

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

”Man måste läsa bok så man blir bra i huvudet”
-en kvalitativ undersökning om elevers tankar om skönlitteratur och lärare

Jenny Antonsson

Språkvetenskapligt självständigt arbete, 15 hp
Svenska som andraspråk
Vt 2010
Handledare: Margareta Holmegaard

Sammanfattning

Kursplanen understryker att de elever som läser svenska som andraspråk ska få samma förutsättningar och villkor att leva i det svenska samhället som svenska elever. Att lära sig läsa och skriva är något som de flesta svenska barn lär sig under de första åren i skolan. När det gäller nyanlända elever har inte alla haft samma möjligheter i hemlandet. För att kunna möta de nyanländas tidigare kunskaper och behov behövs olika metoder i undervisningen. Jag har valt att koncentrera min studie till läsning av skönlitterära böcker. Enligt erkända namn som Gibbons, Holmegaard, Wikström, Enström och Alleklev är det både bra och språkutvecklande att ha den skönlitterära boken i fokus.

Jag har valt att intervjua tio elever mellan 13-16 år i en förberedelseklass. Huvudsyftet med uppsatsen har varit att undersöka 10 elevers läsvanor av skönlitteratur för att få veta vilken typ stöttning eleverna tycker att de behöver när de läser. Dessutom ville jag undersöka om eleverna anser de att de får den hjälp de behöver. Jag ville även se om eleverna ansåg att pedagogerna lyckas skapa bra förutsättningar för läsning. Jag valde en sociokulturell utgångspunkt eftersom nyanländas behov kräver ett samspel mellan människor, vilket både berikar och främjar lärandet. Metoden har varit kvalitativa intervjuer med en fast tematisk intervjumall.

Resultaten visar att det finns ett flertal tillfällen att läsa både i skolan och i hemmet och att eleverna lägger mycket tid på just läsning av skönlitterära böcker. Informanterna gav mycket detaljerad beskrivning om hur, vad och när de läser. Lärare och elever väljer oftast böcker på lämplig nivå tillsammans. De genomför därpå givande boksamtal om böckerna. Informanterna menar att pedagogerna gör ett bra arbete där de får den hjälpen de behöver för att komma vidare både i boken och i sin språkutveckling. Pedagogerna hjälper dem oftast med svåra ord och att hitta bra böcker på rätt nivå. Eleverna är medvetna om vad man kan läsa och varför man ska läsa. När det gäller skönlitteratur menar eleverna att man ska läsa böcker för att lära sig mer om landet, språket men även för själva läsoplevelsen. En del poängterar att man blir mer självständig i livet och att de får ett bättre liv om man läser och därigenom lär sig mycket. Hemma har de flesta informanter inga skönlitterära böcker överhuvudtaget. De flesta av informanternas föräldrar läser inte heller skönlitterära böcker. De flesta informanter menar att läsningen av skönlitterära böcker var en ny företeelse här i Sverige. Eleverna anser att pedagogerna skapar bra förutsättningar, vilket även belyses genom aktuell forskning.

Nyckelord: Svenska som andraspråk, Nyanlända, Skönlitteratur.

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
2. Syfte och forskningsfrågor	2
3. Skolans styrdokument om litteraturläsning	2
4. Forskningsöversikt	3
4.1 Sociokulturell teori	3
4.2 Stöttning	4
4.3 Språkutvecklande arbetssätt	5
4.4 Skönlitterära böcker i undervisningen	6
4.5 Läsning och samtal	6
4.6 Ordförrådets betydelse vid läsning	7
4.7 Språkets bas och utbyggnad	8
4.8 Läsinlärningsmetoder på andraspråk	10
5. Metod och genomförande	11
5.1 Metodval	11
5.2 Intervju	11
5.3 Intervjumallen	11
5.4 Skola och informanter	11
5.5 Genomförande	13
6. Resultatredovisning	13
6.1 Elevernas läsvanor av skönlitteratur	14
6.1.1 Läsningen av skönlitteratur i skolan	14
6.1.2 Läsningen av skönlitteratur hemma	16
6.1.3 Läsningen av skönlitteratur i hemlandet	16
6.2 Elevernas kunskaper om syftet med läsning	17
6.2.1 Läsning i allmänhet	17
6.2.2 Läsning av skönlitterära böcker	17
6.3 Förutsättningar för läsning	18
6.4 Stöttning	19
6.4.1 Vad eleverna behöver	19
6.4.2 Vad eleven tycker att han/hon får	20
6.5 Sammanfattande punkter	21
7. Diskussion	22
7.1 Metoddiskussion	22
7.2 Resultatdiskussion	23
8. Sammanfattning	26
9. Slutord	27
10. Litteraturförteckning	28

Figurförteckning och tabellförteckning

Figur 1. Cummins fyrfältare	5
Tabell 1. Informanterna	12

1. Inledning

Skolan är betydelsefull för alla barn. Att kunna läsa är viktigt för alla barn. Att få tillträde till alla de fördelar som läsning av skönlitteratur ger är viktigt för alla barn och kanske speciellt för elever som läser svenska som andraspråk. I kursplanen för svenska som andraspråk i grundskolan kan man läsa följande:

Skönlitteratur är ett viktigt kunskapsområde och samtidigt ett medel för att förstå världen och sig själv. Litteraturen formulerar och förmedlar kunskaper och värderingar samt synliggör kulturella referensramar. Litteraturläsningen hjälper eleverna att formulera tankar och känslor som de känner igen, men som de har saknat ord för på det nya språket. De ska också få möjligheter att formulera nya tankar som växer genom litteraturen. För elever med ett annat modersmål och en annan kulturell bakgrund har litteraturläsningen på svenska flera olika dimensioner. Utöver själva läsoplevelsen ger litteraturen stöd för att förstå svensk eller västerländsk referensram och jämföra med den egna (Skolverket, 2000, s.105).

Om man som elev får tillgång till skönlitteratur genom bra vägledning kan detta alltså ge eleven goda kunskaper och insikter om både världen och sig själv. I dagens informationssamhälle finns det en mängd olika slags källor till textläsning: tidningar böcker, tv, film, spel och internet erbjuder oändliga möjligheter till läsning av alla slags genrer dygnet runt. Dessa medier är betydelsefulla för unga människor och har ett stort inflytande över sådana medier. I dagens mediasamhälle kan dessutom många ständigt vara uppkopplade, vilket kan utveckla den egna läskunnigheten om man har tillgång till dem. Detta gäller dock inte för många av de nyanlända barnen som ofta har begränsade tillgångar till olika medier och läsning på andraspråket. För dessa barn blir skolan extra viktig när det gäller läsning. Antal skolår i hemlandet och ämneskunskaper varierar mycket vid ankomsten till Sverige. Avståndet mellan modersmålet och andraspråket kan vara avgörande för hur lång tid det tar att lära sig sitt andraspråk. Individuella faktorer som ålder, språkbegåvning och motivation kan också påverka vilken progression och framgång eleven når i sitt andraspråk.

I läroplanen kan man läsa följande: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga” (Skolverket 2006: 5). Detta gäller speciellt de elever som är alldeles nya i landet. Samhällets ökade krav på läsförmåga gör att det är viktigare än någonsin att man som lärare kan väcka läslust hos barn. Detta gäller även hos de nyanlända eleverna. Litteraturgenomgången har visat att det finns en mängd uppsatser och litteratur om läsning och språkutvecklande arbetssätt för lärare, men när det gäller själva undervisningen saknas uppgifter om vad eleverna själva tycker och tänker.

2. Syfte och forskningsfrågor

Med denna studie vill jag belysa några tankar om läsning av skönlitteratur. Huvudsyftet med uppsatsen är att ta reda på läsvanor av skönlitteratur hos 10 elever i en förberedelseklass. Jag har använt mig av följande forskningsfrågor för att uppnå mitt övergripande syfte:

- Hur, vad och när läser eleverna i skolan och i hemmet?
- Hur, vad och när läste eleverna tidigare i hemlandet?
- Vet eleverna syftet med att läsa skönlitterära böcker?
- Lyckas pedagogerna skapa bra förutsättningar för läsning?
- Vilken stöttning behöver eleverna när de läser, och anser de att de får den hjälpen?

3. Skolans styrdokument om litteraturläsning

Kursplanen (2000: 102) understryker att de elever som läser svenska som andraspråk ska få samma förutsättningar och villkor att leva i det svenska samhället som svenska elever. De ska få möjligheter att kunna tillägna sig ett sådant språk att de kan tillgodogöra sig andra ämnen, kan ingå i kamratskapet och det svenska samhället. Samhällets krav har ökat individernas förmåga att hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. Ser man till kursplanen för svenska och i svenska som andraspråk har litteraturläsningen på senare tid fått en större plats i kursplanen (Svedner 99: 41-60). Tidigare var det inte självklart att litteraturläsning hade den betydelse och vikt, som den har nu. Under 1960-70 talen var skönlitteraturen endast en liten del av ämnet i grundskolan. Nuförtiden uppfattas inte läsning av skönlitteratur som enbart avkoppling utan även ”påfyllning” av något som ger kunskap. Kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan betonar numera vikten av läsning av skönlitteratur. Enligt kursplanen ska läraren och skolan sträva efter att eleven:

- utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse,
- i dialog med andra uttrycker känslor och tankar som texter med olika syften och olika mottagare väcker och stimuleras till att reflektera och värdera,
- utvecklar sin förmåga att läsa och förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och med olika svårighetsgrader samt att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess karaktär och till syftet med läsningen,
- får möjlighet att förstå svensk skönlitteratur och svensk kultur och blir förtrogen med den värdegrund på vilken det svenska samhället vilar och även lär känna skönlitteratur från andra delar av världen. (Skolverket, 2000, s.102f).

Kursplanen i svenska som andraspråk gäller för all utbildning av nyanlända elever. Skolverket har även gett ut skriften *Allmänna råd för utbildning av nyanlända* (2008). Denna skrift är vägledande för hur lärare och skola ska arbeta. Med nyanlända elever menar man de elever som anländer nära skolstarten eller under sin skoltid i grundskolan, gymnasieskolan eller särskolan. Dessa elever kan antingen placeras i vanlig klass eller i en förberedelseklass, där de kan få en introduktion och grundläggande svenskundervisning. Oavsett skolform måste skolan organisera undervisningen utifrån varje nyanländ elevs behov och förutsättningar, där man utgår från elevens förmågor, intressen och starka sidor.

4. Forskningsöversikt

4.1 Sociokulturell teori

För att klara av att läsa och förstå skönlitterära böcker när man är nybörjare krävs det att man får hjälp eller stöttning och det sker i de flesta fallen i interaktion mellan människor. I skolan är det oftast lärare och andra elever som kan utgöra denna stöttning. Denna sociala interaktion anses ha en medierande roll som fungerar som stöd för lärandet (Lindberg: 2001:81). Forskare som Vygotskij (1978), Säljö (2000) och Cummins (1996) har liknade tankar när det gäller den sociala interaktionens roll för språk- och kunskapsutvecklingen.

Vygotskij (1896-1934) var förgrundsfiguren och hans utvecklingsteori handlar om både utveckling och undervisning (Bråten och Moe 1996:104ff). Vygotskij betonade språkets roll i läroprocessen eftersom språket är det sociala redskapet för överföring av kunskap och det kognitiva redskapet för etablering av kunskap. Undervisning som innebär omfattande kommunikation mellan lärare och elever blir därför en god utgångspunkt i medierat lärande. Undervisningen bör alltså enligt den sociokulturella teorin uppmana till samarbete mellan lärare och elever. Genom *den närmaste utvecklingszonen* knyts förståelsen av barnets psykologiska och sociokulturella utveckling till undervisningsprinciper på så sätt att barnet kan prestera i samarbete med vuxna eller mer kompetenta kamrater och så småningom klarar sig på egen hand (Vygotskij 1978: 86). Vygotskij ansåg alltså att den mest stimulerande inläringen sker i relation till någon annan mer kompetent person, som mycket väl kan vara en jämnårig kamrat. Enligt Vygotskij kräver alltså en *medierad inläring* en undervisning som präglas av en dialog mellan lärare och elever eller mellan elever och andra elever.

Säljö (2000:17f f) menar att en viktig utgångspunkt för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt handlande är samspelet mellan kollektiv och individ som är i fokus. Människor samspekar och tänker tillsammans med andra i vardagliga aktiviteter. Grunden i det sociokulturella perspektivet på utveckling och lärande är att människor handlar inom ramen för praktiska och

kulturella sammanhang och direkt eller indirekt med andra. På olika platser följer människor förväntade kommunikativa spelregler och då man återskapar det förväntade styrs handlingarna av de uppsatta spelreglerna. Människor handlar alltså utifrån egna kunskaper och erfarenheter. Detta gör att man handlar både medvetet och omedvetet på det som man uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i viss verksamhet.

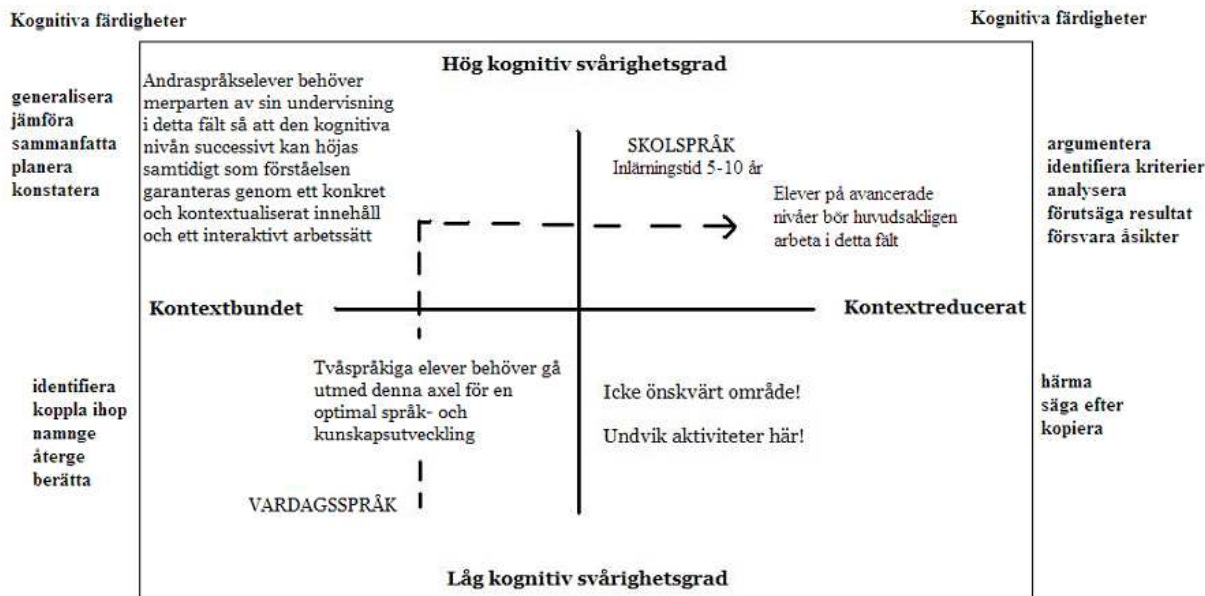
Interaktionen mellan lärare och elev ses som den mest avgörande faktorn för huruvida eleven ska lyckas i skolan eller inte (Cummins 2001: 105). Cummins menar att denna interaktion kan betraktas ur två synvinklar: Den ena är relationen mellan undervisning och lärande i en snävare bemärkelse, vilken representeras av strategier och arbetsformer som läraren använder för att förse eleverna med såväl begripligt inflöde som läsundervisning som ämneskunskaper och kognitiv utveckling. En effektiv undervisning ur detta perspektiv gör elevernas kognitiva engagemang så stort som möjligt. Den andra synvinkeln är stärkandet av elevernas självbild, vilken representeras av de budskap som förmedlas till eleverna om deras identiteter - vilka de är i lärarens ögon och vilka de kan bli. Det kanske viktigaste en lärare kan göra för att främja elevernas inläring är att skapa en undervisningsmiljö där alla elevers röster kan höras. Cummins (2001:105) menar vidare att när eleverna känner att de får verklig respekt och bekräftelse från lärare och kamrater skapas en stark känsla av tillhörighet och gemenskap i lärandet i klassrummet och motivation att aktivt delta i samhället utanför.

4.2 Stöttning

Scaffolding eller *stöttning* är den tillfälliga och nödvändiga hjälp som läraren ger eleven som leder till nya färdigheter och kunskaper (Gibbons 2006: 29). Hon menar vidare att lärare och elever kan samarbeta för att utveckla nya färdigheter och begrepp och en högre förståelse. Denna stöttning gör det möjligt att klara nya svårare uppgifter. Hellre än att förenkla bör lärare reflektera över den typ av stöttning eleven behöver för att klara den svårare uppgiften. Hon menar vidare att många andraspråks elever tycker om att läsa och de gör det effektivt. Många andraspråks elever klarar dessutom av att läsa på flera olika språk (Gibbons 2006: 118). Man ska som lärare skapa en undervisning som inte undviker sådant som är svårt eller främmande. Tvärtom. Läraren ska istället försöka bygga upp en kunskap och förförståelse hos eleverna så att de klarar av svårare uppgifter. Detta gör förarbetet speciellt viktigt när man har andraspråks elever, vilket gör att andraspråks eleverna behöver ha en språkligt och kulturellt rik omgivning, en mängd lässtrategier och möjlighet att få utveckla en effektiv läsares alla roller.

4.3 Språkutvecklande arbetssätt

En matris har utarbetats av Cummins för lärare som vill arbeta på ett mer språkutvecklande sätt (Holmegaard och Wikström 2004: 543-545):



Figur 1. Cummins fyrfältare

Matrisen ger lärare verktyg som motsvarar de krav som ställs på olika aktiviteter i skolan. Den bygger på grader av kognitiv nivå och situationsberoende. Lärarna kan anpassa arbetet i klassen på ett systematiskt och genomtänkt sätt, enligt Cummins. Denna matris hjälper alltså läraren att lägga sin undervisning på rätt nivå. Andraspråks elever behöver extra mycket kontextualisering, vilket betyder att eleverna behöver koppla innehållet i undervisningen till tidigare kunskaper och få gott om kontextuellt stöd i undervisningen enligt figur 1. Den kognitiva nivån på materialet kan sedan ökas successivt allteftersom elevens språkutveckling går framåt. Målet är att eleven ska klara av att läsa och förstå material som ligger på en hög kognitiv nivå samtidigt som det är kontextreducerat. Detta gäller även läsning av skönlitterära böcker.

När inlärare ställs inför tankemässigt krävande uppgifter ansträngs deras förmåga att använda sin språkliga behärskning och de kan bli tvungna att släppa kontrollen över sådant de behärskar (Abrahamsson och Bergman 2006: 22ff). När tankarna "springer före" haltar språket. Om inlärare håller sig till enkla och välbekanta ämnen kan de uppnå en högre språklig korrekthetsnivå än vid svårare uppgifter. Ju mer stöd man får av situationen och kontexten desto lättare är det att hantera språket. Abrahamsson och Bergman (2006: 27) menar vidare att uppgifterna blir alltmer krävande allteftersom den tankemässiga svårighetsgraden ökar och det kontextuella stödet minskar. Den innehållsmässiga progressionen från det kognitivt enkla och situationsberoende

går till det mer kognitivt krävande och situationsberoende eller kontextreducerande innehållet.

Cummins (2001: 94) menar att förmågan att lyckas med mer och mer komplexa uppgifter tycks öka den inre motivationen som är själva drivkraften till förhöjd inlärningskapacitet. Interaktionen mellan lärare och elev måste bejaka elevernas kulturella, språkliga och personliga identiteter för att eleverna ska vilja satsa av sig själva i inlärningsprocessen. Ju mer eleverna lär sig, desto mer stärks deras studiemässiga självbild och desto mer engagerade blir de i sina studier. Cummins påstår att eleverna inte vill investera sin identitet i inlärningsprocessen om de känner att läraren inte tycker om dem, respekterar dem eller uppskattar deras kunskap och förmåga (Cummins 2001:95).

4.4 Skönlitterära böcker i undervisningen

Att ge andraspråkselever möjligheter till läsning är speciellt viktigt eftersom läsningens betydelse för språkutvecklingen och ordinläringen kan inte nog framhållas (Enström och Holmegaard 1993: 179f). Författarna poängterar att lärare måste försöka väcka elevernas intresse för egen läsning. De behöver läsa mycket och läsningen måste vara också vara varierande och utgå från deras intressen och behov. En nödvändighet är att eleverna måste få arbeta med texter som är på rätt nivå eller är så väl genomgångna, så att de har möjlighet att tillgodogöra sig innehållet. Andraspråksundervisningen måste därför bli bättre på att visa vägen till böckernas värld (Wikström 1993: 26f). Om man som andraspråkslärare inte kan locka elever till läsning är risken stor att klyftan mellan eleverna ökar mellan de barn som läser mycket och de barn som inte läser. Det bästa sättet att bli en bra läsare är att läsa mycket. Detta gäller för alla och man blir dessutom en mycket bättre skribent. Wikström menar att om man utvecklar och stimulerar läslusten, främjar detta språkutvecklingen inom många områden. Med avseende på läsning har elever med svenska som modersmål haft gott om tid att befästa och förbättra sin läsförmåga både i skolan och på fritiden jämfört med invandrarelever som kommit sent. Skillnaderna ökar således mellan de barn som läser och blir stimulerade till läsning och de barn som har problem med läsning i bokslukaråldern, enligt Wikström.

4.5 Läsning och samtal

Viberg (1996) menar att man brukar skilja på två aspekter på läsande: *avkodning* och *tolkning/läsförståelse* (Nauclér 2004:445f). För att behärska läsning måste eleverna först avkoda texten och sedan förstå vad den innebär. Det behövs en mer grundläggande muntlig språkfärdighet i det aktuella språk som man ska läsa på, vilket är en nödvändig förutsättning för den fortsatta läsinläringen. Men den muntliga språkfärdigheten är inte en garant för att man automatiskt kan få en mer fördjupad läsförståelse. De språkliga sammanhang

som eleven ingår i är dels en grund för barnets språk och kunskapsutveckling, dels en grund för skapandet av värderingar och den egna självbilden. Texttolkning innebär att man kan tillgodogöra sig informationen och dra slutsatser både från det som uttrycks direkt och det som är underförstått. Nauc ler skriver vidare att när Skolverket genomförde en undersökning av svenska elevers läskunnighet fann man att invandrarelever oftast klarade av den mer grundläggande avkodningen, medan de hade problem med tolkningen av texten. När eleven har läst en bok är det därför av stor vikt att eleven f r samtala om boken och dess innehåll. Om förståelsen inte finns vid läsning blir det enbart mekaniskt, vilket inte ger någon läsupplevelse f r eleven. Det finns alltid ord och uttryck som  r främmande för barn som är mitt inne i sin andraspråksinlärning Alleklev och Lindvall (2000: 73) skriver att inom språkforskningen hävdas det ”att det är just i uttrycks gonblicket som spr kanv ndaren blir tvungen att reflektera över hur yttrandet ska formuleras och att det  r dessa formuleringstillf llen som driver språkutvecklingen framåt”. Att samtala om böcker kan då vara en mycket värdefull aktivitet (Chambers 1993:10). Att ge eleven träning i samtal om böcker är viktigt eftersom boksamtal också kan ge eleven verktyg som han/hon kan använda sig av för att föra givande samtal om annat i livet. När man hjälper elever att samtala kring det de läst, hjälper man dem också med att kunna uttrycka sig om annat. Det finns också ett samband mellan kvaliteten på den läsmiljö där l sarna befinner sig och kvaliteten på deras samtal om vad de läst. Chambers menar att barn som har böcker runt omkring sig på rätt nivå, som f r lyssna till högläsning och som lika ofta f r läsa själva kan vara bättre förberedda på att bokprata. Barnen måste även få veta att allt de har lust att berätta om vid boksamtal  r värt att berättas.

4.6 Ordförrådets betydelse vid läsning

Det  r av stor vikt att skilja mellan det produktiva och receptiva ordförrådet. Det receptiva ordförrådet  r större än det produktiva hos alla människor, vilket g r att man känner igen och kan tolka fler ord än vad man själv kan producera (Enström och Holmegaard 1993:175). Innan man kan använda orden brukar man förstå dem. Repetition  r en mycket viktig del av ordinl rningen f r om ett ord ska införlivas i det produktiva ordförrådet  r det nödvändigt att inläraren ges möjligheter att själv använda ordet upprepade gånger. På så sätt kan ordet lagras i minnet. Eleven måste få tillfällen till att öva upp både det passiva ordförrådet liksom den aktiva delen som  r själva användningen av orden. Detta innebär att läraren måste ha flera metoder i undervisningen. Enström och Holmegaard (1993:175) menar dessutom att inläraren behöver få möjligheter till att lära sig att hitta och utnyttja ledtrådar för att bli en god läsare. Kan man använda sig av ledtrådarna i texten  var man samtidigt upp de receptiva färdigheterna. Läraren kan hjälpa eleverna att förbättra den produktiva

färdigheten genom att strukturera ordförrådet med systematiska ordkunskapsövningar.

Läsning på andraspråket tar längre tid än på modersmålet (Wikström 1993:26f). Det begränsade ordförrådet påverkar läshastigheten och läsförståelsen, vilket gör att det tar längre tid att läsa texter som innehåller ord som inte finns i elevernas mentala lexikon. För många obekanta ord gör att eleven inte får flyt i läsningen. Den långsamma läsningen kan bidra till att läsförståelsen blir sämre, vilket gör att man inte kan koncentrera sig på textens helhet. Ordinlärningen är därför central i andraspråksinlärningen (Holmegaard & Wikström 2004: 549). Om man som elev skall kunna uppnå en rimlig läshastighet och förståelse, måste ungefär 95 procent av alla ord i en text vara bekanta. För nybörjarläsaren gäller det således att han/hon måste få stöttning av en mer kompetent person just när det gäller förståelsen av ord. Små barns ordinlärning på andraspråket liknar utvecklingen i förstaspråket enligt Enström och Holmegaard (1993: 165). De äldre barnen behöver läsa och skriva texter för att de ska öka sitt ordförråd på ett tillfredställande sätt. För att få maximala inläringstillfällen vid ordinlärning behöver man tänka på att eleverna behöver konkret material och aktiva upplevelser. Stimulans i tal och i skrift ger också rikliga tillfällen att lära sig fler ord och begrepp. En viktig ansats för läraren är att bygga vidare på elevens egna tidigare erfarenheter.

4.7 Språkets bas och utbyggnad

När det gäller hur lång tid det tar att lära sig ett andraspråk finns varierande uppgifter. Thomas & Colliers (1997: 33) studier visar att det tar minst 5 år att lära sig ett andraspråk på skolspråksnivå och att detta är individuellt beroende på en mängd faktorer. En av de viktigaste faktorerna för språkbehärsningen är att man skaffar sig ett stort ordförråd (Elmeroth 2006: 178f). Ordförrådet är den del av den språkliga kompetensen som utvecklas mest under hela livet (Viberg 1993:35ff). Barn som har svenska som modersmål kan upp till 10 000 ord vid skolstarten och därpå räknar man att ett genomsnittligt barn lär sig ungefär 3000 ord per år. Utökningen av ordförrådet är speciellt kraftigt under skolåren. Vid andraspråksinlärning är det mycket viktigare att ha en ordentlig ordbank, än att ha grammatisk korrekta ord och meningar (Elmeroth 2006: 178f).

Man skiljer på baskunskaper och utbyggnaden i ordförrådet. Baskunskaperna i språket speglar barnets uppväxtmiljö och den omgivande kulturen. Det innebär också att man kan hantera ljud, ord, fraser, satser och meningar (Elmeroth 2006: 179). Det centrala ordförrådet som barn har vid skolstarten är ord som rör kroppsdelar, kläder, mat, känslor, relationer mellan familjemedlemmar, möbler, inredning, husgeråd samt kamrat- och lekord (Enström och Holmegaard 1993: 168f). De barn som kommer till Sverige efter denna period saknar givetvis detta och det blir skolans ansvar och uppgift att se till att de nyanlända får möjlighet att lära sig även detta ordförråd.

När barnet blir äldre utvecklas språkets utbyggnad i takt med den kognitiva utvecklingen. Elmeroth (2006: 179) menar att det brukar börja med att eleven upptäcker sambandet mellan ljud och stavning, sedan lär det sig att läsa och skriva. Under utbyggnaden av språket lär man sig också att nyansera ordvalen och man utvecklar känslan för stilvalörer. Läsförmågan utvecklas under skoltiden vilket gör att ordförrådet ökar. Ämnesundervisningen i skolan ger dessutom eleverna ämnesord.

På högstadiet och gymnasiet ställs stora krav på ordinläringen (Enström och Holmegaard 1993: 168f). Andraspråksinlärare måste ges tillfälle att systematiskt få arbeta med frekventa ord och begrepp. Ju äldre eleverna blir desto mer teoretisk blir undervisningen. Om läsandet ska påverka tänkandet måste man begripa vad man läser för att använda det (Holmegaard och Wikström 2004: 546ff). Bakgrundskunskaperna kan kompensera begränsningar i ordförrådet, men ett väl utvecklat ordförråd kan ge läsaren mycket av en text trots grunda förkunskaper. Finns det brister i både ordförråd och förkunskaper kan det bli problematiskt.

Cummins myntade begreppen *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) och *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) just för att skilja basen och utbyggnaden i språket (Elmeroth 2006: 178f). Om en elev fungerar i grundläggande, informella och konkreta samtal, har han eller hon ett så kallat ”ytflyt” i sin kommunikation, då befinner hon/han troligtvis sig på BICS nivå. När eleven behärskar skolspråket som innebär utvecklad abstraktion och kognition, då är den troligtvis på CALP nivå (Cummins 2001: 55ff). Infödda talare av ett språk kan språkets grammatik och hur man använder språket vid skolstarten på ett korrekt sätt. Därefter spenderar eleven många år i skolan för att utöka denna bas kunskap till mer specialiserade fält. CALP-kunskapen är alltså den kunskap som skolan fokuserar på. Detta CALP språk behöver eleverna kunna använda mer effektivt för att klara skolan på ett bra sätt.

För nyinflyttade elever med svenska som andraspråk innebär detta att de, förutom att de måste fylla igen luckor i basordförrådet som de infödda eleverna redan behärskar, dessutom måste lära sig några av de tusentals ord som ingår i den utbyggda lexikala kunskap som barn med svenska som modersmål normalt tillägnat sig i skolan (Viberg 1993: 35). Förutom att antalet ord som måste läras in är stort och den information man måste behärska om varje enskilt ord också kan vara omfattande, tillkommer problemet att man snabbt måste komma åt den information som finns lagrat i lexikonet. Detta kräver att orden är effektivt organiserade i hjärnan. Orden måste vara åtkomliga både via formen och via betydelsen. Viberg (1993: 36) påpekar att ordförrådet inte är en ostrukturerad samling ord. Då man lär sig ett nytt språk, lär man sig inte de enskilda orden utan även de relationer som finns mellan ord.

4.8 Läsinlärningsmetoder på andraspråk

Många nyanlända barn är analfabeter eller mycket svaga läsare när de kommer hit till Sverige, vilket innebär att lärarna måste ha flera metoder att tillgå för läsinlärning och lästräning. Det finns en speciell metod för att lyckas med detta som härstammar från Nya Zeeland. Metoden kallas för *Whole language* och har utformats av professor Mary Clay, och målet är att eleverna ska bli självständiga läsare (Alleklef och Lindvall 2000:5ff). Läraren läser både för eleverna, läser med dem och ger dem möjlighet att läsa själva. Lärarna möter barnen där de befinner sig kunskapsmässigt och utgår från det barnet kan. Eleven är hela tiden i centrum och metoden går ut på att barnet lär sig att läsa genom att läsa. Det är viktigt att barnen får riktiga böcker, skönlitteratur och facklitteratur, med innehåll som eleven tycker är intressant. Man menar att läsvärda böcker stärker barnets självkänsla och ett av lärarens viktiga moment är att övertyga eleven om att läsning är spännande och roligt. Läsningen ska alltid upplevas som något positivt, och målet är att få barnet att vilja fortsätta med läsningen. Barnet ska bli roade, tröstade, utmanande, tillfredställda och förskräckta. Alleklef och Lindvall (2000: 5) menar att detta ger eleverna motivation att fortsätta läsa. Lärarna ska också se till att eleverna befinner sig på rätt nivå, vilket gör att de är medvetna när eleven är redo att ta sig an nästa nivå. Det bästa sättet att undervisa barnen i läsning är att närma sig läsningen på olika sätt. Det är även viktigt att utforma en stimulerande miljö i klassrummet. I Nya Zeeland är klassrummen fyllda med böcker, bilder och text för att locka eleverna till läsning.

Ett lyckat projekt i Sverige som bygger på liknande idéer kallades Listiga räven och det varade i tre år. I en klass på Kvarnby skolan i Rinkeby hade man ett läsprojekt för 24 elever med 12 språk. Man valde bort läroböcker från undervisningen och arbetade endast med barnböcker i undervisningen, vilket gjorde att man stimulerade barnens naturliga nyfikenhet och lust att läsa (Alleklef och Lindvall 2005:06ff). Böckerna placerades lättåtkomligt i klassrummet och de var väl synliga för eleverna. Pedagogerna arbetade mycket varierat, lärarna läste högt och eleverna återberättade, eleverna kunde göra collage eller drama av bokens innehåll. Läraren skrev ibland ner barnets berättelser på blädderblocket, för att därpå läsa den vid upprepade tillfällen. Berättelserna kunde även skrivas ner på datorn, så att alla elever fick varsitt exemplar. Under ett läsår hann barnen läsa 60-80 böcker med varierande svårighetsgrad. Genom detta arbetssätt lärde eleverna att känna igen ord och para ihop ord med bilder. Man arbetade följaktligen även med att ge eleverna några av de svenska barnens referensramar. Vidare användes tester i ordkunskap och textläsning efter projektet, vilket visade att eleverna hade utvecklats mycket bra. De hade fått stort ordförråd och en enorm läsaptit. Pedagogerna såg även att eleverna blev studiemotiverade och nyfikna på nya utmaningar. Andraspråksinlärare som exponerats och intresserats för stora

mängder av intresseväckande, illustrerande barnböcker, lär sig andraspråket snabbare än elever som undervisats med vanliga metoder, enligt Alleklev och Lindvall. Året därpå valde man att fortsätta med den framgångsrika metodiken ytterligare år.

5. Metod och genomförande

5.1 Metodval

Teoriramen för studien är av sociokulturell karaktär, eftersom språket och den sociala miljön hänger ihop med elevens lärande (se kapitel 4). Jag har valt en kvalitativ metod i min studie för att få en fördjupad bild, eftersom kvalitativa metoder ger en fördjupad bild snarare än en bredd. Kvalitativa metoder är effektiva när syftet är ta reda på vad varje svarsperson tycker och tänker (Esaiasson 2003: 254).

5.2 Intervju

Jag har intervjuat 10 elever i en förberedelseklass. Samtalsintervjuer ger nämligen goda möjligheter att registrera svar som är oväntade och möjligheten till uppföljningar är bra, menar Esaiasson (2003: 279) Samtalsintervjuer lämpar sig dessutom väl då man vill att resultaten ska säga något om människors vardagliga erfarenheter.

5.3 Intervjumallen

Under intervjuerna har jag använt mig av en tematisk intervjumall med strukturerade fasta frågor (Esaiassons 2003: 279ff). Jag tog fram en intervjumall (se bilaga 2) med mestadels öppna frågor som var korta och enkla, för att informanterna skulle ha en chans att svara på dem. Intervjuerna började med enkla bakgrundsfrågor för att skapa kontakt och en god stämning. Vid en del svar användes uppföljningsfrågor för att få ett mer innehållsrikt och fylligare svar. Jag avslutade samtliga intervjuer med en helt öppen fråga: *Har du något att tillägga eller fråga om innan vi avslutar intervjun?*

För att få en korrekt och uttömmande intervjuguide gjordes en pilotundersökning som gav mig information om vad som behövdes förändras. Några tvetydiga frågor togs bort och en del slutna frågor följdes upp med öppna frågor för att få möjlighet till ett mer fullständigt svar. Jag valde att först ta reda på hur deras allmänna tankar om läsning var. Där kom tankar upp om all möjlig läsning. Efter detta handlade samtliga frågor endast om skönlitteratur. Två sammanfattande frågor tillkom på slutet av intervjuguiden (se bilaga 2). Indelningen på guiden är *allmänna tankar om läsning, läsningen i skolan, läsningen hemma och läsningen i hemlandet*.

5.4 Skola och informanter

Eftersom många nyanlända elever hamnar i förberedelseklass, sökte jag efter

en skola som hade just detta. Den utvalda skolan har ett gott anseende och välarbetat arbetssätt och lärarna på skolan har gott rykte för sina metoder enligt praktikhandledaren på Institutionen för pedagogik. Jag har dessutom arbetat på skolan så jag har kontakter där sen tidigare. En lärare som arbetat på skolan i 25 år beskriver skolan som följer:

Området är tungt socialt sett med högt bidragsberoende, hög arbetslöshet och viss kriminalitet. Skolan är en 6-9 skola med ca 260 elever. Det finns ca 25 läraranställda på skolan. 80-90 % av eleverna har invandrarbakgrund. I förberedelseklassen finns det för närvarande 30 elever från 13 länder och med 13 modersmål. Dessa barn är indelade i 3 grupper som är nivåbestämda. I grupp 1 och 2 går de som klarar en högre språknivå, vilket gör att de har en del praktiska och teoretiska ämnen i vanlig klass. I grupp 3 finns de allra nyaste eleverna med analfabeter och semianalfabeter.

Det bör vara ungefär tio personer i varje grupp som man kan undersöka (Esaiasson 2003: 286). Jag valde ut följande kriterier när det gäller valet av informanter:

- informanten måste kunna läsa
- informanten måste ha ett viss mått av ytflyt
- informanten har tillåtelse att vara med i studien

Utifrån kriterierna hjälpte en av lärarna mig med urvalet av informanter. Hon tog bort samtliga elever som var analfabeter och semianalfabeter. De övriga eleverna informerades om studien och dess syfte, samt fick lappar med sig hem om studien (se bilaga 1). Det genomfördes 10 intervjuer. Följande tabell ger en kort beskrivning av informanterna:

Tabell1: Information om informanterna

Namn	Ålder	Ursprungsland	Modersmål	Tid i Sverige	Tid i svensk skola	Skolår i hemlandet
Elev S	13	Thailand	Thailändska	12 mån	8 mån	5 år
Elev T	13	Irak	Arabiska	12 mån	8 mån	4 år
Elev M	16	Afghanistan	Dari	7 mån	5 mån	7 år
Elev W	16	Syrien	Arabiska	4 mån	3 mån	8 år
Elev K	15	Irak	Arabiska	12 mån	8 mån	7 år
Elev M	16	Irak	Arabiska	24 mån	15 mån	6 år
Elev D	15	Irak	Arabiska	12 mån	9 mån	5 år
Elev A	16	Irak	Arabiska	6 mån	4 mån	7 år
Elev E	14	Rumänien	rumänska	24 mån	18 mån	4 ½ år
Elev Am	13	Bosnien	bosniska	18 mån	14 mån	4 år

Två elever kommer från Europa medan resterande är från

mellanöstern/Sydostasien enligt tabell 1. Åldern på informanterna är mellan 13-16 år. Språken som talas ligger alla relativt långt från svenska. Hälften av informanterna har gått fyra och fem år i hemlandets skola, medan de övriga har gått mellan sex och åtta års skolgång.

5.5 Genomförande

I februari 2010 kontaktade jag lärarna i förberedelseklassen på den aktuella skolan och meddelade att jag hade en önskan att intervjua några av deras elever. Lärarna fick information om att studien handlade om elevernas tankar om läsning av skönlitteratur och om pedagogernas arbete. Jag genomförde en intervju med en av lärarna som fick berätta lite om skolan (se avsnitt 5.4). Efter detta fick samliga informanter information till föräldrarna som samtycke (se bilaga 1).

Efter det genomfördes en pilotintervju. Sedan intervjuades de tio eleverna under sammanlagt en veckas tid. På skolan fanns ett avskilt rum, där jag genomförde intervjuerna. Atmosfären var då lugn och avspänd. Informanterna var intresserade, samarbetsvilliga och nyfikna. Intervjuerna varade mellan 45 och 60 minuter.

Jag började med att berätta vilket syfte studien hade. Därpå berättade jag att de kunde avbryta intervjuerna när de ville. Jag talade om att de skulle vara anonyma och att deras svar endast skulle användas till denna studie. Jag valde bort att ha en bandspelare, eftersom jag bedömde att det skulle störa informanterna mer än det skulle hjälpa mig. Jag ville att informanterna skulle känna sig trygga. Efter de inledande frågorna visade jag upp några skönlitterära böcker (se bilaga 3) för att vara säker på att de skulle förstå vad vilken typ av läsning som studien handlade om. Ingen av informanterna visste vad själva begreppet skönlitteratur betydde. Jag berättade att en skönlitterär text eller bok kan vara sann eller påhittad och att den kan se ut på olika sätt. Storleken på boken varierar: den kan vara tjock, tunn, stor eller liten. Det finns barn- och ungdomslitteratur, vuxenlitteratur som kan vara lättläst eller svårläst.

Efteråt berättade jag att det är om sådana här böcker som studien handlar om. Därpå upptogs intervjuerna igen. Jag lyckades skapa en bra kontakt genom att lyssna uppmärksamt och visa intresse för informanternas svar. Efter mina frågor fick informanterna tillfälle att ställa frågor.

Vid analysen lästes intervjusvaren först igenom för att jag skulle få ett helhetsintryck. Därefter läste jag igenom dem grundligt och delade in resultat svaren i fyra övergripande teman vilka följer frågeställningarna i studiens syfte (se avsnitt 2).

6. Resultatredovisning

Resultatredovisningen följer frågeställningarna i syftet under följande teman: *Elevernas läsvanor av skönlitteratur; Elevernas kunskaper om syftet med*

läsning, Förutsättningar för läsning och Stöttning. Först beskrivs det övergripande resultatet på frågorna och därefter belyser enskilda citat elevernas tankar.

6.1 Elevernas läsvanor av skönlitteratur

Åtta av informanterna var positiva till läsning, en var negativ och en hade delade uppfattningar.

6.1.1 Läsningen av skönlitteratur i skolan

Eleverna gav en detaljerad bild av hur läsningen går till i skolan. Under veckans gång finns ett flertal tillfällen att läsa både i grupp och enskilt. Eleverna får dessutom tid att läsa högt för läraren eller de andra eleverna samt även egen tyst läsning. Samtliga elever berättade att läraren ibland läser högt för dem. Informanterna beskrev att de läser enskilda, valfria böcker som de har i bänkarna och som de kan ta med hem. Efter det att man har läst en bok kan man berätta om den i samlingen för de andra eleverna. Om eleven känner obehag att göra detta kan han/hon istället få berätta om den för läraren. Det gör alla elever när de läst klart en bok. Flertalet läser böcker både när läraren säger till och när det är fritt att välja en aktivitet. En av informanterna väljer emellertid aldrig att läsa om hon får välja. Ett fåtal elever påpekar att ljudnivån i klassrummet kan vara för hög ibland, så det blir svårt att läsa.

Vi har läst jättemycket böcker i skola som är bra. Jag var inte läsare i mitt hemland, men nu är jag det. Jag är glad för min lärare som är duktig.

Vi läser böcker varje dag och vi måste läsa varje dag. Jag är bra på att läsa nivåböckerna. Det är bra med papper som tittar att man förstår boken.

Jag tycker att det är svårt att läsa allt.

Eleverna säger sig läsa varierande böcker i skolan. Några elever namnger böckerna som de håller på att läsa för tillfället. En del informanter uppger att de vill läsa böcker som handlar om det andra könet. De flesta flickorna svarar att de läser romantiska och roliga böcker.

De flesta sitter i bänkarna när de läser skönlitterära böcker, men samtliga informanter talar om att det finns en mjuk soffa som de väljer att sitta i ibland. På rasterna väljer en del att gå in till skolbiblioteket för att läsa där.

Det finns inte en speciell tid på dagen då de läser, utan det är beroende på vilka ämnen man har ute i vanlig klass och när man ska läsa i förberedelseklassen. Det spelar ingen roll för informanterna vilken tid på dagen de läser. Eleverna uppskattar att de läser från 25 minuter upp till 3 ½ timme i

veckan i skolan. De flesta läser varje dag i skolan. Det varierar mycket från elev till elev men samtliga läser böcker på svenska varje vecka.

Eleverna gav heterogena svar på vilka sorters böcker de vill läsa. Eleverna som kommit längre i språkutvecklingen ville ha svåra böcker med kapitelindelning, medan de elever som inte kommit lika långt helst föredrog barnböcker med bilder, nivåböckerna i klassrummet eller "tunna" böcker. Innehållsmässigt vill de flesta informanterna läsa varierande böcker som handlar om kärlek, om fotboll, sport, om tjejer, spänning, roliga böcker, historiska böcker, om Sverige, skräck, reseskildringar och böcker med levande människor.

Jag läser helst böcker med kapitel i och böcker där det händer en massa saker och är många personer i. Det ska vara en blandning med romans är det bästa.

En informant kunde endast namnge en bok som var underhållande att läsa och det var boken *Den lille grå mannen*.

Informanterna vill inte läsa skönlitterära böcker som handlar om krig, deckare med upplösningen på sista sidan eller komedier som är svårtydda. Informanterna påpekar att de väljer bort böcker som har långa beskrivningar, vilket gör det svårt att komma vidare i handlingen. En av informanterna vill inte läsa böcker med flera berättarjag, eftersom det är svårt att följa med i handlingen.

Omslagen och bilderna har stor betydelse för flertalet. Böcker som har gamla och tråkiga omslag och bilder väljs bort redan innan de sett på själva texten. Tjockleken på boken påverkar elevens syn på svårighetsgraden. Innehåll med många snabba vändningar anses arbetsamma. Ett fåtal informanter tycker inte om att läsa barnsliga böcker dvs. barnböcker.

Jag tycker böcker är tråkiga som handlar om fight och war. De är inte roliga böcker.

Böcker som är om gamla saker från gammalt är tråkiga.

Tråkiga böcker är barnböcker, för barnböcker med bilder är löjliga för mig.

Samtliga elever anser att valet av bok som ska läsas är ett gemensamt beslut av både läraren och eleven. En del går till skolbiblioteket och en del tar böcker i klassrummet. Hälften av informanterna påpekar att lunchrasten är för lång. Då väljer de att gå in i biblioteket och läsa en bok. Hemma kan de också välja en bok att läsa utan att läraren har sagt till.

När jag väljer själv vill jag ha en bok som har helst romantik men kan ta en som helst i klassrummet.

När eleverna har läst färdigt en bok får de berätta om den i antingen samlingen eller för läraren. I vissa fall skriver en del om böckerna till klassens tidning som kommer ut varje vecka. Informanterna berättar att de har individuella läsmål som de själva har satt upp för terminen.

Om man klarar sitt mål får man en present sista dagen i skolan. Jag brukar få present. Det är alltid en bok.

Några informanter berättar om frågeformulär som de får när de har läst klart en bok. Dessa papper ska fyllas i och de hjälper eleven att se om han/hon förstod bokens innehåll och ord. Detta menar informanterna är till stor hjälp. En del informanter tar upp boksamtalen som förekommer i samlingen som ett av det bästa eftersom man då får prata om det man läst.

När vi får berätta om böckerna lär man sig prata om boken man läst. Det är bäst att berätta för ingen vet vad jag vet. Man är som lärare till de andra. Jag tycker det är roligast. Man får också veta saker som man inte visste innan.

6.1.2 Läsningen av skönlitteratur hemma

De flesta informanterna har föräldrar som kan läsa på modersmålet, men inte på svenska. Endast en av eleverna har en förälder som är analfabet.

De flesta har inga skönlitterära böcker hemma, varken på modersmålet eller på svenska. Ett fåtal har skönlitterära böcker på båda modersmålet och svenska.

Beträffande läsningen av skönlitterära böcker är det endast ett fall där det finns någon vuxen familjemedlem som läser böcker. Men samtliga informanter har syskon som läser både läxor och böcker. Samtliga elever läser skolans böcker när de läser en bok i hemmet.

Informanterna brukar sitta på sängen eller soffan när de läser böcker. De flesta informanterna läser på kvällen efter skolan och på helgerna.

Ett fåtal läser direkt efter skolan när de kommit från skolan. Tidsmässigt lägger de flesta elever ner från 30 min- 7 timmar i veckan på läsning av böcker. Oftast blir det varje dag eller varannan dag. En elev läser inte alls hemma.

När eleverna läser hemma är det läraren och eleven som valt boken. Oftast brukar informanterna ta med sig sina bänkböcker med sig hem.

6.1.3 Läsningen av skönlitteratur i hemlandet

Beträffande läsning av skönlitteratur i hemlandet varierade svaren. Flertalet informanter berättade att det mest var läxor man läste i hemlandet. Tre av informanterna hade läst skönlitterära böcker i hemlandet, för de övriga är det en ny erfarenhet.

Pappa eller en farbror ibland tog med sig en bok till mig som jag läste hemma.

Vi läste inga böcker i skolan eller hemma, bara läxor och matte.

Jag läste inga böcker i skolan men ibland hemma, kanske en bok varannan månad. Jag hade inga roliga böcker.

Jag läste bok i skolan och jag läste jättemycket hemma. Mamma och pappa också.

6.2 Elevernas kunskaper om syftet med läsning

6.2.1 Läsning i allmänhet

På de inledande frågorna visade eleverna också upp en bred kunskap rörande vad man kan läsa generellt. De flesta svarade att man kan läsa böcker, tidningar som gratistidningen Metro och magasin av olika slag. En del kopplade frågan till arbetet i skolan och namngav åtskilliga textgenrer. Några av eleverna hade ett utvidgat textbegrepp vilket innebär läsning av text i andra medier. Ingen nämnde att man kan läsa på nätet, vilket i sig var märkligt.

Man kan läsa böcker, tidningar, historia och sagor.

Man kan läsa på skyltar ute och inne. Man kan ju läsa ute på hus, affärer och gator. På tavlan i skolan, på bussen och på busshållplatsen, ja överallt.

6.2.2 Läsning av skönlitterära böcker

När det gäller skönlitteratur specifikt visade det sig att eleverna saknade kunskap om vad själva begreppet skönlitteratur betyder. Jag ställde frågan en gång i början på intervjun och en gång på slutet av intervjun. En av eleverna har en klarsynt förklaring till böcker och deras funktion:

Böcker är som bra kompisar. Det finns mycket information i böcker och den informationen kan hjälpa oss i framtiden. Jag tänker att en bok är en bra kompis till alla. Boken är en slags lärare. Läraren säger med rösten och boken säger med ord. Vi måste förstå vad boken säger. Jag tycker mycket om böcker.

Eleverna har en mängd tankar om varför man ska läsa både skönlitterära böcker och läsning i allmänhet. De eleverna med negativa associationer till bokläsning ansåg att man ska läsa böcker för att ha tråkigt. Men för övrigt erhöles många varierande positiva svar på varför läsning av skönlitteratur kan vara bra. Flertalet elever svarade att man ska läsa böcker för att öka kunskapen om Sverige och bli bättre i språket. De visste att man ska läsa böcker för att det

ökar kunskapsnivån. En del av eleverna anser även att man ska läsa böcker för att man ska få lite roligt. En elev påpekade att man ska läsa böcker för att man ska stava bättre.

Man ska läsa böcker för att lära sig svenska, lära sig nya ord, lära sig om Sverige och lära sig ett nytt språk.

Man ska läsa böcker för att det är bra för sig att veta saker, för att lära sig om personer, lära nya saker och lära sig mer saker.

Man ska läsa för att man ska lära sig mer ord och meningar och lära sig stava bättre.

Svaren på syftet med läsning av skönlitterära böcker handlade om själva inläringen av språket och att bli bekant med det nya landet som de kommit till. Om man läser så blir man bättre i svenska och få mer kunskaper om landet. En del av informanternas reflexioner handlade om själva läsoplevelsen. De informanter som var positiva till läsning ansåg att man kan ha roligt med böcker och att man får många nya tankar när man läser böcker. Det kom även en hel del tankeväckande svar från några av eleverna som var av mer existentiell karaktär. Citaten visar på en insikt i varför det är bra att läsa skönlitterära böcker. Man får inspiration, och kunskaper som är bra att ha i livet. Det näst sista citatet handlar om att eleven alltid får tolka för sina föräldrar och att han inte vill ha det så i framtiden med sina egna barn. Det sista citatet valde jag att ta som titel till hela studien eftersom det visar de flesta informanternas syn på läsandet av skönlitteratur. Man får mer kunskap och ett bättre liv. Det var något som flera informanter menade men denna flicka uttryckte det finast.

Man kan få idéer och inspiration av böcker. Man blir bättre i tanken.

För att det är bra för människan att få veta få kunskapen i böckerna. Man måste läsa för att lära sig om livet. Man kan inte klara sig.

Man kan lära sig om kärlek och spel och hur livet är. Boken kan visa hur man ska leva och vara.

Man kan lära sig om det man vill så man inte behöver mycket hjälp med tolkning. Inte behöver sina barn att hjälpa hos tandläkare eller annan plats.

Boken är som lärare. Man måste läsa bok så man blir bra i huvudet. Man får inte bestämma sitt liv själv annars. Det blir ett bättre liv för sig.

6.3 Förutsättningar för läsning

Många av eleverna anser att det finns många bra och roliga böcker i skolan att

välja på, som de får låna hem om de vill. De anser att det finns många böcker här i Sverige och att de får läsa mycket, vilket nästan samtliga informanter tycker om. Detta gör att det blir oftare så att de läser när de själva får välja aktivitet. Ett fåtal informanter har dock tröttnat på klassrummens barnböcker. Samtliga informanter går med sin lärare till skolbiblioteket varje vecka och hälften av eleverna går till det närmsta lokala biblioteket. Hälften av informanterna är informerade om bokbussen som kommer utanför skolan varannan vecka men ingen har varit där och lånat böcker. Samtliga elever nämner att det finns böcker i klassrummet och på biblioteket. I klassrummet finns böckerna på många ställen vilket gör att eleverna vill läsa. Eleverna anser att läraren tycker att det är viktigt med läsning och att de får mycket tid till det. Nästan samtliga elever är nöjda med det men påpekar att valet av bok är avgörande för hur mycket tid man orkar lägga på läsningen. När det gäller nivån på böcker nämner eleverna att det finns varierande böcker i skolan. Nästan samtliga informanter anser att pedagogerna skapar bra förutsättningar. Många informanter påpekar även lärarnas inblandning och roll i läsandet.

Böckerna finns på en snurra i en bokhylla, i bänken, i fönster, vid katedern, överallt faktiskt.

Det är många barnböcker. Jag blir trött ibland på dem.

Jag tycker att det finns både lätta och svåra böcker i skolan. Det finns böcker för alla.

Vi har många bra böcker. När man ny får man lättare böcker. Nu får jag nästan samma som kompisar i klass tror jag.

Min lärare är som min mamma och böckerna är som mina syskon.

6.4 Stöttning

6.4.1 Vad eleverna behöver

Samtliga informanter berättar att läraren hjälper dem vid bokläsning. Samtliga informanter menade att de behöver hjälp med svåra ord i böckerna. En del informanter svarade att de även behöver hjälp med hela meningar då de inte förstår. Några informanter arbetar med lexikon medan andra tar hjälp av kamrater som har samma språk. Men ibland kan eleverna inte orden på modersmålet heller. Men det har ingen betydelse om läraren hjälper till med förklaringen på svenska. Några informanter nämner också att läraren ibland kan ha berättat boken via bilderna. Ett fåtal informanter menar att läraren ser när de inte kan och hjälper till. Ibland innan de ens hinner fråga om hjälp. En

elev ansåg att hon nu kunde läsa böckerna utan någon stöttning från lärare eller kamrater.

Jag behöver hjälp med texten, med orden. Ibland vet jag inte vad det är eller vad jag ska göra.

Nu behöver jag ingen mer hjälp!

Jag kan läsa alla ord men jag förstår kanske inte allt ändå. Då hjälper läraren mig med det. Hon visar eller berättar med andra ord.

Det första exemplet är från en elev som visar på problem när det kommer till ordförståelsen. I läsningen hemma finns det ingen hjälp att få, så där kan det ibland vara frustrerande att läsa en bok på egen hand. Det sista exemplet visar på att eleven är medveten om att den kan avkoda all text men att hon har problem med ordförståelsen.

6.4.2 Vad eleven tycker att han/hon får

Många elever påpekade lärarens kompetens och uttryckte en glädje för det stöd som de får. Eleverna tycker att det är betydelsefullt att de får tid att läsa, men också att någon hjälper dem med ordförklaringar. Att det finns svåra ord som de inte förstår i böckerna tar samtliga informanter upp. Att läraren anser att läsningen är betydelsefullt påverkar eleverna och att läraren hjälper till i valet av böcker. Detta ser de som hjälp i läsningen.

Jag lär mig genom att berätta och när andra berättar lär jag mig om sådant jag tycker är tråkigt och inte vill läsa själv. Hon har lärt mig att bli en läsare.

Hon ger mig hemläxa att läsa. Hon berättar varje vecka om någon bok. Det ger mig lust att läsa den boken.

Ja på alla sätt, specialmycket. Hon kan allt. Hon säger att det är jätteviktigt. Jag tror henne.

Hon berättar att det är viktigt att läsa mycket. Det vill jag göra. När hon hjälper mig, då blir jag glad.

Hon hjälper mig vidare i boken. Jag är glad när jag är klar.

Hon hjälper mig att hitta rätt bok som jag gillar. Min lärare känner mig och min smak.

Eleverna anser att lärarna är bra på att välja ut böcker till dem och är kunniga inom området. De flesta informanter menar att de mestadels förstår vad böckerna handlar om. Om de har fått en för svår bok förklarar eller visar

läraren de svåra orden i boken så att de så småningom förstår vad den handlar om. När de senare får berätta om boken får de repetera orden. Några poängterar att läraren gör så att de vill läsa fler böcker i skolan.

De få informanter som hade negativa åsikter om läsning håller dock med de övriga informanterna om att det finns många böcker att välja bland och att läraren stöttar dem i läsningen, speciellt med de svåra orden. En del anser att de alltid förstår böckerna de läser medan andra tycker att det ibland kan vara för svårt. De påpekar dock att läraren alltid hjälper dem och att de är nöjda med den hjälp de får.

Det som är bra i skolan när det gäller böcker är att min lärare är MVG+ med böcker. Hon vet allt om böcker och jag får låna hem böcker som jag läser hemma.

Lärare är bra. Hon vet allt om böcker.

Lärare är snälla, duktiga och väljer bra böcker. Min bästa bok är Bullerbyn. Det var läraren som gav den till mig.

Jag lär mig mycket av boken när läraren läser boken för mig.

Ibland är boken svår och ibland är den för lätt. Ibland förstår jag bra, ibland förstår jag dåligt.

6.5 Sammanfattande punkter

- De flesta informanter tycker mycket om att läsa böcker och menar att det är en ny erfarenhet.
- Informanterna läser skönlitterära böcker både i hemmet och i skolan, men enbart på svenska.
- De berättade även att föräldrarna inte läser skönlitterära böcker, varken på modersmålet eller på svenska.
- Eleverna får olika sorters hjälp beroende på vad de läser.
- Eleverna upplever att de förstår det de läser och att de får behållning av läsningen, trots att det finns ord och uttryck som är främmande för dem. Informanterna påpekar att de oftast och helst tar hjälp av läraren som snabbt kan visa eller förklara, så att eleven kommer vidare i läsningen.
- Eleverna inser nyttan av läsningen av skönlitterära böcker, vilket kan vara en orsak till det positiva utfallet.
- Elevernas menar att läraren nästan alltid hittar rätt bok med rätt innehåll och rätt kognitivt innehåll.
- Samtliga informanter säger att läsningen av skönlitterära böcker ges en stor plats i undervisningen under varierande former.
- Många elever har sitt ursprung i Irak, vilket har gjort att hälften av

informanterna i min studie är därifrån.

- Jag har inte sett några könsspecifika skillnader i elevernas svar.
- De elever som läste mest tid på läsning är de som har längst skolbakgrund i sina hemländer.
- Min studie visar att ju äldre man är desto mer tid lägger man på bokläsning, vilket kanske gäller många elever på vårterminen i 9:an, oavsett språkkunskaper.
- Jag såg en koppling mellan de elever som var negativa till läsning och antal år i skolan i hemlandet. De två informanter som var negativa hade kortast skolbakgrund, men jag kan inte avgöra om det har någon betydelse för deras inställning eller om det är något annat som avgör. Men kopplingen kan vara intressant att tänka på i framtiden.

7. Diskussion

7.1 Metoddiskussion

Metoden bedömdes i förväg som tillräcklig och det visade den sig vara. Att intervjua eleverna var ett bra sätt för att komma åt de intervjuades åsikter om läsning av skönlitteratur. Intervjumallen gjorde mig trygg som intervjuare och jag kunde göra uppföljningar på de ställen de behövdes. Trots pilotundersökningen visade det sig att intervjumallen var lite omständlig och repetitiv, vilket tråkade ut eleverna på vissa ställen. De flesta frågorna var formulerade som öppna och lätta, för att få långa svar men eleverna svarade kortfattat på samtliga frågor. Om detta beror på frågorna, ämnet eller elevens språknivå är svårt att avgöra.

Jag hade dessutom två halvledande frågor i min intervjumall nämligen fråga 23 och 27, vilket eventuellt givit mer positiva svar. Antalet intervjuade personer var lite för högt vilket gav en hög arbetsbelastning. Ett mindre antal hade nått samma resultat.

De tio böcker som visades upp kanske inte är representativa för begreppet skönlitteratur, men jag valde ut böcker som jag trodde att eleverna kanske kommit i kontakt med. I efterhand inser jag att jag kunde ha bätt lärarna om hjälp med urvalet. De tio böcker som jag valde ut täcker endast in lättläst skönlitteratur, barnböcker och nivåböcker. Jag kunde dessutom ha tagit med en del faktaböcker och ställt dem i kontrast till de skönlitterära böckerna, så inga tveksamheter skulle kunna råda om frågorna handlade om böcker i allmänhet eller just skönlitterära böcker. Jag var noga med att skilja på läsning generellt och läsning av skönlitterära böcker. Jag började med att inventera hur de läste och vad de läste, vilket innefattade all sorts läsning. Därpå förklarade jag vad skönlitterära böcker var och att studien handlar endast om dessa typer av böcker. Under intervjuernas gång hade jag de skönlitterära böckerna framme så att de skulle komma ihåg att studien handlade om just denna typ av böcker.

Enligt mig var informanterna väl medvetna om skillnaden mellan läroböcker, faktaböcker och skönlitterära böcker. Jag har mätt det jag uppgav i syftet och frågeställningarna. Jag har genomfört arbetet så att det är möjligt för andra att kritiskt granska mina slutsatser.

I förarbetet till uppsatsen fann jag inga elevbaserade uppsatser om skönlitteratur, utan endast studier med lärar- eller föräldraperspektiv. Denna studie ska täcka upp en del av den luckan. Detta avgjorde mitt val att ha eleven i fokus. Lärare är dessutom tvungna att känna till elevens tidigare kunskaper och tankar, för att kunna välja rätt böcker till eleverna när de ska läsa. För mig som lärare var detta därtill intressant av rent personliga skäl. Jag hade tänkt ta hjälp av modersmålsläraren vid några tillfällen, för att ge eleverna största möjlighet att kunna besvara frågorna på ett korrekt vis, men på grund av tidsbrist gick det inte att genomföra. Eftersom elevernas kognitiva nivå är högre än deras språk hade jag förmodligen fått fylligare svar på mina frågor om jag hade använt mig av tolk. Nu hade de kanske inte ord, för allt. I några fall hittade eleverna inte rätt ord, men valde andra ord istället. Jag anser att eleverna visat att de förstått mina frågor och givit mig förståndiga och kloka svar. Jag menar därför att resultatvaliditeten är relativt hög. Studien mäter det den ska mäta. Samma intervjufrågor ställdes till samtliga informanter och svaren informanterna gav var tillräckliga för att få svar på syftet och frågeställningarna i denna studie. Man kan inte dra några generella slutsatser utifrån denna studie eftersom det är ett litet antal informanter, men kanske kan resultatet ändå peka på några allmänna tendenser.

7.2 Resultatdiskussion

Min studie bekräftar Gibbons tankar (se avsnitt 4.2) om att andraspråks elever tycker om att läsa. Hon menar även att andraspråks elever behöver ha en språkligt och kulturellt rik omgivning, vilket eleverna i min studie menar att de har i skolan.

Informanterna menar dessutom att det finns ett samband mellan lärare och elever även vid bokläsning eftersom de behöver stöttning innan, under och efter läsningen av en bok, vilket tyder på att de behöver få gott om kontextuellt stöd, något som även Cummins rekommenderar (se avsnitt 4.3). Om eleverna stötts i läsningen av skönlitterära böcker kan de snabbare skaffa sig ett bra och omfattande receptivt ordförråd som Enström och Holmegaard påpekar (se avsnitt 4.6). När det gäller nyanlända måste pedagogen stötta eleven eftersom den inte har så många ord i sitt mentala lexikon ännu. Med tiden blir det större, vilket gör att eleven behöver mindre hjälp. Ibland hjälper pedagogen till med enskilda ord, genomläsning av texten innan eleven själv ska läsa boken eller hjälp då eleven ska berätta bokens handling allt enligt Gibbons tankar om språkutvecklande arbete (se avsnitt 4.2). Gradvis blir språkbehärsningen högre, vilket gör att det blir det lättare att klara sig själv i läsningen. En del

informeranter ger även uttryck för stöttningen som kommer från de övriga eleverna. Informanterna måste fylla igen de luckor i basordförrådet, parallellt med att de måste utöka sitt ordförråd med de ord som deras jämnåriga kamrater lär sig menar Viberg (se avsnitt 4.7). För läraren är det därför viktigt att kunna erbjuda sådan undervisning som gör att de nyanlända eleverna både får träna BICS-kunskaper och CALP-kunskaper parallellt. Andraspråks elever behöver dessutom extra mycket kontextualisering vid läsningen, vilket gör att läraren måste finnas där för att stötta. Stödet läraren ger gör det möjligt att höja den kognitiva nivån på böckerna. Detta driver språkutvecklingen framåt. Ett språkutvecklande arbetssätt är att låta eleverna arbeta på hög kognitiv nivå samtidigt som man stöttar dem under tiden. Det är viktigt att eleverna utmanas i sin språkutveckling. Då är Cummins matris (se avsnitt 4.3) ett bra verktyg att anpassa sina arbetsmetoder efter. Elevernas svar tyder på ett arbetssätt där läraren individuellt stöttar eleven på just den nivån där eleven befinner sig. Eleverna utvecklar således sitt ordförråd genom läsning av skönlitteratur med hjälp av läraren och kamraterna. Eleven kan kanske lära sig att uttrycka svårare kognitiva tankar med hjälp av innehållet i böckerna, som han/hon inte tidigare haft några ord för eftersom eleven inte har orden i sitt lexikon. Jag fann att de två informanter som var negativa till läsning var de som hade kortast skolbakgrund. Detta är kanske en ledtråd till varför de inte tycker om att läsa. Kanske har läsningen blivit alltför mekanisk för informanterna, så att de tappat allt intresse och inspiration eller kan det vara så att nivån på böckerna har varit för hög så att arbetsbelastningen också blivit för hög? Oavsett vilken orsaken än kan vara, bör de ges mer stöttning och uppmuntran i den fortsatta läsningen.

Naucleur menar att det behövs en mer grundläggande muntlig språkfärdighet i det aktuella språk som man ska läsa på, som är en nödvändig förutsättning för den fortsatta läsinläringen (se avsnitt 4.5). I motsats till detta menar Gibbons (se avsnitt 4.2) att läraren kan bygga upp en kunskap och förståelse hos eleverna så att texten inte känns främmande för dem. Hon menar att förarbetet som läraren gör innan bokläsningen har stor betydelse. En del informanter menar att pedagogerna arbetar aktivt med förarbete som stöttar dem i läsningen. Om läraren har berättat boken eller förklarat svåra ord innan så kan de klara av svåra böcker på egen hand. Utifrån de svar eleverna gav kan jag konstatera att det är möjligt att läsa skönlitterära böcker med lärarens hjälp och få behållning av det även i början av sin språkutveckling, liksom Gibbons uttrycker. Om man ger nyanlända verktyg till att bli läsare har de större möjligheter att komma ifatt jämnåriga kamrater.

I den lilla gruppen känner eleverna i min studie sig trygga, vilket är viktigt när de ska våga uttrycka sig på andraspråket, vilket enligt Cummins kanske är det viktigaste arbete en lärare har att arbeta med (se avsnitt 4.3). Eleverna menar att alla vågar prata i klassrummet och att alla vågar be om hjälp både till läraren och till de andra. Elevgrupperna är heterogena vilket kan innebära att

samtliga elever ligger på skilda nivåer. Detta kanske är en idealisk plats för andraspråkseleverna om man tänker på att samtliga elever har möjlighet att arbeta i sin närmaste utvecklingszon. De kan således hjälpa varandra till nya kunskaper enligt Vygotskijs tankar om interaktion i klassrummet och medierat lärande i den sociokulturella teorin, där mer kompetenta kamrater eller lärare hjälper eleven framåt (se avsnitt 4.1). Det är dessutom viktigt att det finns böcker till elever med mycket begränsat ordförråd och att de kan få hjälp när de läser. Det är viktigt att eleverna får rätt nivå på litteraturen, så att de kan koncentrera sig på texternas helhet. Eleverna i min studie bekräftar detta. De menar att det finns mängder av böcker på olika nivåer, samt att de får den hjälpen de behöver när de läser. För att bli en bra läsare måste du läsa mycket enligt Enström och Holmegaard, Wikström med flera (se avsnitt 4.5). Chambers menar att kvaliteten på läsmiljön spelar roll för vilken typ av boksamtal det blir (se avsnitt 4.5). Om klassrummet har böcker på rätt nivå som är lockande och lättillgängliga finns det större möjligheter att även eleverna får lust att samtala om böcker de läst. Boksamtalen efter läsningen kan dessutom tvinga eleverna till att använda de nya receptiva orden och på så sätt göra dem aktiva i deras mentala lexikon. Samtliga elever menar dessutom att boksamtalen är bra och givande. Samtalen om böcker är dessutom enligt Chambers den bästa övning man kan få för att kunna föra givande samtal om annat, vilket är nödvändigt att kunna bli en bra samhällsmedborgare med allt vad det innebär. Cummins (se avsnitt 4.3) går så långt att han menar att interaktionen mellan lärare och elev är den mest avgörande faktorn om eleven ska lyckas i skolan eller inte. När eleverna känner att de får verklig respekt och bekräftelse från lärare och kamrater skapas det en stark känsla av tillhörighet och gemenskap i lärandet och motivation att aktivt delta i samhället utanför.

De flesta informanter menar att lärarna väcker läslusten hos dem. Från att inte ha läst några böcker i hemlandet, sätter de upp individuella litteraturmål där de tävlar mot sig själv i antalet lästa sidor. De flesta av informanterna i studien hade även mycket begränsade tillgångar till skönlitteratur i hemmet och andra medier. För dessa barn blir skolan extra viktig när det gäller läsning. Att eleverna ges möjlighet att läsa utanför skoltid är extra viktigt eftersom det är många nyanlända barn som endast hör och ser svenska under skoldagen. Informanterna anser att lärarna genomför ett bra arbete där eleverna erbjuds att läsa böcker varje dag utifrån sina egna förutsättningar. Elevens egen läskunnighet ökar ifall man har tillgång till böcker, vilket skolan kan förse dem med. Informanterna menar att klassrumsklimatet är bra och att de vågar ta plats och berätta och lyssna och ge varandra stöttning/hjälp. Eleverna menar dessutom att förberedelseklassen är gynnsam för deras språk- och kunskapsutveckling. Informanterna i studien menar att det finns böcker till alla olika språknivåer både i klassrummet och på skolbiblioteket. Arbetssättet i klassrummet som eleverna beskriver överrensstämmer med bland andra

Enström och Holmegaard (se avsnitt 4.4) som påpekar läsningens stora betydelse för språkutvecklingen. De menar vidare att en av lärarnas största uppgifter måste vara att väcka elevernas intressen för egen läsning. Eleverna måste få läsa mycket och se till att läsningen är individualiserad. Informanterna svarar samstämmigt att så är fallet i deras grupper. Utifrån elevernas beskrivningar arbetar pedagogerna med ett språkutvecklande arbetssätt som har skönlitteratur i fokus. Samtliga informanter menar att pedagogerna individualiserar läsningen efter deras tidigare erfarenheter och kunskaper och att pedagogerna är skickliga på att hitta rätt enligt Cummins matris (se avsnitt 4.3).

De flesta informanterna har lust att läsa litteratur vilket de även gör på egen hand. Eleverna menar att pedagogerna har ett genomarbetat och genomtänkt arbetssätt, med den skönlitterära boken och läsning i fokus. Såsom informanterna beskriver arbetet kring läsning i klassrummet anser jag att det har drag av *Whole language* och *Listiga Råven-projektet*, eftersom arbetssättet i påminner om arbetssättet i metodiken. Pedagogerna möter eleverna där de befinner sig kunskapsmässigt och de utgår från det barnet kan. Informanterna i studien beskriver att de ska bli bättre läsare genom att läsa mycket och ofta. Det är anmärkningsvärt att informanterna har fått sådana insikter på så kort tid. Läraren läser för eleverna, läser med dem och ger dem möjlighet att läsa själva liksom i de båda projekten. Detta är av största vikt för språkutvecklingen vilket stöds av Holmegaard och Wikström (se avsnitt 4.4).

Informanterna säger att pedagogerna individualiserar läsningen alltefter deras nivå, vilket är förenligt med skolverkets rekommendationer för nyanlända (se avsnitt 3). Informanterna har uppfattat att läsningen av skönlitteratur är ett viktigt kunskapsområde hos pedagogerna, vilket är förenligt med läroplanen och kursplanen i svenska som andraspråk (se avsnitt 3).

Kanske är det anmärkningsvärt att de inte läser några böcker på sitt modersmål. Kanske inte, eftersom föräldrarna inte läser skönlitterära böcker i hemmet. Samtliga elever berättade dessutom att de går på modersmålsundervisningen, men ingen av eleverna läser böcker på sina modersmål trots detta. Det kan i sin tur innebära att de kanske inte kommer utveckla läsningen på modersmålet, vilket i sin tur inte gynnar deras andraspråksinlärning. I hemlandet läste de flesta informanter mest faktaböcker och läromedel. Det är stor skillnad jämfört med nu när de läser böcker i stort sett varje dag.

8. Sammanfattning

Samtliga informanter är belåtna med skolan här i Sverige och är glada för att ha fått möjligheten att komma hit till Sverige. De flesta ser nytta i att läsa

skönlitterära böcker. De elever som lade ner mest tid på läsning är de som har längst skolbakgrund i sina hemländer. Skolgången i hemlandet eller ålder på informanten påverkar därför möjligtvis tiden de lägger ner på läsning av skönlitterära böcker. Elever i åk 9 lägger mer tid på läsningen än de som går i åk 6, vilket kanske är naturligt. I denna studie har verkar inte elevernas bakgrund ha någon betydelse för svaren.

Informanterna menar att de behöver mest hjälp med ordförklaringar av läraren eller andra elever. De berättar att de får den hjälp de behöver.

Jag menar att de har en god insikt i de motiv som finns för att läsa skönlitterära böcker, trots att de är nyanlända i den svenska skolan och samhället. Jag finner detta anmärkningsvärt. De ger kloka svar som vittnar om ett välutvecklat arbetssätt, vilket de även bekräftar. Skönlitteraturen har enligt eleverna en central roll i undervisningen och de får mycket tid till att läsa böcker.

9. Slutord

Jag har genomfört en undersökning som gäller hur 10 relativt nyanlända elever ser på läsning. Detta har gett mig insikter och nya kunskaper inom ett nytt ämnesområde. Jag var osäker på om det skulle fungera men jag är glad att jag kunnat genomföra studien. Jag hittade inga tidigare studier inom just detta område så jag var lite osäker på om eleverna skulle ha otillräckliga kunskaper i språket för att kunna förstå eller kunna svara på frågorna, men det fungerade tillfredställande. Det har varit ett fascinerande arbete att få ta del av dessa kloka elevers tankar och idéer. Att de på så kort tid här i skolan och Sverige fått kunskaper om läsning och böcker tyder på en genomarbetad undervisning anser jag, vilket även elevernas uttalande också visar.

Det skulle vara intressant att följa upp denna studie med en senare studie, när eleverna kommit längre i sin språkutveckling för att se deras inställning till skönlitteratur och läsning. För de flesta informanterna i studien visade det sig vara en ny aktivitet att läsa skönlitterära böcker. Informanterna är mycket positiva till lärarnas arbete, böckerna de får läsa samt arbetsgången i skolan, vilket har varit helt tvärtom mot vad de har upplevt i hemlandet. Det hade även varit intressant att jämföra skolformer med varandra och se hur undervisningen och materialet skiljer sig mellan olika delar av världen. Mina resultat visar dock att litteraturundervisningen i informanternas hemländer har en annan ställning än här i Sverige. Den skönlitterära bokens värde har kanske en särställning i Sverige, då den ses som ett hjälpmedel i undervisningen av många lärare.

Kan nyanlända verkligen läsa skönlitterära böcker? Javisst! Detta ställer dock stora krav på bra och lustfyllda nybörjarböcker. Har nyanlända elever en språklig förmåga att förstå när de läser skönlitterära böcker? Ja om de får

stöttning av någon som kan hjälpa dem.

10. Litteraturförteckning

Abrahamsson, T & Bergman, P 2006. *Tänkarna springer före att bedöma ett andraspråk i utveckling*. Stockholm: HLS förlag.

Alleklev, B & Lindvall, L 2000. *Listiga räven*. Falun: En bok för alla.

Bråten, I & Moe, C 1998. *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Chambers, Aidan 1993. *Böcker inom oss -om boksamtal*. Stockholm: Rabén och Sjögren förlag.

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

Elmeroth, Elisabeth 2006. ”Monokulturella studier av multikulturella elever, att mäta och förklara skolresultat” i *Pedagogisk forskning*, Göteborg, årg 11 nr 3.

Enström, I och Holmegaard, M 1993. Ordförråd och ordinläring. I: Cerú, Eva (red.). 1993. *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen*. Lärarbok 2. Stockholm: Natur och Kultur, s. 164-191.

Esaiasson, P m.fl 2003. *Metodpraktikan*. Stockholm: Nordsteds juridik AB.

Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren och fallgren studieförlag AB.

Holmegaard, M & Wikström, I (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg, (red.). *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s. 539-572.

Naucmér, Kerstin 2004, Barns språkliga socialisation före skolstarten. I: K. Hyltenstam & I. Lindberg, (red.). *Svenska som andraspråk. I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket 2000. *Kursplan svenska som andraspråk*. Stockholm: Fritzes.

Svedner, P-O 1999. *Svenskämnet & svenskundervisningen*. Uppsala: Kunskapsförlaget.

Säljö, Roger 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Viberg, Åke, Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, Eva (red) *Svenska som andraspråk. Mera om språket och inläringen*. Lärarbok 2. Stockholm: Natur och Kultur, s. 13-83.

Vygotskij, Lev 1978. *Mind in society*. London: Harvard University press.

Wikström, Inger 1993. *Att läsa för skolan och för livet*. Skriptor. Stockholm.

Internet:

Skolverket 2006 *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet-Lpo 94*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>

Skolverket 2008 *Allmänna råd för utbildning av nyanlända*
<http://skolverket.se/publikationer>

Thomas & Collier 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series, No 9. George Washington University.
www.ncbe.gwu.edu

Bilaga 1 - Brev till eleverna och deras föräldrar



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Till berörda elever, lärare och föräldrar

Jag heter Jenny Antonsson och jag läser ämnet svenska som andraspråk vid Göteborgs universitet. Jag skall nu skriva ett arbete om läsning av skönlitteratur, under handledning av Margareta Holmegaard, vid Göteborgs universitet: margareta.holmegaard@svenska.gu.se.

Jag vill med denna studie ta reda på om elever i förberedelseklassen anser att pedagogerna kan skapa bra förutsättningar för läsning, kan få dem engagerade och ge dem lust att läsa böcker. Jag vill bl.a. ta reda på vad, hur och när läser eleverna och vem som egentligen bestämmer vad de ska läsa.

Jag skulle vara väldigt tacksam om jag skulle få komma till er skola för att intervjua några elever angående detta.

För att kunna intervjua eleverna behöver jag tillåtelse av elevernas föräldrar.

Tack för hjälpen!

Med vänliga hälsningar
Jenny Antonsson

Svarsblankett – studie om läsning

Min/vår son/dotter får intervjuas för undersökningen:

JA

NEJ

Förälder/ målsmans underskrift

Bilaga 2 Intervjumall eleverna

Bakgrundsinformation

1. Flicka/pojke
2. Hur många år är du? (Hur gammal är du?)
3. Vilket land kommer du från?
4. Hur länge har du varit i Sverige?
5. Hur länge har du gått i skolan här i Sverige?
6. Hur tycker du att skolan är?
7. Hur länge gick du i skolan i ditt hemland?

Elevernas allmänna tankar om läsning och skönlitteratur

1. Vad tänker du på om jag säger läsning?
2. Vad kan man läsa för något?
3. Tycker du om att läsa? (Svensk text och texter på modersmålet)
4. Vad är skönlitteratur?
5. Läser du böcker?
6. Läser du annan text?
7. Vad är roligt att läsa?
8. Vad är inte roligt att läsa?
9. Varför skall man läsa skönlitteratur?

I skolan

1. Kan du berätta om läsningen i skolan?
2. Vad läser du för texter?
3. Vad läser du för böcker?
4. Vad är roligt att läsa?
5. Vad är inte roligt att läsa?
6. Var läser du?
7. När läser du?
8. Hur mycket tid läser du böcker i skolan på en vecka? (Svensk text och texter på modersmålet)
9. Hur ofta läser du böcker i skolan?
10. Vem väljer vad du skall läsa?
11. När du väljer att läsa böcker, vad blir det då?
12. Finns det andra tillfällen eller platser då du själv väljer att läsa böcker?
13. Vad läser du i så fall?
14. Hur arbetar läraren med skönlitteratur i klassrummet?
15. Kan du berätta om böckerna i din skola och i ditt klassrum?
16. Vad är bra när det gäller böcker i skolan?
17. Vad är dåligt när det gäller böcker i skolan?
18. Får du låna hem böcker?
19. Har ni bibliotek på skolan? Går du dit isåfall?
20. Går du till annat bibliotek?
21. Vet du vad bokbussen är?
22. Har ni böcker i klassrummet? Var finns de placerade?
23. Känner du att du vill läsa när du är i klassrummet eller när du kommer in i klassrummet?

24. Har ni bänkböcker?
25. Har ni bra böcker att läsa i er skola?
26. Hur gör lärarna när de ska hitta rätt bok?
27. Är lärarna bra på att hitta rätt böcker?
28. Förstår du böckerna som du läser i skolan?
29. Om läraren ger dig en bok, förstår du vad den handlar om?
30. På vilket sätt påverkar läraren ditt läsande?
31. Kan du berätta om hjälpen du behöver när du läser böcker?
32. Har du och läraren samma smak när det gäller böcker? Väljer ni samma typ av böcker?
33. Vad händer när du läst klart en bok?

Hemma

1. Har ni böcker hemma? På vilket språk i så fall?
2. Kan du berätta om läsningen hemma? Vilka läser? Vad läser ni då?
3. Vad läser du för texter hemma? På vilket språk i så fall?
4. Vad läser du för böcker hemma? På vilket språk i så fall?
5. Var läser du?
6. När läser du?
7. Hur mycket tid läser du på bokläsning under en vecka hemma?
(Svensk text och texter på modersmålet)
8. Hur ofta läser du?
9. Vem väljer vad du skall läsa?
10. När du väljer att läsa böcker, vad blir det då?

Tidigare i hemlandet

1. Kan du berätta om läsningen av böcker i hemlandet?
2. Vad läste du för böcker i skolan?
3. Vad läste du för böcker hemma?
4. Vad läste du för böcker på fritiden?
5. Fanns det andra tillfällen så du läste böcker?
6. Var läste du böcker?
7. När läste du böcker?
8. Hur mycket läste du på en vecka?
9. Hur ofta läste du?
10. Vem valde vad du skulle läsa?
11. När du valde att läsa böcker, vad blev det då?

Jag sammanfattar intervjun

Tre uppföljande frågor:

1. Vad betyder lärare när det gäller bokläsningen för dig?
2. Varför ska man läsa böcker?
3. Är det något annat/ övrigt som du vill berätta ?

Bilaga3 BOKVISNING

De tio titlar som jag visade upp vid själva intervjuerna:

- Max hoppar Nivå 1 i vingserien från Adastra
- Vilse Nivå 5 i vingserien från Adastra
- Mästerkatten i stövlar Nivå 10 i vingserien från Adastra
- Kasper spelar i skollaget av Jørn jensen, Jon Ranheimsæter
- Petter och hans fyra getter av Einar Norelius
- Pippi långström av Astrid Lindgren
- Ficktjuven av Bent Faurby
- Där går TJUV-Alfons av Gunilla bergström
- I taket lyser stjärnorna av Johanna Thydell
- Anne Franks dagbok av Anne Frank