hålla intresset vid liv och gynna språkutvecklingen. Denna uppfattning stämmer väl överens med det som Brodow och Rininsland kom fram till i sin undersökning (sidan 6).

Enligt Holmegaard och Enströms resonemang gynnas inte språkutvecklingen om eleverna tvingas läsa för svåra texter, samt texter med ålderdomliga uttryck (sidan 8). Några pedagoger i min undersökning uttrycker att det ibland är svårt att hitta noveller med lämplig svårighetsgrad. En av pedagogerna på Gy säger att det verkligen är en språklig utmaning för eleverna, när de har arbetarförfattare som tema, för då får de möta ålderdomliga uttryck och talesätt som inte förekommer i vardagsspråket. Förhoppningsvis lyckas läraren hålla intresset vid liv, trots att texterna innehåller många för eleverna "svåra ord".

Även sagoböcker används, men då främst i syftet att lära sig hur man bygger upp en saga och för att kunna skriva egna sagor. Det samarbete, som en grupp gymnasieelever hade med en förskola, att läsa sagor för

barnen på ett invandrarspråk, upplevdes mycket positivt av både förskolebarnen och ungdomarna.

Pedagogerna nämner även film, teater och författarbesök som komplement till skönlitteratur i undervisningen, men tyvärr begränsar oftast skolans knappa resurser dessa möjligheter.

8.1.2 Språkutvecklande arbetssätt

Genom att använda skönlitteratur som läromedel i sin undervisning, ger pedagogerna också sina elever förutsättningar att utmana tanken, uttrycka sig muntligt, lyssna på andra, argumentera för sina åsikter och ibland även ifrågasätta sina egna värderingar. Därför är samtal runt böcker är ett viktigt moment i undervisningen i svenska som andraspråk och pedagogerna i undersökningen anser att eleverna bör läsa litteratur som engagerar för att diskussionerna ska upplevas som meningsfulla. När eleverna får argumentera och lyssna på varandras åsikter, utvecklas den sociala kompetensen. Detta stämmer väl överens med det som Chambers framhåller om det meningsfulla samtalet (sidan 14). Enligt Bommarco och Cronberg sker en språkutveckling när eleverna i diskussion med andra får möta olika uppfattningar (sidan 5). Enligt Bråbäck och Sjökvist (sidan 7) är arbetssättet att utgå från skönlitteratur mera ett förhållningssätt än en metod. Den uppfattningen delar jag med författarna och detsamma framkom även i mina intervjuer med pedagogerna. Skönlitteraturen ger enligt informanterna möjlighet till djupa diskussioner om "svåra frågor" som liv, död, kärlek, utanförskap och ondska. Nilsson påtalar att boksamtalet blir en kunskapande process, om bokens tema är problemorienterat (sidan 14).

Målet för läsandet är enligt pedagogerna att väcka lusten att läsa samtidigt som läsningen är en källa till kunskap. Det kan jämföras med det som Bommarco och Cronberg anser, att genom ren upplevelseläsning får eleverna insikt i att skönlitteratur kan läsas för både kunskapens och nöjes skull (sidan 5).

Någon typ av skrivning utifrån litteraturen använder sig alla pedagoger av. De anser att skriva om det man läst och diskuterat, är ett bra sätt att sätta ord på sina tankar och reflektera över det lästa. Det tankearbete som krävs när man skriver, lyfter vardagsspråket till en högre nivå. Enligt Molloy (sidan 5) och Holmegaard och Wikström (sidan 15) sker en språkutveckling, när man integrerar skrivning och läsning.

Pedagogerna anser att ord- och grammatikövningar i ett sammanhang är att föredra framför traditionella "lucktexter". För att eleverna ska lära

sig nya ord och uttryck, går pedagogerna igenom aktuella ord och fraser ur de lästa texterna. Genom att eleverna använder de nya orden i samtal, skriver egna ordlistor, samt skriver egna meningar med orden, befäster de sina nyförvärvade kunskaper. Detta stämmer överens med Enströms och Holmegaards resonemang, att ordinlärning bör ske på andra sätt än enbart genom läsning (sidan 8) Pedagogerna menar även att med ett stort ordförråd och god läsförståelse kommer eleverna att klara sig bättre i alla ämnen i skolan. Detta påstående styrks av Listiga räven projektet, där man upptäckte att de elever som deltog i projektet, även uppnådde goda resultat i matematik (sidan 11). I skönlitteraturen möter eleverna på ord som inte är så vanliga i det talade vardagsspråket och genom att läsa mycket utvecklar de ett stort ordförråd, anser pedagogerna. Det stämmer överens med Holmegaards och Vibergs resonemang, att läsning är en av de viktigaste faktorerna för att andraspråks eleverna ska erövra ett stort receptivt och produktivt ordförråd (sidorna 8, 9). Förutom nya ord och begrepp lär sig eleverna även meningsbyggnad, grammatik, språkets olika stilar, ordens värdeladdning, samt humor och ironi, anser pedagogerna.

Det är viktigt att eleverna får tid att läsa, och därför avsätter en av pedagogerna lektionstid för bokläsning varje dag. För att få eleverna att reflektera över vad de läser och formulera sina tankar, får de i samband med läsningen fem minuter att kort berätta om det senast lästa för någon eller några i gruppen. Detta går att relatera till Nilsson, som också betonar vikten av att reflektera över det man läser (sidan 16).

8.1.3 Fördelar/nackdelar att arbeta med skönlitteratur

Man kan i resultatet utläsa att samtliga pedagoger ser många fördelar med sitt sätt att arbeta med skönlitteratur i sin undervisning. De anser att eleverna upplever det meningsfullt och lustfullt att läsa och arbeta med engagerande texter. Läraren har större frihet att lägga upp arbetet så som han/hon själv vill och anpassa det till gruppen eller individen, utan att vara styrd av ett speciellt läromedel. Med andra ord är det lättare att individanpassa undervisningen, vilket är en nödvändighet med en grupp elever från olika kulturer och med olika kunskaper i andraspråket.

Ingen av pedagogerna upplever några större nackdelar i arbetet med skönlitteratur. Något som en pedagog uttrycker är, att det krävs mera kreativitet och förberedelse av läraren och att man ibland kan känna en viss rädsla att missa något viktigt moment i undervisningen. Ett par pedagoger uttalar att det ibland kan vara svårt att få eleverna att bli medvetna om sitt eget lärande och se arbetet med skönlitteratur som en

helhet där alla viktiga moment i språkinläringen ingår. Någon gång kan det uppstå häftiga diskussioner, när elever från olika kulturer har olika åsikter i viktiga frågor och det upplever en av pedagogerna lite besvärande.

9. Avslutning

Följande avsnitt inleds med några sammanfattande ord om skönlitteraturens betydelse i andraspråksundervisningen. Därefter följer förslag till vidare forskning.

9.1 Sammanfattande ord

Syftet med min undersökning har varit att ta reda på i vilken utsträckning och på vilket sätt några pedagoger använder skönlitteratur som ett pedagogiskt verktyg i sin andraspråksundervisning. Jag anser att jag lyckats uppnå syftet med studien med hjälp av mina frågeställningar och de svar jag fått av pedagogerna. Sammanfattningsvis framkommer i min undersökning att samtliga pedagoger på ett eller annat sätt använder skönlitteratur i sin undervisning. Pedagogerna är engagerade och väl insatta i läsningens betydelse för att gynna andraspråkselevernas språkutveckling. Pedagogernas förhållningssätt till arbetet med skönlitteratur är av betydelse för inlärningsklimatet och eftersom pedagogerna läser mycket själva och har allmänt en positiv attityd till skönlitteratur, smittar det av sig på eleverna. Det är inte enbart språkutveckling som står i fokus, utan eleverna får så mycket mera t.ex. lust att läsa och perspektiv på sin omgivning. De får möta olika värderingar, får förståelse för andra människor och utvecklar empati. De vidgar sin omvärldskunskap och kulturkunskap, lär sig framföra sina åsikter och utvecklar social kompetens, samt inte minst bygger upp en god självkänsla.

9.2 Förslag till fortsatt forskning

Studier man gjort inom andraspråksforskning visar att undervisning och läromedel i skolans teoretiska ämnen kan innebära svårigheter för flerspråkiga elever. Enligt statistik från Skolverket når många av dessa elever inte målet för betyget godkänd i NO och SO ämnena i år 9. Läroplanen framhåller att skolarbetet ska anpassas till varje elevs

förutsättningar. Innehållet i skolans ämnesundervisning ställer höga krav på språkbehärskning och det kan vara en anledning till att en större andel elever med utländsk bakgrund inte lyckas nå målen, jämfört med elever från svenska familjer.

I min undersökning har jag fokuserat på språkutveckling i ämnet svenska som andraspråk med hjälp av skönlitteratur. I en framtida forskningsuppgift skulle det vara intressant att undersöka på vilket sätt pedagoger i en grundskola, med stor andel andraspråkselever, arbetar språkutvecklande i ämnesundervisningen, det vill säga, på vilket sätt man anpassar undervisningen i NO och SO ämnena, för att tillgodose de flerspråkiga elevernas särskilda behov.

Litteraturförteckning

- Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth 2000. *Listiga räven - Läsinläring genom skönlitteratur*. Falun: Falu Bokproduktion.
- Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth 2003. *Listiga räven smyger vidare*. Stockholm: Dala Print Media.
- Bommarco, Birgitta & Cronberg, Barbro 1988. *Läsa för livet - Svenskundervisning på högstadiet*. Småland: Litteraturfrämjandet Trycksaker AB.
- Brodow, Bengt & Rininsland, Kristina 2005. *Att arbeta med skönlitteratur i skolan - praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråbäck, Lena & Sjöqvist, Lena 2001. Kan man vara dumdrilig om man är modig? - Om skönlitteratur som medel för lärande. I: Kerstin, Naucleur, (red.) *Symposium 2000 - Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Halmstad: Sigma Förlag, s. 208-224.
- Centrum för lättläst. www.lattlast.se
Hämtad 2009-06-25
- Chambers, Aidan 1998. *Böcker inom oss*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger 2004. Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, Kenneth, & Lindberg, Inger, (red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 539-572.
- Holmegaard, Margareta, Kockinakis-Johansson, Sofie, Järborg, Jerker, Lindberg, Inger & Sandvall, Karin 2005. Projektet Ord i Läroböcker (OrdiL). I: Lindberg, Inger & Sandvall, Karin, (red.) *Språket och kunskapen - att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborgs universitet, s. 149-181
- Enström, Ingegerd & Holmegaard, Margareta, 1996. Litteraturläsning och ordinläring i svenska som andraspråk i gymnasieskolan. I: Håkansson, Gisela, (red.) *Svenskans beskrivning 22*. Lund: Studentlitteratur, s. 274-282.

- Kvale, Steinar, 1997. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla, 2008. *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Möllehed, Ebbe, 2001. *Problemlösning i matematik. En studie av påverkansfaktorer i årskurserna 4-9*. Malmö: Institutionen för pedagogik. Lärarhögskolan.
- Nilsson, Jan, 1997. *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket Kursinfo 2008/09. <http://www3.skolverket.se>
Hämtad 2009-04-08
Gymnasial utbildning, Svenska som andraspråk
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0304&info typ=8&skolform=21&id=SVA&extraId=>
Grundläggande vuxenutbildning, Svenska som andraspråk
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=9900&info typ=17&skolform=32&id=2061&extraId=1558>
Kursplan för svenskundervisning för invandrare (sfi)
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&info typ=16&skolform=37&id=SFI&extraId=3257>
- Tingbjörn, Gunnar, 2004. Svenska som andraspråk i ett utbildningspolitiskt perspektiv - en tillbakablick. I: Hyltenstam, Kenneth, & Lindberg, Inger (red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 743-761.
- Trost, Jan, 2005. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Viberg, Åke, 2004. Lexikal utveckling i ett andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth, & Lindberg, Inger, (red.) *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s.197-218.

Bilaga

Intervjuguide

1. Berätta lite om dig själv och din bakgrund som lärare.
2. Hur många år har du arbetat som lärare i svenska som andraspråk?
3. Har du någon utbildning i ämnet svenska som andraspråk?
4. Vilka åldersgrupper undervisar du för tillfället?
5. Vilken betydelse har skönlitteratur för dig personligen?
6. I hur stor utsträckning arbetar du utifrån skönlitteratur i din undervisning?
7. Hur väljs de skönlitterära texterna ut till undervisningen? Vad är avgörande för valet?
8. Vilken typ av litteratur används?
9. Kan du ge några exempel på vilket sätt du arbetar utifrån skönlitteratur med dina elever?
10. Ser du några fördelar med att arbeta med skönlitteratur i jämförelse med traditionella läromedel?
11. Finns det några nackdelar?
12. Tror du att arbete med skönlitterära texter i andraspråksundervisningen har en språkutvecklande funktion och i så fall, på vilket sätt?