



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Skönlitteraturen och ordförrådet

– en studie om andraspråkslärares inställning till
skönlitteraturläsning som ordinläring

Ida Blomqvist

Specialarbete, 15 hp
SIS133, Svenska som andraspråk
Vårterminen 2012
Handledare: Qarin Franker

Sammandrag

Denna uppsats behandlar andraspråkslärares tankar kring ordförrådsutvecklingen hos elever med annat modersmål än svenska och vilken roll den skönlitterära texttypen spelar i denna utveckling. Flera forskare benämner just ordinlärningen som den viktigaste aspekten för andraspråkslevers språkutveckling. De menar att den implicita inlärningen, b.l.a. i form av läsning, utgör en stor del av det inflöde som eleverna behöver för sin lexikala utveckling. Därför undersöks i denna uppsats hur tre pedagoger med utbildning och yrkeserfarenhet inom svenska som andraspråksundervisning ser på läsning som ordinlärning och mer specifikt den skönlitterära textens påverkan på ordförrådet. En ytterligare aspekt är att undersöka hur pedagogerna ser på skillnaderna mellan skönlitterär text och informerande text eller klassisk skolbokstext som underlag för ordinlärning. De tre pedagogerna arbetar med olika ålderskategorier som sträcker sig från högstadiet och upp till sfi. Syftet med uppsatsen är att klargöra deras åsikter och erfarenheter om ämnet genom kvalitativa djupintervjuer.

Resultatet från intervjuerna visar att samtliga pedagoger inte spontant kopplar samman läsning och ordinlärning utan hellre diskuterar ordinlärningen utifrån grammatikundervisning och undervisning om enskilda ords betydelse. Samtidigt beskriver de hur denna grammatikundervisning syftar till att ge eleverna redskap för att få en bättre förståelse vid den individuella läsningen vilket tyder på att de ändå ser denna läsning som en form av ordinlärning i sig. Pedagogerna poängterar vikten av att använda olika typer av text i undervisningen men trots det kopplar de orden läsning och litteratur till den skönlitterära genren snarare än den fackmässiga. Skönlitteraturens positiva inverkan på elevernas läsintresse och motivation framställs som viktigt och motivationen och läsintressets positiva påverkan på elevernas ordförråd likaså.

I uppsatsen presenteras också tidigare forskning i ämnet och denna kopplas samman med uppsatsens resultat i den avslutande diskussionen.

Nyckelord: Svenska som andraspråk, andraspråksutveckling, lexikon, ordförrådsutveckling, skönlitteratur, litteratur, implicit/explicit inlärning

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund.....	1
1.2 Syfte och frågeställningar.....	2
2 Forskningsöversikt	3
2.1 Ordinläringens betydelse och ”struktur”.....	3
2.1.1 Ordinlärningsmetoder och språkliga ledtrådar.....	4
2.1.2 Inflöde och utflöde.....	5
2.1.3 Vikten av implicit och explicit inläring.....	6
2.2 Läsning som begripligt inflöde.....	7
2.2.1 Informerande facklitteratur och berättande skönlitteratur.....	9
3 Metod	13
3.1 Material och urval.....	13
3.2 Genomförande.....	14
3.3 Metodkritik.....	14
4 Resultat	16
4.1 Synen på ord och ordinläring.....	16
4.1.1 Håkan.....	16
4.1.2 Linnéa.....	18
4.1.3 Stella.....	19
4.2 Skillnaderna mellan skönlitteratur och facklitteratur.....	20
4.2.1 Håkan.....	20
4.2.2 Linnéa.....	21
4.2.3 Stella.....	21
4.3 Tankar kring skönlitteratur som ordförrådsutveckling.....	22
4.3.1 Håkan.....	22
4.3.2 Linnéa.....	23
4.3.3 Stella.....	24
5 Diskussion	25
5.1 Pedagogernas syn på ordförrådet, bredden och djupet.....	25
5.1.1 Vikten av implicit och explicit inläring.....	25
5.2 Ordinlärningsmetoder.....	27
5.2.1 Modersmålet och språkliga ledtrådar.....	28
5.3 Läsning och arbete med olika texttyper.....	29
5.3.1 Skönlitteraturens fördelar för andraspråkselever.....	30
5.3.2 Ordgrupper och ordtyper i den berättande texten.....	31
6 Slutsatser	32
6.1 Vad har pedagogerna för tankar kring ord och ordinläring?.....	32
6.2 Hur ser pedagogerna på skillnaderna mellan skönlitteratur och facklitteratur?.....	33
6.3 Anser andraspråkslärarna att läsning av skönlitteratur har någon påverkan på elevernas ordförrådsutveckling? Vilken?.....	33
6.4 Slutkommentar.....	34
Litteraturförteckning	35
Bilaga A	I

1 Inledning

1.1 Bakgrund

Under min utbildning till svenska- och svenska som andraspråkslärare har jag sett många exempel på skönlitteraturens positiva egenskaper i undervisningssammanhang. Jag har även lagt märke till att svenskämnet ofta delas upp i en språklig och en litterär del och jag har ofta undrat över anledningen till denna uppdelning. Därför vill jag i min uppsats undersöka hur den litterära delen av svenskämnet påverkar den språkliga utvecklingen för andraspråks elever. Lexikon och ordförråd räknas till den språkliga/grammatiska delen av svenskämnet och är en mycket viktig komponent i andraspråksinlärares språkutveckling, om inte den viktigaste. Det ses ofta som självklart att ordförrådet påverkas av hur mycket vi läser och hur vi arbetar med det vi har läst, men är det verkligen så och på vilket sätt sker detta rent språktekniskt?

Med avstamp i dessa funderingar har jag valt att rikta in mig på hur andraspråks elevers lexikala utveckling kan påverkas av litteraturläsning och pedagogernas syn på detta. Jag har valt att koncentrera mig på skönlitteratur för att reda ut om just denna texttyp har någon specifik inverkan på ordinläringen. Vissa jämförelser med andra texttyper som facklitteratur förekommer för att tydliggöra de skillnader och likheter som finns. Till den klassiska bemärkelsen av skönlitteratur (epik, lyrik och dramatik) räknar jag också in olika typer av muntlig text som exempelvis högläsning, sång och annan typ av talat språk. Huvudsakligen är det alltså den berättande texttypen, både muntlig och skriftlig, som jämförs med den informerande texttypen.

En viktig del i undersökningen är att utreda hur ett antal erfarna pedagoger inom andraspråksundervisningen ser på sambandet mellan litteraturen och ordförrådet, hur de arbetar med detta i praktiken, hur det påverkar elevernas utveckling, och jämföra detta med rådande forskningsteorier i ämnet. Resultatet i studien blir användbart för yrkesverksamma lärare som vill reflektera kring sin egen inställning till skönlitteratur och ordförrådsutveckling.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att utreda hur ett antal pedagoger ser på den berättande textens roll för andraspråkselevens ordförrådsutveckling. De frågor som jag har valt att arbeta utifrån är:

- Vad har pedagogerna för tankar kring ord och ordinläring?
- Hur ser pedagogerna på skillnaderna mellan skönlitteratur och facklitteratur?
- Anser pedagogerna att läsning av skönlitteratur har någon påverkan på elevernas ordförrådsutveckling, i så fall vilken?

2 Forskningsöversikt

Nedan följer en genomgång av vad olika forskare har skrivit angående läsning av skönlitteratur, ordförrådsinläring och kopplingen dem emellan. Jag har valt att dela in forskningsbakgrunden i två huvudgrupper där jag i den första, *Ordinläringens betydelse och struktur*, går igenom hur olika forskare ser på vikten av just ordförrådsutveckling och hur denna går till, på både det praktiska och språktekniska planet. I *Läsning som begripligt inflöde* tas synen på läsning upp tillsammans med texttypers olika strukturer och i vilka sammanhang dessa lämpar sig som material i undervisningen.

2.1 Ordinläringens betydelse och "struktur"

Att ordförrådet är betydelsefullt för andraspråkselevs språkutveckling är de flesta forskare överens om. Många olika frekvensberäkningar om hur många ord man behöver kunna i olika sammanhang har gjorts, men eftersom dessa inte tar hänsyn till alla de aspekter och den komplexitet som finns kring ordförståelsen menar Enström (2004:172ff) att de inte är till någon större nytta i undervisningssammanhang. Hon menar vidare att även avancerade andraspråkstalare själva brukar tycka att ordförrådet är det som begränsar deras förståelse och utveckling mest (2004 s:171f). Näst intill allt arbete i skolan är kopplat till läsning, förståelse och arbete med olika typer av text. För att eleverna ska kunna tillgodogöra sig skolans läsämnen behöver de alltså ett stort ordförråd och detta blir därför den viktigaste språkliga komponenten för att eleverna ska tillägna sig kunskaper i ämnesundervisningen (Holmgaard & Wikström, 2004:547ff). Men ordinläringen på ett nytt språk är komplex och tar lång tid. Det är inte bara hur många ord eleverna förstår (bredden) som är relevant utan även djupet av denna förståelse och för att nå det behöver eleverna "få vrida och vända på de nya orden och använda dem i många situationer och exempel" (Axelsson, 2001:221ff).

Man kan koppla ordförrådets bredd och djup till vad man brukar kalla det receptiva och det produktiva ordförrådet. Det receptiva ordförrådet är alltid större än det produktiva och detta kan beskrivas med att förståelsen och igenkännandet av ett ord i sitt sammanhang oftast föregår att kunna använda ett ord korrekt i tal eller skrift.

Men Enström menar att det är svårt att dra en gräns mellan det receptiva och produktiva ordförrådet. Det är snarare olika stadier på en skala. Hon förklarar att ”I själva verket kan partiell kunskap om ords betydelse och användning mycket väl vara normen för många av de ord som inte tillhör de allra mest frekventa.” (Enström, 2004:176ff). Hon menar alltså att de flesta ord, som inte tillhör de allra vanligaste, oftast bara behärskas delvis och hon förklarar vidare att det därför är ordförrådets omfång, snarare än enskilda ords exakta betydelse, som är viktigast att fokusera på för andraspråkselever (2004:178f).

2.1.1 Ordinlärningsmetoder och språkliga ledtrådar

Inläringen av nya ord sker till största delen indirekt och omedvetet och det viktigaste i ordförståelseprocessen är ett rikligt inflöde (input). Detta betyder att vi behöver möta okända ord i många olika sammanhang. Den kontext som ett nytt ord befinner sig i utgör också en viktig aspekt av inläringen då denna ofta underlättar och stöttar förståelsen av själva ordet. De tre konkreta ordinlärningsmetoderna, *kontext*, *ordbok* och *undervisning*, som finns tillgängliga för andraspråkselever menar Enström är viktiga då det skulle ta allt för lång tid för eleverna att endast lära sig nya ord med hjälp av kontexten. Man behöver möta varje nytt ord ca 6-10 gånger i olika sammanhang för att förstå den exakta betydelsen (detta varierar beroende på ord och inlärare) därför behövs den kontextbaserade inläringen kompletteras med att eleverna själva slår upp ord i ordböcker och att läraren ger explicit undervisning om enskilda ord (Enström, 2010:23f).

Viberg menar att det finns tre olika typer av språkliga ledtrådar som man kan ta hjälp av när man stöter på okända ord. De *inomspråkliga* ledtrådarna syftar bland annat på ordbildnings- och böjningssamband som *rök-röka-rökning*. *Mellanspråkliga* ledtrådar gäller ord som liknar varandra i form och betydelse i olika språk som exempelvis svenskans *se* och engelskans *see*. De *kontextuella* ledtrådarna gör att vi kan förstå att ordet *sowi* är en slags dryck i meningen *hon dricker sowi*. De kontextuella ledtrådarna, i det här fallet ordet *dricker*, ger tillräckligt med information för att vi ska kunna gissa oss till vad det okända ordet betyder. Det finns även en fjärde typ av ledtrådar, de *referentiella*, som Viberg menar inte hör till de huvudsakliga. Denna typ av ledtrådar stöter man på i den fysiska omgivningen och Viberg ger ett exempel: ”Om någon räcker fram en korg med små brandgula frukter och säger *Ta en sharonfrukt*, så förstår man vad ordet syftar på även första gången man konfronteras med denna frukt.” (Viberg, 2004:199f).

2.1.2 Inflöde och utflöde

Den viktigaste förutsättningen för en effektiv utvidgning av ordförrådet är mängden *begripligt inflöde* eller *input* som Enström benämner det. Hon menar att gemensamt för de som blir utsatta för ett rikt inflöde, både muntligt och skriftligt, är att de har större möjlighet att få ett stort ordförråd än andra (Enström, 2010:24f). Cummins tar upp vikten av just begripligheten i det begripliga inflödet och menar att begreppet inte bara omfattar den bokstavliga förståelsen utan även en djupare förståelse av begrepp, ordförråd och kritisk litteracitet i det inflöde man utsätts för. Han anser generellt att fokus måste ligga på innehåll och förståelse i andraspråksundervisningen, inte bara bokstavlig förståelse (Cummins, 2001:99ff). Vidare menar han att de traditionella undervisningsmetoderna för ofta fokuserar på det sistnämnda och beskriver det så här:

”För inläring av ett kognitivt krävande ämnesinnehåll måste kort sagt begreppet begripligt inflöde sträcka sig bortom bokstavlig, yttlig förståelse till kognitiva och språkliga processer på en djupare nivå. Det tål att upprepas att dessa djupare processer sällan äger rum när andraspråksundervisning sker med traditionella metoder.” (Cummins, 2001:100f)

Viberg betonar också vikten av det rikliga inflödet och menar att inlärare med hjälp av detta successivt kan lista ut sammanhang och form och bygga upp ett språkligt system. Han diskuterar även hur det språkliga system som byggts upp med hjälp av inflödet sedan kan användas för att skapa eget utflöde (2004:199f). Axelsson beskriver förarbete och bearbetning av text och muntligt inflöde (tal) från klasskamrater och lärare som exempel på begripligt inflöde (2001:211f). Även hon anser att detta bygger ordförrådet och utvecklar begreppsapparaten men hon tar också upp utflödet som en viktig del i utvecklingen. I uttrycksögonblicket måste man ta ställning till vilka ord som ska yttras och detta utflöde är minst lika viktigt för att föra språk- och ordförrådsutvecklingen framåt som inflödet (Axelsson, 2001:205f). Hon beskriver sambandet mellan litteraturläsning, inflödet/utflöde i klassrummet och ordförrådsutveckling så här:

”Genom att utgå från den konkreta handlingen i boken lär sig de flesta – genom klasskamrater som kommit längre och genom lärarens möjligheter att strukturera och bidra med alternativa ord och uttryck – att så småningom uttrycka sig mer generellt och abstrakt.” (Axelsson, 2001:216f)

I diskussion och argumentation i klassrummet uppstår en kognitiv konflikt som Axelsson menar fördjupar förståelsen och hon gör även en jämförelse mellan en elev som deltagit i en diskussion och en elev som löst samma uppgift individuellt. Resultatet visade en större lexikal utveckling hos den första eleven som diskuterat uppgiften med klasskamrater och lärare (Axelsson, 2001:223ff).

2.1.3 Vikten av implicit och explicit inläring

Majoriteten av de ord som vi lär oss lärs inte in med hjälp av *explicit* (direkt) undervisning utan *implicit* (indirekt) som när vi exempelvis läser, ser på tv eller lyssnar till någon som talar. Enström förklarar detta med att vi ofta gissar oss till ords betydelse utifrån kontexten och genom att möta ett ord många gånger i olika sammanhang kan vi lära oss dessa ords betydelse på egen hand utan hjälp från en lärare. Hon menar vidare att ”Detta förutsätter att inläraren blir utsatt för stora mängder begriplig input i form av textläsning och av talat språk” och hon diskuterar också hur viktigt det är att behärska olika gissningsstrategier för att kunna använda sig av detta inflöde som ett medel för att lära in nya ord och begrepp (Enström, 2004:179ff). Även Viberg tar upp hur en betydande del av ordinläringen sker som biprodukt. Han menar att barn i skolåldern och vuxna ofta lär sig nya ord genom läsning och han kallar detta för *incidentiell* inläring. Denna typ av inläring är mycket effektiv och som exempel på detta tar Viberg upp en undersökning som gjorts utifrån boken *A clockwork orange*. I boken upprepas ett antal ord från ett slangspråk baserat på ryskan (241 ord, 15 repetitioner) och i undersökningen framkom att ca 76% av dessa okända ords betydelse, som heller inte förklarades i boken, behärskades av läsarna efter läsningen. Den omgivande texten gav alltså så bra ledtrådar så att orden kunde förstås utan andra hjälpmedel (Viberg, 2004:197f). Han tar också upp ett annat exempel med yngre informanter (5 år) som lär sig i snitt 5 nya ord av 20 efter att ha sett en kortfilm två gånger.

Resultatet är ”slående” menar Viberg, eftersom de okända orden inte har något stort fokus i filmen och denna bara är 12 min lång. En liknande undersökning av samma forskare gjordes med barnprogrammet *Sesame street* som ”testtext”. I det fallet var ordinlärningen påtaglig antagligen eftersom dialogen i programmet liknar naturliga samtal med små barn (Viberg, 2004:198f).

Grammatiska strukturer kan också läras in implicit med hjälp av det begripliga inflödet anser Håkansson. Hon menar att ”I en god språkmiljö med rikliga möjligheter att delta i intressanta samtal kan man alltså mycket väl lära sig målspråkets grammatik utan särskild grammatikundervisning.” (Håkansson, 2001:43f). Hon hänvisar också till en studie där man utifrån processbarhetsteorins utvecklingsstadier jämför om och i vilken ordning elever som lärt sig implicit och explicit tillgodogör sig grammatiska kunskaper. Studien visade att elever utan formell inläring lärde sig grammatiken på samma sätt som de explicita inlärarna men att det tog längre tid att nå samma nivå. Håkansson förklarar detta med att ”eftersom läraren pekar ut olika grammatiska strukturer i målspråket behöver eleverna inte vänta tills de hört tillräckligt många exempel i det omgivande språket för att själva bilda en uppfattning.” (2001:51f).

2.2 Läsning som begripligt inflöde

Det begripliga inflödet består ju som sagt både av muntlig och skriftlig text. Många forskare menar ändå att just läsning av skriftlig text är extra viktigt som inflöde för ordinlärning. Enström diskuterar ordförrådsutvecklingen och menar att nyckeln till denna utveckling är ”läsning av stora mängder text” (2004:180f). Hon pekar också på att eleverna måste få olika strategier för inläring, att texterna bör vara varierade och att eleverna måste få läsa både för nytta och för nöjes skull. Gibbons anser att ”Man lär sig språket medan man läser, det är inte enbart en förutsättning för att man ska kunna läsa.” (2009:136f). Med det menar hon att barn som läser mycket inte bara befäster ord som de kan utan att de också effektivt lär sig nya ord och begrepp. Hon förklarar detta med att väl valda texter utvecklar språket hos eleverna eftersom språkets mönster och system ligger mer ”i öppen dager” i skriften än i talet. Hon menar vidare att ju mer eleverna läser desto större kontakt får de med målspråket men att vilken typ av texter som helst inte är gångbara. Texterna måste skapa en språkligt rik miljö för att eleverna utifrån kontexten ska kunna tolka meningar med främmande struktur som inte redan finns i deras ”aktiva repertoar” (Gibbons, 2009:136f).

En språkligt rik miljö kan såklart innebära flera olika saker. Gibbons refererar till Goodmans tankar om tre olika typer av kunskap som läsaren använder för att förstå texten. Den *grafematiska kunskapen* syftar till att man förstår sambandet mellan ljud och bokstav. *Syntaktisk kunskap* gäller relationen mellan olika ord och grammatiska strukturer och den *semantiska kunskapen* syftar till hur vi kan använda vår kunskap om världen för att förstå en text. Många forskare menar att den semantiska kunskapen spelar en betydande roll för läsningen just för andraspråkselever. Att innehållet på något sätt kan kopplas samman med elevernas egna erfarenheter är således en viktig aspekt av den ”språkligt rika miljön” som måste finnas i en text (Gibbons, 2009:112f).

Eftersom ovana läsare på andraspråket förlitar sig mest på de grafematiska ledtrådarna i texten så spelar kunskaperna om språkssystemet också stor roll. Läsovana andraspråkselever kan inte falla tillbaka på de kulturella förkunskaperna på samma sätt som en infödd svensk och när de bara läser med den grafematiska kunskapen som stöd går läsningen mycket långsammare (Gibbons, 2009:113f). Elever som läser långsamt och inte förstår innehållet i meningarna utsätts ofta för extra lästräning när det snarare är ”tillgång till en språkligt och kulturellt rik omgivning, en mängd olika lässtrategier och möjlighet att få utveckla en effektiv läsares alla roller” som behövs (Gibbons, 2009:119f). Trots vikten av de kulturella förkunskaperna menar Gibbons att man inte bör undvika böcker som har främmande kulturella teman. Eleverna måste också lära sig om kulturen de lever i och det är i det viktiga förarbetet som pedagogen ska ge eleverna den förförståelse som krävs. Att de får bekanta sig med språket som de kommer att möta i boken är också viktigt för förståelsen. Om eleverna inte får ta del av denna kunskap så kan de bara förhålla sig till de grafematiska ledtrådarna och då menar Gibbons att de inte kan inta någon av de andra läsrollerna och gå framåt i läsutvecklingen (2009:118ff). Läsrollerna som hon tar upp, här fritt tolkade efter Gibbons (2009:116ff), är läsaren som:

- *Kodknäckare*: Läsaren kan förstå skriftens teknologi, system och sambandet mellan ljud och bokstav/symbol.
- *Textdeltagare*: Läsaren kan koppla texten till sina kulturella förkunskaper och sin kunskap om ämnet.
- *Textanvändare*: Läsaren kan delta i sociala sammanhang där läsning ingår och där hon/han får respons på sin läsning som lyckad. Responsen ger läsaren kunskap om hur den förväntas läsa olika texter.

- *Textanalytiker*: Läsaren kan se författaren och dennes ideologi och livssyn bakom texten. Läsaren kan också genomskåda syftet med texten och läsa kritiskt och mellan raderna

Holmegaard och Wikström tar upp svenska invandrarelevens resultat på PISA-undersökningen. Dessa elever visade de sämsta resultaten i både läsförmåga, matematik och naturvetenskap. Problemet visade sig vara lika stora vid läsning av berättande texter som naturvetenskapliga (Holmegaard & Wikström, 2004:546f). De diskuterar testresultatens koppling till läsförmåga och läsintresse på följande sätt:

”Undersökningen visar också att elever som har en positiv attityd till läsning har ett bättre resultat på alla tre proven. Detsamma gäller elever som läser mycket på sin fritid och elever som har många böcker i hemmet. Något mer än en tredjedel av eleverna rapporterar att de aldrig läser för nöjes skull och mer än hälften av de lågpresterande uppger att de har inga eller få böcker hemma. I analysen av data konstateras att det som är mest slående är hur nära varandra läsförmåga, matematiskt och naturvetenskapligt kunnande ligger.(...) En god läsförmåga kan alltså ha avgörande betydelse för hur en elev klarar prov i matematik och naturvetenskapliga ämnen. Det finns sålunda starka skäl att ytterligare betona vikten av en undervisning som stimulerar utvecklandet av en god läsförmåga hos alla elever”. (Holmegaard & Wikström, 2004:547f)

2.2.1 Informerande facklitteratur och berättande skönlitteratur

Många uttrycker precis som Holmegaard och Wikström att ”läsning av skönlitteratur bör prioriteras främst för att väcka läsintresset” (2004:548f). Men det finns också många språkliga och lexikala skillnader mellan berättande text och exempelvis informerande text, som gör att dessa lämpar sig som undervisningsmaterial för olika typer av inläring och olika typer av elever. Wikström tar exempelvis upp frågan om vilka ord utöver de mest frekventa som är viktigast att kunna för en andraspråkstalarare. Det beror självklart på vad man vill uppnå menar hon och nämner tre typer av ord som är avgörande för att nå en avancerad språknivå: *ämnesrelaterade ord* inbegriper fackspråk. Alltså specifika ord kopplade till ett specifikt ämne.

Mindre frekventa ämnesoberoende ord gäller mindre vanliga ord som förekommer inom många ämneskategorier och *mindre frekventa vardagliga ord* är mindre vanliga ord som inte är ämnesbundna utan förekommer i vardagligt språk (Enström, 2004:173f).

De ämnesrelaterade orden, menar Enström, är lågfrekventa i de flesta andra sammanhang än just det som de ingår i, därför lär svenska elever så väl som utländska in dessa med liknande förutsättningar då de ofta har lika liten förkunskap om ordgruppen (2004:174f). Mindre frekventa ämnesoberoende ord har ett mycket större omfång och används inom de flesta domäner till skillnad från de ämnesrelaterade orden och Enström anser: ”Att försöka utvidga sin kunskap om denna ordkategori är ett angeläget mål, eftersom kunskap om många sådana ord underlättar läsningen av all slags sakprosa.” (2004:174f). Många moderna romaner har ett ordförråd som är ganska vardagligt och som förekommer i alla typer av text. En hel del mindre frekventa vardagliga ord som beskrivande adjektiv, förflyttningsverb m.fl. förekommer där och trots att de inte bär texten framåt så missar man mycket information om man inte kan dessa ord eftersom de är mycket informationsrika (Enström, 2004:175f). Enström resonerar som följer kring vilka av dessa ordgrupper som bör prioriteras för andraspråksinlärare:

”Om man förutsätter att studenterna har inhämtat det mest centrala ordförrådet och att de i sina ämnesstudier lär in de ämnesrelaterade orden på samma sätt som de svenska studenterna, kan man dra slutsatsen att tonvikten bör läggas vid att utöka ordförrådet vad gäller mindre frekventa ämnesoberoende ord samt mindre frekventa vardagliga ord.” (Enström, 2004:176f)

Axelsson tar upp olika språkliga drag som karakteriserar det kunskapsrelaterade språket (fackspråk, informerande text, klassisk lärobokstext). Hon menar att denna texttyp har andra typer av konjunktioner eller sammanbindningsmarkörer än informellt språk. Det är också en större variation mellan dessa sambandsord som exempelvis *emellertid*, *dock*, *till följd därav* m.fl. Därmed blir det fler betydelsebärande ord i varje sats och större lexikal täthet (Axelsson, Rosander & Sellgren, 2005:236ff). Liberg diskuterar vad som gör olika texter olika lätta eller svåra att förstå och de språkliga drag hon tar upp som avgörande för detta är:

- Komplexiteten av sats- och meningskonstruktionerna
- Sammanbindningsmarkörer (kohesiva drag/satskonnektorer)
- Deltagaraktiva drag, hur läsaren dras in i texten (röst, utrymme för egna tankar, fyllig språkomgivning för svåra ord, om texten står i dialog med andra texter/intertextuella drag)
- Textens handling (Liberg, 2001:110f)

Hon tar vidare upp vilka av dessa drag som är representerade i informerande respektive berättande text. I det här fallet är det en klassisk, vanligt förekommande lärobokstext och en skönlitterär text på samma ämne som jämförts. Skillnaderna mellan texterna beskrivs som följer:

Lärobokstexten

- Långa komplexa meningar
- Avancerade satskonnektorer/sammanbindningsmarkörer
- Inga medel för att fånga eller dra in läsaren i texten
- Inga textdeltagare att identifiera sig med (ex huvudpersoner)
- Många relationella/mentala verb som ger ett abstrakt innehåll
- Stilistisk variation som försvårar (många olika ord som beskriver samma sak)
- Hög informationstäthet
- Ensidigt europeiskt perspektiv

Den skönlitterära texten

- Tydlig huvudreferent/textdeltagare
- Grammatiskt enkla konstruktioner
- Dialog som drar in läsaren
- Berör allmänmänskliga frågeställningar och har ett mindre ensidigt perspektiv
- Inga semantiska/betydelsemässiga luckor
- Funktionella tomrum för egen reflektion och egna tankar
- Intertextuella förhållanden till de andra faktatexterna (Liberg, 2001:113ff)

Att använda skönlitterära/berättande texter som komplement till faktatexter menar Liberg underlättar förståelsen av den senare eftersom skönlitteraturens positiva egenskaper då överförs på denna (2001:114f). Hon uttrycker detta samspel så här: ”Genom de deltagaraktiva drag som kännetecknar litterära texter, utgör dessa därmed mycket starka redskap i tidig inläring av läsande och skrivande, läsande och skrivande om nya ämnen eller läsande och skrivande på ett nytt språk.” (Liberg, 2001:115f).

Med ”litterära texter” avses här alltså skönlitteratur/berättande text. Holmegaard och Wikström ser också problem med faktatexternas utformning och menar att tunga meningar, sammansatta substantiv och många passivkonstruktioner gör dessa texter svåra att ta till sig för andraspråkselever (2004:550f). De menar som Liberg att skönlitteraturen är ett bra komplement för att eleverna lättare ska förstå läroboks/faktatexterna. Kontextualiseringen och handlingen i berättande texter underlättar förståelsen och lyfter läsningen från ”ord-för-ord-nivån” (Holmegaard & Wikström, 2004:548f). De påpekar även att många kursmoment i so och no-ämnena skulle kunna studeras enbart med hjälp av skönlitterära texter (Holmegaard & Wikström, 2004:553f).

Wolf tar också upp fördelarna med att arbeta med skönlitteratur med andraspråkselever utifrån ett lyrikperspektiv. Han menar att eftersom dikter är korta så är de också lättare att diskutera rent språktekniskt med eleverna. De fungerar bra som språkliga förebilder och visar hur enkla ord/formuleringar kan uttrycka komplexa känslor och idéer. Han menar vidare att lyriken fungerar bra som högläsning och uttalsträning, att dikter passar för utantillinläring vilket är positivt för utvecklingen av ord och satsstrukturer samt att de allmänmänskliga temana överbygger språk och kulturbarriärer och leder till tvärkulturell förståelse (Wolf, 2004:52f). Att den språkliga miljön runt de okända orden är rik är alltså något som även Wolf ser som mycket viktigt. Därför ställer han sig också skeptisk till klassiska läsinlärningsböcker av typen ”morror”. Dessa har inget autentiskt språk och det är omöjligt att förutsäga vad som kommer att hända utifrån handlingen eftersom denna oftast är obefintlig (Wolf, 2004:137f).

Att just läsning och arbete med skönlitteratur ger positiva effekter på elevernas ordförråd blir tydligt genom resultaten av de bokflodsprogram som tagits fram och praktiserats på Nya Zeeland. Alleklev och Lindvall har genomfört det liknande programmet ”Listiga räven” i Sverige och de menar att eleverna i projektet utvecklade ett större ordförråd och en avancerad meningsbyggnad snabbare än vanligt (2001:198f).

3 Metod

Jag har som datainsamlingsmetod valt att använda mig av kvalitativa djupintervjuer. Detta för att nå pedagogernas syn på och erfarenheter av kopplingen mellan skönlitteraturläsning och ordförrådsutvecklingen på ett djupare plan och därmed nå undersökningens syfte. En mer ingående beskrivning av metodvalet, valet av underlag och informanter finns under rubriken *Material och urval*. I *Genomförande* beskrivs mer detaljerat hur förberedelserna och intervjuerna har utförts och slutligen under rubriken *Metodkritik* diskuteras för och nackdelar med just detta metodval och genomförande.

3.1 Material och urval

Jag valde att vända mig till totalt åtta pedagoger med min intervjuförfrågan eftersom jag var förväntade mig ett stort bortfall då många har pressade scheman på våren. Dessa pedagoger var kända för mig sedan innan från min och mina klasskamraters vfu-skolor. Jag ansåg att det fanns en större chans att just dessa pedagoger skulle ställa upp eftersom de verkar inom mitt vfu-område och vi inte är helt okända för varandra. Endast två av de åtta tillfrågade pedagogerna hade möjlighet att medverka, övriga avböjde på grund av tidsbrist. Den tredje och sista informanten tillkom via rekommendation från en annan lärarstudent och är inte verksam inom samma kommun som de övriga två. Alla informanter är utbildade svenska som andraspråkslärare, de har praktisk erfarenhet i ämnet och flera av dem har arbetat med olika åldersgrupper på olika platser i landet under sitt yrkesliv. De arbetar idag på olika skolor och åldersspridningen på de elever de undervisar sträcker sig från högstadiet och upp till Sfi. Som intervjuunderlag formulerade jag ca 20 frågor kring skönlitteratur och ordinlärning i undervisningen. Dessa utformades på ett öppet sätt för att minimera styrningen av pedagogernas svar. Frågorna utgjorde stommen i intervjuerna men det förekom både bortfall och tillägg eftersom en anpassning utifrån informanternas svar kontinuerligt gjordes. En sammanställning av de huvudsakliga intervjufrågorna bifogas som bilaga (se bilaga A).

3.2 Genomförande

Jag skickade ut en mailförfrågan där jag beskrev uppsatsens syfte och tidsåtgången för intervjun. Till de två pedagoger som svarade positivt på min förfrågan bifogade jag intervjunderlaget för att de skulle få möjlighet att läsa igenom frågorna innan intervjutillfället. Jag var också noga med att poängtera att de inte behövde lägga något fokus på forskningsteorier utan att det var deras egna synpunkter och erfarenheter som var intressanta för mig. Att undersökningen genomfördes helt anonymt tydliggjordes också i mailutskicket. Den informant som jag kom i kontakt med senare under arbetet intervjuades i hennes hem och de övriga på respektive arbetsplats. Vid ett av dessa intervjutillfällen använde jag mig av en ljudinspelare för att slippa anteckna och helt kunna koncentrera mig på samtalet men på grund av tekniska problem användes inte denna vid de övriga intervjuerna. Eftersom dessa hölls i en ledig samtalston förekom olika följdfrågor vid varje tillfälle, frågorna besvarades också i olika följd utefter vad som kändes mest naturligt utifrån samtalet.

3.3 Metodkritik

Genom att välja intervjumetoden så begränsades antalet informanter till tre stycken då denna metod är mer tidskrävande än andra. Man kan också anta att det är svårare att få pedagoger att ställa upp på en timmas intervju än exempelvis en fem minuters enkätundersökning som de kan göra när det passar dem. Men eftersom mina egna kunskaper i ämnet var för begränsade för att kunna ställa de exakta frågor som krävs för en enkätundersökning så anser jag att intervjumetoden fungerade bra. Metoden öppnade upp för möjligheten att ställa fördjupande och preciserande följdfrågor och att komma in på intressanta sidospår, utifrån svaren jag fick av pedagogerna. Detta gav dem förhoppningsvis känslan av att deras kunskaper och funderingar kring ämnet var intervjuens huvudfokus, vilket också var syftet från min sida. Det begränsade antalet informanter gör ändå att det inte går att dra några generella slutsatser kring resultatet av studien.

Ämnet för intervjun var känt av informanterna från början och det kan ha bidragit till att endast de som hade ett intresse av ämnet ställde upp på intervjun. Att två av informanterna är pedagoger på skolor som ofta tar emot lärarstudenter spelar också roll för resultatet. Dessa pedagoger är sannolikt mer vana att diskutera ny forskning och nya metoder samt att förklara sitt arbetssätt och tankarna bakom detta.

Därför är de även mer vana att reflektera kring och ifrågasätta hur de själva arbetar pedagogiskt i klassrummet. Att en ljudinspelare användes vid endast ett av intervjutillfällena påverkade också resultatet i den mån att denna intervju blev mer utförligt och tydligt redovisad. Även det faktum att en av informanterna intervjuades i sitt eget hem hade en viss betydelse då denna intervju blev friare i sin form och inte lika bunden till intervjufrågorna som de övriga.

4 Resultat

Eftersom intervjuerna hölls i en ledig samtalston framkom under samtalen flera intressanta erfarenheter under samtalen som inte direkt är kopplade till syftet med denna undersökning och dessa har jag valt att inte redovisa i resultatet. För att minska onödiga upprepningar har jag även valt att sammanfatta resultatet av intervjuerna efter mina tre forskningsfrågor (se kap 1:2) och efter informant. Pedagogerna fick under intervjuerna själva välja de fiktiva namn som används i texten. De huvudsakliga intervjufrågorna återfinns i bilaga A.

Den första informanten, *Håkan*, har jobbat som gymnasielärare i svenska och svenska som andraspråk i 6 år på samma skola. Det är Håkans första jobb sedan han tog examen och han har läst 120 hp svenska och 90 hp svenska som andraspråk. Han jobbar ungefär lika många timmar med båda ämnena. Informant nummer två är *Linnéa*. Hon är i grunden en ämneslärare i svenska och engelska som fick möjligheten att läsa till 60 hp svenska som andraspråk. Sedan hon examinerades har hon haft flera olika tjänster, arbetat med elever i olika åldrar och i olika städer. Ibland som svälärare, ibland inte. Sedan ca tio år tillbaka har hon arbetat på sin nuvarande skola med kombinationen svenska och svenska som andraspråk. Den tredje informanten, *Stella*, är från början lågstadielärare och hon har läst 60 poäng svenska som andraspråk. Även hon har arbetat med olika åldersgrupper på olika platser i landet men största delen av sina 20-25 år inom yrket har hon ägnat åt sfi och alfabetisering.

4.1 Synen på ord och ordinlärning

4.1.1 Håkan

”Utan ord kommer man inte långt” säger Håkan och menar att ordkunskap är något av det viktigaste att fokusera på för elevernas språkutveckling. Han tar upp hur ordkunskap hänger ihop med kunskapen om grammatiska strukturer och menar att grammatiska jämförelser mellan svenskan och elevernas modersmål också är mycket viktiga för elevernas språkliga förståelse. Eleverna lär in ord bäst när de själva känner att de behöver just det ordet för att förstå texten de läser, förklarar Håkan, därför är texten i sig väldigt betydelsefull. Är den intressant och engagerande så vill eleverna förstå den och då gynnas även ordinlärningen.

De måste se att kunskaper om vissa ord öppnar upp för förståelse av andra ordgrupper i ett större sammanhang. När de inser att de själva kan få ut något av kunskapen och kan se nyttan med den så blir de mer engagerade i ordinläringen. Håkan beskriver också hur hans elever har i uppgift att ta med egna ord till skolan vilka de sedan diskuterar i klassen och på det sättet blir dessa ord också relevanta för eleverna.

I övrigt är det svårt att avgöra vilka ord som är viktigast för eleverna att kunna. Alla har olika ordförråd sedan tidigare så om man som lärare börjar ta upp ord som man själv tycker är viktiga kan detta resultera i att större delen av klassen ”sitter och suckar och tycker att de redan kan det”. Håkan menar att varje elev måste utveckla sitt eget ordförråd individuellt genom läsning och att det är hans jobb att förse dem med verktygen och strukturerna för att lyckas med detta. Men han betonar ändå att de behöver ett visst ordförråd för att klara skolan och att varje ämneslärare ansvarar för att just deras ämnesord tas upp och förklaras.

När det gäller specifika svårigheter i ordförståelsen för andraspråkselever menar Håkan att partikelverben (ex. *lägga ned*, *sätta på*) brukar vara problematiska. Detta eftersom de ofta är ogenomskinliga och svåra att gissa sig till betydelsen av. Även andra abstrakta begrepp, metaforer och bildspråk kan vara svåra av samma anledning. Han påpekar också att det alltid är lättare för eleverna att förstå berättande text eftersom de där möter svåra begrepp i ett sammanhang, men att man också måste jobba med nya begrepp i uppgifter utanför texten.

Håkan funderar på vikten av bredd och djup i ordförrådet och kommer fram till att eleverna nog klarar sig långt på bredden. Samtidigt tycker han att bredden kommer av sig själv och att man som lärare ändå ska satsa på djupet eftersom man specifikt kan visa på olika grammatiska samband och själv har en djupare kunskap på det området. Det finns ingen kanon för vilka ord som är viktigare för eleverna att kunna men Håkan fokuserar mycket på grammatiska strukturer som exempelvis affix och partikelverb eftersom det ger kunskap om en hel ordgrupp istället för ett enskilt ord. Det blir ett slags verktyg för den breda ordinläringen. I övrigt får texterna som eleverna läser avgöra vilka ord som lärs in. Håkan betonar hur viktigt det är att ibland ha explicita grammatikpass som eleverna kan koppla tillbaka till vid läsningen men det allra viktigaste för ordinläringen menar han är att eleverna förstår att det finns ett syfte med att lära sig just dessa ord.

4.1.2 Linnéa

Linnéa beskriver orden som ”A och O” i undervisningen. Hon menar att eleverna snabbt lär sig ”ytflytet” och ”kompissnacket” men att de exempelvis inte behärskar djurläten (jama, skälla m.fl.) och många andra mer ämnesspecifika ord som vi tar för givna eftersom vi lärde oss dem så tidigt i livet. Det är ett måste att arbeta med ord och ordförståelse med andraspråkselever betonar hon. Både med dessa och elever med svenska som modersmål brukar hon diskutera hur ”ord är makt” och att det är svårt att ta sig vidare om man inte har ett fullgott ordförråd. Linnéa menar vidare att eleverna bäst lär sig nya ord genom att prata, skriva och genom att läraren visar och förklarar innebörden av dessa. Det är viktigt att de får gott om tid att jobba med orden och läxor kan vara en bra metod så länge det inte blir för mycket av dem. Men det är inte bara upplägget och planeringen av undervisningen som spelar in när det gäller ordinläringen förklarar Linnéa. Vad eleverna har för inställning och stämningen i gruppen är också avgörande. Hon menar att det blir en stor skillnad om elevgruppen är verbal och tycker om att diskutera med varandra eller om de hellre skriver egna texter individuellt, därför är talet som inflöde snäppet viktigare än utflödet i form av skrift. En annan aspekt av ordinläringen är hur väl utvecklat ordförråd eleverna har på sitt modersmål. Ett väl utvecklat ordförråd på modersmålet underlättar ordförrådsutvecklingen i svenskan, tycker sig Linnéa märka.

När det gäller vilka ord som är viktiga att fokusera på så menar Linnéa att bredden är viktigare än djupet eftersom djupet av ordkunskapen kommer så småningom ändå. Det är alltså viktigare att de förstår meningen av många ord än att de kan böja dem helt korrekt. För att nå en god språkutveckling är det nödvändigt med variation för att skapa ett intresse hos eleverna så att de tycker att undervisningen är rolig. Detta uppnår man på bästa sätt genom att koppla undervisningen till aktuella händelser i elevernas liv eller ute i världen menar Linnéa. De ord och kunskaper som uppnås genom detta är sådana som eleverna har nytta av senare i livet och dessa är mer betydelsefulla och relevanta för dem än de som behövs läras in endast för att klara av skolan. När man jobbar med ord som de inte känner är relevanta i deras liv, som exempelvis djurläten som nämndes tidigare, så finns inte alltid viljan där. Detta kan vara ett problem, berättar Linnéa, när eleverna ibland måste lära sig ord som de inte kommer att använda så ofta och som de inte heller ser nyttan i att kunna. En annan svårighet i ordinläringen är att eleverna alltid är väldigt betygsmedvetna.

Det medför att de ibland inte låtsas om att de inte förstår vissa ord. Istället skriver de av extra långa partier som svar på olika frågor för att på så sätt försäkra sig om att de får med det viktigaste utan att helt ha förstått vad som står. För att få en ännu mer varierad ordförrådsundervisning önskar Linnéa att de kunde använda mer digitala medier, se teater och film och kunna ge eleverna möjligheten att lämna klassrummet och skolan oftare för att göra olika typer av studiebesök. Vilka ordgrupper som är lättare eller svårare för andraspråkselever att lära sig menar Linnéa varierar. Generellt brukar substantiv vara lättare och prepositioner svårare. Adjektiv och pronomen kan också vara svåra till skillnad från verb som ofta går att visa eller demonstrera på något sätt.

Även Linnéa skiljer på grammatikundervisningen och skönlitteraturläsningen. Hon är osäker på vilket tillvägagångssätt som är bäst men tycker ändå att eleverna måste få ha läsoplevelsen i fred ibland utan att behöva tänka på det språktekniska.

4.1.3 Stella

Analfabeter är omedvetna om sitt språk på ett annat sätt än vi som har växt upp med skola och läsning runt om kring oss menar Stella. Vi tänker hela tiden på vårt språk och om man inte är van vid detta så kan ordinlärningen kännas för tung. Ordförrådet är jätteviktigt men det kan bli för mycket för sfi-deltagarna om man som lärare matar ut massa ordförståelsestenciler. Det är skillnad med ungdomar diskuterar hon vidare. Där kan man vara tuffare och man behöver inte vara rädd för att ge dem glosprov och liknande. I viss mån tycker sfi-deltagarna också om glosprov eftersom de tydligt kan se vad de inte klarade och vilka framsteg de har gjort. Det blir mer strukturerat och de kan lätt jämföra sina resultat med tidigare för att se hur många nya ord de har lärt sig, vilket är viktigt. Stella menar också att det är stor skillnad i ordförståelsen mellan de elever som kan läsa och skriva på sitt modersmål och de elever som inte kan det.

Stella menar att nyckeln till språkutveckling ligger i att eleverna måste få massor av språkliga exempel och hon bygger sin grammatikundervisning på detta. Hon anser också att djupet av ordförståelsen är viktigare än bredden eftersom den djupa förståelsen även ger kunskap om mönstren bakom orden och mönstren i språket. En annan anledning till att det är viktigt att fokusera på djupet är att vuxna andraspråksinlärare har svårare att gissa sig till betydelsen av okända ord. Stella förklarar detta med att de är mer osäkra. Barn och ungdomar har lättare för detta då de är vana vid att leka och prova olika saker.

Dessutom kommer de mer i kontakt med målspråket än vuxna. Långa ord är svårare för eleverna att lära sig tycker Stella, men mest på grund av betoningen. Hon förklarar att det är näst intill omöjligt att läsa ut ett nytt ord, ens tyst inuti huvudet, om man inte vet hur det ska betonas. Det kan vara ett problem som hindrar både ordförståelsen och läsförståelsen. I övrigt anser Stella att pronomen brukar vara lätta för eleverna att lära sig men att substantiv och bestämning kan vara svårt för eleverna och också svårt för henne själv att förklara. Hon betonar dock att gruppen har bra tillgång till datorer och ofta använder olika översättningshjälpmedel på internet för att översätta svåra ord och ordgrupper till elevernas modersmål. Det går ofta att både läsa och lyssna på översättningarna vilket underlättar mycket då ett extra sinne kan komplettera förståelsen. Det gör också en stor skillnad för förståelsen om Stella använder kroppen för att visa och gestikulera fram olika betydelser och förklaringar samt att eleverna själva får lära sig dessa med kroppen som hjälpmedel.

4.2 Skillnaderna mellan skönlitteratur och facklitteratur

4.2.1 Håkan

Håkan berättar att han är mycket intresserad av skönlitteratur och jobbar mycket med tolkningar och diskussioner av skönlitterära texter. Han använder även många andra typer av text i sin undervisning och däribland en hel del facktexter som han menar nästan används oftare än skönlitteratur. Han jobbar på olika sätt med de båda texttyperna eftersom skönlitteratur lämpar sig för större och djupare projekt medan facklitteratur oftast används för ordinläring och lästräning. Det är också större variation i berättande text, menar Håkan. Fler beskrivningar och fler adjektiv gör att det i berättande texter skapas sammanhang på ett annat sätt än i informerande texter. Däremot finns det många bra läroböcker idag som har ett tydligt tilltal som gör att de mer liknar den skönlitterära texten. Trots detta så använder Håkan sällan läroböcker i sva-undervisningen eftersom innehållet kan vara för barnsligt. Han också även bort svårare texter när han arbetar med andraspråkselever men de läser även ibland samma texter som i sv-undervisningen. En annan skillnad som Håkan gör mellan undervisningen i svenska som andraspråk och undervisningen i svenska är att han fokuserar mer världslitteratur i den förstnämnda och mer på egen produktion i form av skrift i den senare. I övrigt är det ungefär lika stor del skönlitteratur och facklitteratur i de båda ämnena, menar han.

4.2.2 Linnéa

Berättande texter till skillnad från facktext/informerande text, passar för inläring av adjektiv menar Linnéa. Exempel på hur hon arbetar med berättande text för ordinläring är att eleverna får skriva om texten till ett annat tempus (ex dåtid) eller leta motsatsord och andra ordtyper. I övrigt tycker Linnéa att just grammatiska strukturer passar att jobba med till vilken texttyp som helst. Hon arbetar även med facktext eftersom det är något man måste kunna förstå på högstadiet vilket hon menar kan vara ganska svårt för eleverna. Hon måste lägga ned väldigt mycket tid på att arbeta med just ordförståelsen i dessa texter varför innehållet ibland hamnar i skymundan. Fördelarna med skönlitteraturen anser Linnéa är att man kan förstå innehållet lättare utan att kunna varje ords exakta betydelse. Därför är det lättare att lägga upp större projekt kring skönlitteraturen där eleverna arbetar mer fritt och med fokus på den viktiga livskunskapen och på etiska dilemman. Men oavsett texttyp så menar hon att arbetet kring texten är viktigt och att eleverna får diskutera och skriva om det de har läst. Linnéa ser också själva läsakten i sig som viktig när det gäller skönlitteraturen. ”Jag tror att läsningen fyller ett syfte i sig. De har så splittrad skoldag så det kan vara skönt. Och man ger dem något att ta med sig ut i livet... läs mycket!” Hon menar att för de elever som inte har högutbildade föräldrar, och således inte får uppmuntran eller möjlighet att läsa i hemmet, är det viktigt att de får den i skolan.

4.2.3 Stella

”Barn kan förstå skönlitteratur även om de inte kan förstå alla ord” säger Stella och menar att det är en stor fördel med skönlitteraturen eller den berättande texten som texttyp. Barn får också mycket mer informell inläring, i form av kontakt med målspråket, än vad vuxna inlärare får och därför har barn lättare att utveckla sitt ordförråd snabbare. Stellas vuxna elever skulle behöva mycket mer av den informella inläringen i form av talad och skriven svenska menar hon. För en del av eleverna är de 15 timmar de läser svenska i veckan näst intill den enda kontakten de har med målspråket och för dem blir ordförrådsutvecklingen lidande. Stella ger också exempel på undervisningsmaterial där det är lätt för eleverna att ta till sig nya ord eftersom texten är av en mer berättande karaktär med en tydlig huvudperson. Materialet tar även upp många ”nyttiga vardagsord” som de kan behöva ute i samhället vilket gör arbetet mer relevant för dem.

Det finns ett stort intresse för känslor bland Stellas elever eftersom de har ett behov av att kunna uttrycka saker som de varit med om och känt som exempelvis sorg. Därför fokuserar Stella på att lära ut ett ordförråd som möjliggör för eleverna att diskutera dessa typer av ämnen med varandra i gruppen.

4.3 Tankar kring skönlitteratur som ordförrådsutveckling

4.3.1 Håkan

Läsning över huvud taget är utvecklande både socialt och språkligt tycker Håkan. All kunskap kommer genom läsningen. Just skönlitteraturen menar han ger goda språkliga förebilder och ordinläring i ett sammanhang som är naturligt och inte påtvingat. Dessutom kommer motivationen att lära sig orden om texten i sig är engagerande, vilket skönlitteraturen ofta är. Håkan påpekar igen vikten av att ge eleverna grammatiska verktyg för att själva kunna förstå nya ord i läsningen, oavsett texttyp. Han menar också att det största syftet som läsningen fyller inte nödvändigtvis är knutet just till ordinläringen utan till att ge eleverna möjligheten att se sig själva och andra i textens karaktärer, få allmänbildning och få prova på att vara någon annan. Ordinläringen ser Håkan mer som en bonus. Han brukar exempelvis arbeta med olika novellprojekt där eleverna utifrån kortare texter med gemensamma teman kan diskutera likheter och skillnader mellan karaktärer och karaktärer och sig själva. Ofta behandlar dessa teman olika typer av fördomar och Håkan använder gärna texter från olika länder för att kunna diskutera och jämföra kulturella skillnader. Efterarbetet är viktigt men förarbete behövs inte alltid om ämnet och sammanhanget är känt sedan innan av eleverna. Men vid svårare texter brukar Håkan planera någon typ av genomgång eller diskussion av både språket och handlingen i texten.

Håkan tycker att han har möjlighet att arbeta på det sätt han vill och det enda han skulle vilja ha mer tillgång till är tid att läsa och ge respons på elevernas egenproducerade texter. Han menar också att man alltid kan ta sig ifrån skolan och se mer teater och film men berättar samtidigt att skolan redan har lagt ett stort fokus vid detta. När det gäller svårigheterna i arbetet med skönlitteratur ligger de till stor del i litteraturvalet. Det är viktigt att inte välja texter som är för svåra och som gör eleverna negativt inställda till läsning, vilket Håkan menar är en stor risk.

Det är inte heller alltid optimalt att arbeta i 5-6 veckor med en roman. Vissa elevgrupper behöver kortare arbetsperioder och kortare texter.

4.3.2 Linnéa

Läsning av skönlitteratur och ordförrådsutveckling ”går hand i hand” menar Linnéa, ”Ju bättre läsare eleverna blir desto större ordförråd får de”. Det leder till att de kan läsa mellan raderna, relatera till egna erfarenheter och till att eleverna inte längre behöver läsa texten ”ord för ord”. Hon understryker att just skönlitteratur är jätteviktigt och berättar att hon ofta har läst högt för eleverna genom alla år. ”Det känns på något sätt som att det är lättare för dem att förstå då än om de läser själva”. Även Linnéa betonar vikten av att hitta bra böcker för att fånga elevernas intresse, och de finns. På skolan har de investerat mycket i LL eller lättlästa böcker som exempelvis deckare för vuxna men med förenklat språk. Linnéa berättar att just spänningen i dessa böcker brukar tilltala de flesta elever och därför föredrar hon att arbeta med just spänning eller skräck som genre. I arbetet med dessa texttyper finns också den fördelen att man enkelt kan stanna upp och diskutera vad eleverna tror ska hända närmast. I övrigt anser hon att både gemensam och individuell läsning är uppskattat av eleverna och viktigt men nackdelen med den gemensamma läsningen (då alla eller flera elever läser samma text) är att de inte får välja bok själva utan blir ”tvingade” in i en bok som någon annan valt. Eleverna i svenska och svenska som andraspråk läser också ofta tillsammans eftersom de sistnämnda även läser ”vanlig svenska” parallellt.

Linnéa understryker att andraspråkselever ”måste ha lättläst” men tillägger att vanliga böcker kan gå bra om de själva känner att de har kommit så pass långt i språkutvecklingen. Det blir ingen positiv läsoplevelse om läsningen går för långsamt och eleverna får staka sig fram i texten på grund av det svåra språket. Då är det bättre att de läser en tunn, enklare bok och får möjligheten att känna att de har läst färdigt något. Innehållet får heller inte vara barnsligt även om språket är enkelt. På skolan där Linnéa arbetar har de också fokuserat på läsning av skönlitteratur och avsatt en extra halvtimme just för detta. Dessvärre ska denna tas bort till hösten, tillägger hon.

De svårigheter som Linnéa stöter på i läsningen av skönlitteratur är oftast motivationsbundna och gäller de elever som inte vill, orkar eller kan koncentrera sig på att läsa en bok eller längre text. Men, tillägger hon, ”de flesta vill och de flesta tycker om att läsa, ibland hittar de bara inte någon bra bok” och ”vissa elever hittar lättare till stadsbiblioteket än andra, och det spelar roll”.

Hon är rädd för att bli för bekväm och fastna i att använda de böcker som hon är van att arbeta med. Ibland finns det inte heller pengar nog till att köpa in ny litteratur.

4.3.3 Stella

Även om Stellas Sfi-deltagare sällan läser längre berättande texter så jobbar de mycket med berättande text i muntlig form. Undervisningen är till stor del samtalsfokuserad och gruppen berättar ofta om livserfarenheter för varandra och hjälps sedan åt att skriva gemensamma texter utifrån detta. Stella berättar att hon jobbar utifrån modellen ”läsning på talets grund” och hur hon formar korrekta meningar och skriver ut elevernas berättelser på datorn. ”Vi läser inte mycket traditionell skönlitteratur men vi har lyssnat på några ljudböcker och provat med en del kortare texter. Jag tycker att det är viktigt att eleverna i så fall läser samma text i klassen eller i alla fall i grupper så de kan hjälpa varandra, annars blir det för svårt”. Stella menar också att sfi-materialet behöver förnyas. De brukar även se på film men nackdelen med denna form av berättande text är att ”vuxenfilm” ofta innehåller sexuella inslag som många religiösa grupper inte uppskattar. ”Det blir ofta barnfilmer som Emil i Lönneberga” berättar Stella men menar att samtidigt som innehållet kan bli för barnsligt så kan språket i dessa filmer vara för svårt och irrelevant för sfi-deltagarna. Hon undrar hur lätta och relevanta ord som *snickerboa*, *griseknoen*, *favoritfärg*, *staket* och *grind* egentligen är för eleverna. Att avgöra vilken typ av ord eleverna har störst nytta av att lära sig först är en av de största svårigheterna menar Stella.

5 Diskussion

Nedan kopplas det som framkom i intervjuerna med informanterna samman med forskarnas tankar under avsnittet *Tidigare forskning*. Indelningen är baserad på de mest övergripande gemensamma beröringspunkterna som både forskare och pedagoger i någon mån tar upp gällande ordförrådsutveckling, skönlitteraturläsning och sambandet mellan dem.

5.1 Pedagogernas syn på ordförrådet, bredden och djupet

Utvecklingen av ordförrådet är något av det viktigaste att fokusera på för andraspråkselevens språkutveckling menar samtliga informanter. När det gäller ordförrådets bredd och djup anser Håkan och Stella att djupet i kunskaperna om varje ord är viktigare än bredden. Linnéa å andra sidan menar att den djupa kunskapen kommer efterhand och att den breda ordkunskapen därför är viktigare att fokusera på (se kap 4.1). Men när informanterna diskuterar ordförståelsens djup så utgår de ifrån ordets form och grammatiska egenskaper (olika böjnings och sammansättningsmöjligheter) vilket inte är direkt jämförbart med Axelssons diskussion kring djupet och Enströms tankar om det receptiva ordförrådet vilka snarare syftar till ordets betydelse och i vilka olika sammanhang ordet går att använda. Det är ändå relevant att diskutera informanternas åsikter i ljuset av den implicita och explicita undervisningen som Enström, Viberg och Håkansson tar upp (se kap 2.1).

5.1.1 Vikten av implicit och explicit inlärning

Även med explicit ordinlärning avser pedagogerna mestadels grammatikundervisning om ordens form snarare än om ordens betydelse, som Enström syftar till i sin beskrivning av den explicita inlärningen. Men flera av informanterna berättar också att de förklarar ords betydelse för eleverna, både muntligt och med hjälp av hela kroppen.

Den implicita inläringen som Enström benämner den, eller den incidentiella inläringen som Viberg benämner den (se kap 2.1.3), nämns inte uttryckligen av någon av informanterna men genom sina svar angående läsning och diskussion framgår ändå att deras åsikt är att denna står för en stor del av ordinläringen. Stella menar exempelvis att all språkinläring bottenar i det rikliga inflöde som hon beskriver som olika språkliga exempel och hon berättar hur viktigt det är med samtal, muntligt berättande och diskussion i hennes grupp. För hennes elever är alltså den implicita inläringen i form av det muntliga inflödet undervisningens fokus och förutsättningen för elevernas ordförrådsutveckling. Håkan i sin tur diskuterar bland annat hur alla elever har olika ordkunskaper från början och att de därför måste utveckla dessa individuellt genom läsning (se kap 4.1). Elevernas individuella inläring av nya ord i samband med läsning är också en form av implicit ordinläring enligt Enströms definition. I detta fall är det det textmässiga inflödet som ligger till grund för inläringen. Linnéa tar också upp just läsakten som avgörande för att vidga ordförståelsen och hur ordförståelsen sedan kan lyfta läsningen från ”ord för ord” nivån (se kap 4.3.2). Detta kan på samma sätt som i Håkans fall kopplas till den implicita inläring som sker i samband med läsning.

Linnéa anser vidare att det är mindre viktigt att eleverna kan böja varje ord korrekt eftersom de lär sig detta med tiden ändå (se kap 4.1.2). De tillägnar sig alltså djupet implicit genom att möta ordets olika former i många olika sammanhang både i vardagen och i skolan vilket kan kopplas till Håkanssons tankar om att ett språks hela struktur skulle kunna läras in implicit utan särskild grammatikundervisning, endast genom stora mängder begripligt inflöde. Håkan och Stellas åsikt om att man som lärare istället bör fokusera på den djupa ordkunskapen eftersom bredden lärs in implicit och individuellt, stämmer även den överens med Vibergs diskussion om den incidentiella ordinläringen (se kap 2.1.3). Så även om pedagogerna här har olika åsikter om vad som bör prioriteras så menar alla att stora delar av ordinläringen kan ske implicit eller incidentiellt vilket överensstämmer med forskarnas syn på ordinläringen. Om man väger samman Enström, Håkansson och Vibergs tankar kring detta så skulle all ordinläring och hela språket kunna läras in implicit men som Håkansson visar i sin studie med explicita och implicita inlärare, och som Enström nämner i samband med den kontextbundna ordinläringen, så skulle detta ta mycket lång tid (se kap 2.1.3). Den implicita inläringen måste kompletteras med den explicita och detta gestaltas tydligt i pedagogernas arbetssätt. Som exempel prioriterar Linnéa bredden framför djupet men det betyder inte att den djupare grammatiska kunskapen på något vis blir lidande. Hon poängterar själv att hon gärna har separata grammatikpass, precis som Håkan och Stella, där de språkliga verktyg som eleverna behöver för den individuella ordinläringen lärs ut (se kap 4.1.2).

Pedagogernas resonemang kring den implicita och explicita inläringen hänger tätt samman med forskarnas tankar kring inflöde och utflöde. Pedagogerna tar upp hur viktigt både inflödet och utflödet är i form av läsning och diskussion. Genom läsningen får eleverna inflöde och genom diskussionen får de både inflöde och utflöde då de både tar in andras tal och producerar eget. Både Håkan och Linnéa beskriver också skönlitteraturen som utgångspunkt för engagerande diskussioner om etiska dilemman och livsfrågor, något som gäller facklitteraturen i mycket mindre utsträckning (se kap 4.2). Man kan alltså se en viktig roll för den berättande texten som underlag för diskussion som utflöde där kognitiva konflikter uppstår, vilka leder till utveckling av ordförrådet enligt Axelsson (se kap 2.1.2).

5.2 Ordinlärningsmetoder

Pedagogernas sätt att varva explicit grammatikundervisning med elevernas individuella läsning som implicit ordinläring kan kopplas till Enströms tre ordinlärningsmetoder, *kontext*, *ordbok* och *undervisning*. Hon menar, som sagt, som Håkansson att endast implicit inläring med hjälp av kontexten är för tidsödande och att denna behöver kompletteras med explicit undervisning från läraren och med hjälp av ordböcker (se kap 2.1.1). Vikten av ordboksstödet i undervisningen som Enström tar upp blir tydligt i samtalet med Stella. Hon påpekar att det är mycket svårt att förklara vissa typer av ord för eleverna när hon inte har möjlighet att ta hjälp av deras modersmål (se kap 4.1.3). I Sfi-gruppen där hon undervisar är olika nätbaserade översättningshjälpmedel till stor hjälp för elevernas ordinläring. Dessa blir extra viktiga också eftersom Stella menar att de vuxna eleverna har mycket svårt för att gissa sig till ordens betydelse utifrån kontexten. Detta tar Gibbons upp som ett problem, inte bara för vuxna Sfi-deltagare utan för andraspråksinlärare generellt, eftersom dessa inte alltid har tillräckliga kunskaper om den nya kulturen för att kunna förlita sig på den semantiska kunskapen (omvärldskunskapen) som behövs för en effektiv gissningsstrategi (se kap 2.2). Andraspråksinlärare måste förlita sig mer på de grafematiska kunskaperna (sambandet ljud-bokstav). Detta bekräftas också av Stella i den mån att hon poängterar att utan uttalsträningen så skulle läsinläringen och ordförståelsen bli mycket svår för hennes elever (se kap 4.1.3). Att öva uttal i samband med läsning stärker förståelsen av sambandet mellan ljudet och bokstaven, den grafematiska kunskapen som är avgörande när den semantiska kunskapen inte är tillräcklig.

Därför är högläsningen som både Stella och Linnéa ägnar sig åt, en viktig språklig förebild för elevernas ordinläring och läsutveckling. Men även den semantiska kunskapen måste prioriteras för att eleverna ska kunna använda det okända ordets kontext för att gissa betydelsen. Gibbons menar därför att det finns en mening med att inte undvika litteratur där temat behandlar den nya kulturen eftersom eleverna behöver vidga sina kunskaper om denna. Om den kunskapen inte utvecklas så kan eleverna inte gå vidare från läsrollen som *kodknäckare*, där de endast använder de grafematiska ledtrådarna och kunskaperna, till läsrollen som *textdeltagare* där de kan koppla texten till sina kulturella förkunskaper och sin kunskap om ämnet (se kap 2.2). Även i detta avseende får alltså skönlitteraturens kulturella bredd en betydelse för ordinläringen. Genom att långsamt bygga upp de kulturella kunskaperna stärks den semantiska kunskapen vilket i kombination med den grafematiska och syntaktiska kunskapen skapar möjligheten att utveckla goda gissningsstrategier. Dessa möjliggör för eleverna att utveckla nästa läsroll och nästa steg mot att bli en avancerad läsare. Och som Linnéa uttryckte det ”Ju bättre läsare eleverna blir desto större ordförråd får de” (se kap 4.3.2).

5.2.1 Modersmålet och språkliga ledtrådar

Alla informanter är av åsikten att ju större ordförråd eleverna har på sitt modersmål desto bättre går ordinläringen på andraspråket (se kap 4.1). En av de språkliga ledtrådarna som man kan ta hjälp av när man stöter på ett nytt ord menar Åke Viberg är de *mellanspråkliga* (se kap 2.1.1). Dessa ledtrådar får man genom att se att ord som liknar varandra i olika språk även kan ha samma betydelse och denna typ av ledtråd aktualiseras när eleverna får möjlighet att jämföra och översätta ord mellan sitt första och andraspråk. Detta förutsätter dock att eleverna har ett levande ordförråd på sitt modersmål att jämföra med. Därav blir modersmålsundervisningen och utvidgningen av ordförrådet på förstaspråket av största vikt även för andraspråkets ordförrådsutveckling.

Den kontext och de *kontextuella ledtrådar* som Enström och Viberg tar upp (se kap 2.1) samt det okända ordets språkligt rika miljö som Gibbons diskuterar (se kap 2.2) tas även upp av informanterna som avgörande. Alla tre pedagogerna menar att just skönlitteratur eller berättande text ofta går bra att läsa och förstå även om inte alla ord behärskas till fullo. Detta betyder att om eleverna läser en berättande text där de flesta ord redan behärskas så ger resten av texten så mycket information och kontextuellt stöd så att de med hjälp av gissningsstrategier delvis kan förstå de ord som är nya för dem.

Här blir valet av litteratur avgörande eftersom ämnet måste vara så relevant så att eleven engagerar sig och vill förstå innehållet samtidigt som språket måste ligga precis på den nivån där det är få okända ord och så pass informationsrik kontext så att dessa kan förstås. De *inomspråkliga* ledtrådar som Viberg tar upp synliggör pedagogerna för sina elever i det grammatikarbete som de alla påpekar vikten av. Linnéas tankar om att elevernas ordinlärning skulle stärkas av att komma bort från skolan och ut i verkligheten på studiebesök och liknande (se kap 4.1.2) kan kopplas till de *referentiella* ledtrådarna (se kap 2.2). Genom att befinna sig i samma och konkreta miljö som det okända ord man stöter på får man en typ av kontextuellt stöd och en språkligt rik miljö kring det nya ordet, som inte bara är textmässig (talad eller skriven text) utan fysisk och kan tas in med flera av kroppens sinnen. Alltså får elevernas implicita ordförrådsutveckling stöd på många plan genom studiebesök och utflykter. En annan typ av utflykt som flera av pedagogerna talar positivt om är att gå på teater och på filmvisning (se kap 4.3). Även detta skulle ge ordförståelsen ett kontextuellt stöd både på det referentiella planet med hjälp av flera sinnen men även eftersom film och teater oftast är i formen av berättande text där texttypen i sig ger ett kontextuellt stöd.

5.3 Läsning och arbete med olika texttyper

Något som framkom vid intervjuerna av samtliga pedagoger var att när läsning diskuterades så syftade dessa uteslutande på skönlitteratur. Det samma gällde när vi diskuterade litteratur generellt. Både läsning och litteratur förknippades alltså i första hand med den skönlitterära texttypen fram till begreppen berättande och informerande text började användas i följdfrågorna. En anledning till detta kan vara att informanterna var inställda på att undersökningens ämne skulle behandla just skönlitteratur men det är ändå intressant att en så tydlig koppling görs och att informanterna inte automatiskt räknar in just facklitteraturen i begreppet läsning. Skönlitteraturbegreppet tolkades i sin tur av samtliga pedagoger först och främst som nedskrivna text i form av längre romaner eller noveller och ordet ”böcker” förekom ofta som ett samlingsnamn för skönlitteratur. Därför påpekade jag i vidare diskussioner att jag med berättande text även menade muntlig text som i tal, film, musik eller liknande. I samtalet med Stella blev detta tydliggörande extra viktigt då hennes undervisning till stor del baseras på samtal och muntliga berättelser från eleverna.

5.3.1 Ordgrupper och ordtyper i den berättande texten

Lärarna har olika svar på frågan om vilka ordgrupper som är lätta respektive svåra för andraspråkselever att lära sig, men det finns även likheter i deras resonemang. Håkan anser att partikelverben är problematiska eftersom de är ogenomskinliga och svåra att gissa sig till betydelsen av. Även andra abstrakta begrepp som metaforer och bildspråk kan vara svåra av samma anledning (se kap 4.1.1). De ordgrupper som Håkan tar upp ingår ofta i den ordgrupp Enström kallar *mindre frekventa vardagsord*. Hon poängterar att moderna romaner har ett ordförråd som är rikt på denna typ av ord och på abstraktare verb och adjektiv och hon menar att även om dessa ord inte för handlingen framåt så är de mycket informationsrika och därmed viktiga för läsförståelsen (se kap 2.1). Här finns alltså en länk mellan vilka ord som Håkan anser att eleverna behöver utsättas för, och träna extra mycket, och den berättande texttypen där dessa ordgrupper är vanligen förekommande. Stella talar om elevernas intresse för och behov av ”känslord” vilket i sammanhanget kan tolkas som b.l.a. adjektiv. Både hon och Linnéa menar att adjektiv generellt sett är svåra ordgrupper för andraspråkselever (se kap 4.1). Adjektiven är överrepresenterade i berättande text jämfört med andra texttyper och dessa faller även under Enströms kategori mindre frekventa vardagsord (se kap 2.1). Därför kan Stella och Linnéas erfarenheter också kopplas till elevernas behov av den skönlitterära texten som ordinlärningsmaterial.

5.3.2 Skönlitteraturens fördelar för andraspråkselever

De språkliga fördelar som informanterna tar upp hos den berättande texttypen är ganska flytande beskrivna. I huvudsak går de ut på att eleverna kan förstå innehållet i skönlitteraturen, till skillnad ifrån facklitteraturen, utan att förstå alla ord (se kap 4.2). Detta beror, som nämnts tidigare, på hur väl utvecklade elevernas gissningsstrategier är och på de okända ordens språkligt rika omgivning. Men Liberg gör en ytterligare indelning av den språkligt rika omgivningen i olika texttypiska drag som gör en text lättare att förstå för andraspråkselever. De drag som underlättar förståelsen av denna texttyp, till skillnad från den fackmässiga/informerande texttypen, menar hon är den tydliga *huvudreferenten/textdeltagaren* som eleverna kan identifiera sig med och som skapar igenkänning vilket berikar kontexten.

Även de *grammatiskt enkla konstruktionerna* gör kontexten runt det nya ordet lättare att förstå tillsammans med en *dialog som drar in läsaren i texten* och skapar engagemang och vilja att förstå ordens betydelse. Att ämnet berör *allmänmänniska frågeställningar* och har ett *mindre kulturellt ensidigt perspektiv* ger tydliga semantiska ledtrådar så att elever, oberoende av kulturell bakgrund, kan förstå handlingen. Detta hjälper även förståelsen av enskilda ord. I skönlitterära/berättande texter finns det *inga eller få semantiska/betydelsemässiga luckor* och många *funktionella tomrum* för egen reflektion och egna tankar vilket tillsammans med de övriga texttypiska dragen bidrar till att innehållet går att tillgodogöra sig utan den kompletta ordförståelsen (se kap 2.2.1). Pedagogerna understryker det positiva i att eleverna kan förstå texterna utan att förstå alla ord men de verkar inte reflektera kring att varje gång eleverna läser och förstår texten runt dessa ord så lär de sig även något om själva ordets betydelse. Även om pedagogerna har svårt att sätta fingret på varför, så är det tydligt att de ser skönlitteraturen som en ytterst viktig källa för implicit ordinläring. Detta till skillnad från facklitteraturen, där exempelvis Linnéa förklarar att de får jobba så mycket med enskilda ords betydelse så att textens innehåll hamnar i skymundan (se kap 4.2.2).

En annan viktig fördel med den berättande texten menar pedagogerna är det intresse och det engagemang den skapar, och de gör som sagt själva kopplingen mellan motivationen och utvecklingen av ordförrådet. Det är också intressant att diskutera PISA-undersökningens resultat utifrån pedagogernas tankar om motivation och läslust. Holmegaard och Wikström menar att läsförståelsen (och därmed även ordförståelsen) hänger tätt samman med kunskapsutvecklingen inom övriga skolämnen (se kap 2.2). De ger även exempel på hur elever som läser sällan och har få böcker i hemmet får sämre resultat i både matematik och naturorienterade ämnen. Därför förespråkar de, precis som Linnéa och Håkan, att lärare bör prioritera positiva läsoplevelser för eleverna så att just läsintresset ökar, både i och utanför skolan. Här, som hos pedagogerna, kan man också ana att betydelsen av ”läsning” och ”böcker” snarare syftar på den skönlitterära genren än på den fackmässiga.

6 Slutsatser

Nedan sammanfattas det som framkom i diskussionen kring pedagogernas och forskarnas syn på sambandet mellan läsning av skönlitteratur och ordförrådsutveckling. Dessa slutsatser är indelade utifrån syftets frågeställningar angående pedagogernas åsikter i ämnet (se kap 1.2).

6.1 *Vad har pedagogerna för tankar kring ord och ordinlärning?*

Utifrån pedagogernas svar på intervjufrågorna tolkar de spontant ordinlärning som explicit grammatikundervisning och i vissa fall genomgångar av ords betydelse. De tar även upp diskussion och användningen av ordböcker och översättningsprogram som viktiga komponenter i ordinlärningen. Läsning och litteratur i sin tur förknippas starkt med den skönlitterära texttypen och kopplingen mellan läsning och ordinlärning görs inte spontant av pedagogerna utan diskuteras först när frågan uttrycks explicit. Däremot kan man utifrån svaren de ger angående just läsningen dra den slutsatsen att de ändå ser den implicita ordinlärningen som mycket betydelsefull. Pedagogerna använder implicit ordinlärning (då främst i form av skönlitteraturläsning) som grund och kompletterar denna med explicit ordundervisning (grammatik och betydelseförklaringar) mest för att påskynda och stötta den implicita inlärningen. De nämner separata grammatikpass som viktiga just för att eleverna ska kunna använda de grammatiska kunskaperna som verktyg vid den individuella läsningen.

Summan av pedagogernas svar visar alltså på inställningen att inflödet i form av läsningen (talad text i Stellas fall) är grunden för ordinlärningen och trots att de poängterar vikten av att använda olika texttyper så förknippar de tydligt denna läsning med skönlitterär och berättande text (muntlig eller skriftlig). En annan aspekt av ordinlärningen som pedagogerna är överens om är att elevernas intresse, motivation och vilja att förstå de okända orden är avgörande för deras ordförrådsutveckling i stort.

6.2 Hur ser pedagogerna på skillnaderna mellan skönlitteratur och facklitteratur?

Lärarna anser att skönlitteraturens innehåll och ämne har positiv påverkan på elevernas motivation och på deras läsintresse. Eftersom eleverna kan läsa en skönlitterär text och förstå innehållet utan att förstå alla ord menar pedagogerna att man med skönlitteraturen kan fokusera på innehållet och ha utvecklande etiska och moraliska diskussioner kring ämnet. Detta till skillnad från facklitteraturen där exempelvis Linnéa förklarar att de får jobba så mycket med enskilda ords betydelse så att innehållet hamnar i skymundan. Detta kan härledas till tankarna om att textens ämne och innehåll måste väcka elevernas intresse för att de ska få motivationen och viljan att förstå orden, vilket blir svårt om ämnet inte uppfattas på grund av språkets svårighetsgrad. Läsningen av skönlitteratur nämns som passande för större och djupare projekt medan facklitteraturen omnämns som något som är viktigt för att lära sig facktermerna så att man klarar ämnesundervisningen. Facklitteratur relateras alltså generellt sett till den skolrelaterade kunskapen medan skönlitteraturen ses som livskunskap.

6.3 Anser andraspråkslärarna att läsning av skönlitteratur har någon påverkan på elevernas ordförrådsutveckling? Vilken?

Svaren som pedagogerna gav på frågan om skillnaderna mellan skönlitteraturen och facklitteraturen och på frågan om skönlitteraturens påverkan på ordförrådsutvecklingen är snarlika och svåra att skilja åt. Att skönlitteraturens innehåll och ämne har en positiv påverkan på elevernas motivation och läsintresse nämns flera gånger, och det framstår som den största fördelen med just denna texttyp enligt dem. De poängterar också att det är just motivationen och läsintresset som är helt avgörande för om ordinlärningen ska äga rum eller ej. Pedagogerna poängterar det positiva med att de skönlitterära texterna kan förstås av eleverna utan att de förstår alla ord, men de verkar inte reflektera kring att eleverna också lär sig något om de okända ordens betydelse när de läser och förstår texten runt dessa. Även om detta inte uttrycks så framstår den skönlitterära/berättande texttypen som en ytterst viktig källa för implicit ordinlärning i deras undervisning. Speciellt när man väger in film, teater och det muntliga berättande som de alla ser som viktiga delar av inlärningen. Även de samtal och diskussioner som både Håkan, Linnéa och Stella betonar som viktiga för ordinlärningen, går att härleda till skönlitteraturen.

Detta eftersom det ofta är i skönlitteraturens allmänmännsliga teman som de moraliska diskussionerna tar avstamp. Av lärarnas resonemang kring ordinläring och olika texttyper kan man dra slutsatsen att läsning av skönlitteratur och berättande text ofta har en så given plats i undervisningen så att de ordinlärningsmässiga fördelarna med denna texttyp hamnar i glömska.

6.4 Slutkommentar

I mitt arbete med denna undersökning lade jag märke till att det finns många aspekter kring ordinläringens koppling till olika texttyper som skulle lämpa sig för vidare forskning. En intressant jämförelse skulle vara mellan ordförrådsutvecklingen hos andraspråks elever som kommit i kontakt med stora mängder skönlitteratur och elever som har haft begränsad tillgång till denna texttyp. Vilka texttyper som lyfts fram som mer eller mindre viktiga enligt styrdokumentet är också relevant att analysera.

Det som framkom i just denna undersökning är bland annat att läsningen av skönlitterära och berättande texter ofta tas för givet och ses som en självklar del i undervisningen. Så självklar att många pedagoger ibland slutar reflektera kring varför det är så och därmed tenderar vissa av texttypens fördelar att hamna i skymundan.

Den skönlitterära genren har flera kvalitéer när det kommer till ordinläringen men den största behållningen fås onekligen på det sociala och det samhälleliga planet. Genom läsningen av skönlitteratur får eleverna en vidare förståelse för olika företeelser, människor och kulturer vilket skapar en insikt om det egna jaget och den enskilda människans roll i det stora sammanhanget. Detta, tillsammans med den ordförrådsutveckling som ”kommer på köpet”, är den berättande textens största fördel i undervisningen.

Litteraturförteckning

- Alleklev, Birgitta & Lindvall, Lisbeth (2001). Läs- och skrivprojektet Listiga räven - att läsa i skolan och lära för livet. *Symposium 2000 : ett andraspråksperspektiv på lärande*. S. 185-199
- Axelsson, Monica, Rosander, Carin & Sellgren, Mariana (2005). *Stärkta trådar: flerspråkiga barn och elever utvecklar språk, litteracitet och kunskap : utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning - målområde språkutveckling och skolresultat*. Spånga: Rinkeby språkforskningsinstitut
- Axelsson, Monica (2001). Listiga räven ur Cummins perspektiv. *Symposium 2000 : ett andraspråksperspektiv på lärande*. S. 200-207
- Cummins, Jim (2001). Second language teaching for academic success: a framework for school language policy development. S. 324-344
- Enström, Ingegerd (2010). *Ordens värld: svenska ord - struktur och inläring*. 1. uppl. Uppsala: Hallgren & Fallgren
- Enström, Ingegerd 2004. Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Gibbons, Pauline (2009). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. 2. uppl. Stockholm: Hallgren & Fallgren
- Holmegaard, Margaretha och Wikström, Inger 2004. Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Håkansson, Gisela (2001). Undervisning eller inte undervisning - gör det någon skillnad?. *Symposium 2000 : ett andraspråksperspektiv på lärande*. S. 43-62
- Liberg, Caroline (2001). Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv - möjligheter och begränsningar. *Symposium 2000 : ett andraspråksperspektiv på lärande*. S. 108-128
- Viberg, Åke 2004. Lexikal utveckling i ett andraspråk. I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.) (2004). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur
- Wolf, Lars (2003). *-och en fräck förgätmigej: mer om att läsa och skriva poesi i skolan*. Lund: Studentlitteratur

Bilaga A - Intervjufrågor

Om ordförrådet

1. Vad är viktigast att fokusera på i undervisningen för att eleverna ska få en positiv språkutveckling tycker du?
2. Vad har du för tankar kring/hur ser du på ordförrådet? (ordinläringen?)
3. Hur och när lär eleverna bäst in nya ord och begrepp tycker du? Praktiska exempel? (explicit, implicit)
4. Hur tänker du kring bredd och djup när det gäller ordinläringen? (Vad koncentrerar du dig på? kvantitet eller kvalitet, kunna förstå eller kunna producera)
5. Hur arbetar du rent praktiskt med elevernas ordinläring? (varför och hur skulle du vilja arbeta?)
6. Märker du att det blir någon skillnad i utvecklingen av ordförrådet beroende på hur du lägger upp undervisningen?
7. Vilka typer av ord/begrepp är lättast/svårast för andraspråkseleverna att lära sig? (vilka är viktigast?)
8. Finns det några svårigheter när det gäller ordförrådet/inläringen hos andraspråkselever tycker du?

Om skönlitteraturen

1. Vad har du för tankar kring/hur ser du på läsning och litteratur? (viktigt? Varför?)
2. Hur arbetar du med läsning rent praktiskt, varför?
3. Gör du en skillnad mellan första och andraspråkselever när det gäller litteraturval, varför?
4. Vilken typ av litteratur föredrar du att jobba med för andraspråkselever, varför?
5. Använder du skönlitteratur i undervisningen? Varför? (epik, lyrik, dramatik, ej facklitteratur.)
6. Hur arbetar du med skönlitteraturen? (för- och efterarbete, hur skulle du vilja arbeta?)
7. Fyller läsningen i sig något syfte tycker du? (eller sker utvecklingen i för- och efterarbetet?)

8. Stöter du på några svårigheter/problem när det gäller läsning/arbete med skönlitteratur? (vilka? Ge exempel)

Kopplingen mellan ordförrådet och skönlitteraturen

1. Ser du någon koppling mellan just skönlitteratur och utvecklingen av ordförrådet? (Hur ser den kopplingen ut i så fall? Olika för olika elever? Ge exempel)
2. Lämpar sig olika typer av texter/annat material för inläring av olika typer av ord/grammatiska strukturer tycker du? Varför? (eller olika elever? facktexter, skönlitterära texter, arbetsböcker, stenciler, genomgångar mm)
3. Brukar du arbeta med ord, ordinläring och grammatik i samband med läsning av skönlitteratur? (På vilket sätt i så fall och varför?)