

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för svenska språket

”Den röda mattan är utrullad framför biblioteket”

- en studie om skönlitteratur i litteracitetsundervisning i
sfä på studieväg 1 och 2

Barbro Källeskog-Österlund

Kandidatuppsats, SSA 136 15 hp

Ämne: Svenska som andraspråk

Termin: VT 2020

Handledare: Lina Larsson

Sammandrag

Studien undersöker genom *kvalitativ semistrukturerad intervju* vad sex lärare i *svenska för invandrare* (i fortsättningen *sfi*) säger att de upplever angående sin användning av *skönlitteratur* i *litteracitetsundervisningen* på studieväg 1 och 2. Forskningsfrågorna handlar om vad lärarna säger att de har för tankar kring användandet av skönlitteratur i litteracitetsundervisningen och på vilket sätt de nyttjar skönlitteratur i undervisningen. Studien är utförd med det *sociokulturella perspektivet* som grund. En växande andel av befolkningen i Sverige har ett annat modersmål än svenska. Stora grupper kommer från länder där läsning inte spelar speciellt stor roll i människors liv (Lundberg & Reichenberg 2008:25). Flertalet nya svenskar har sökt sig till utbildningen *sfi* som numera är en del av vuxenutbildningen. *Sfi* ska kunna erbjuda elever en utbildning av hög kvalitet som motsvarar elevernas behov och förutsättningar samt öka genomströmningen inom *sfi* och stödja övergången till kombinationer med andra vuxenutbildningar (SOU 2019:3). Det finns anledning att bedriva ytterligare forskning i syfte att förbättra och effektivisera undervisningen för denna elevgrupp. Analysen av lärarnas perspektiv har resulterat i att skönlitteratur frambringar ökad läslust och motivation till läsning och skapar gemenskap i gruppen när vardagsnära och identitetsstärkande böcker ges inom elevernas *proximala utvecklingszon*. Detta kräver att urvalet av böckerna sker med djup medvetenhet om elevernas språkliga nivå och förutsättningar utifrån en passande tematik. Resultatet åskådliggör också att relevanta bilder förstärker skönlitteraturen på ett lustfyllt sätt, dock finns det utmaningar i form av möjligheten att följa upp vad varje elev har lärt sig. Resultatet visar också att engagerad bibliotekarie och studiehandledarstöttning är viktiga komponenter i den skönlitterära undervisningen. Sammanfattningsvis visar resultatet att skönlitteratur som pedagogiskt undervisningsmaterial kan förstärka möjligheten att arbeta med de grundläggande målen inom *sfi* som är höra, läsa, tala och skriva.

Nyckelord: kvalitativ studie, sociokulturellt perspektiv, semistrukturerad intervju, *sfi*, skönlitteratur, *litteracitet*.

Innehållsförteckning

1.	Inledning, syfte och forskningsfrågor	1
1.1	Syfte och forskningsfrågor	2
2.	Bakgrund	3
2.1.	Skönlitteratur, lättlästa texter och motivation	3
2.2.	Litteracitetsutbildning inom vuxenutbildning i sfi.....	5
3.	Teori och tidigare forskning	7
3.1.	Det utvidgade begreppet litteracitet	7
3.2.	Litteracitetsundervisning och dess fyra komponenter	8
3.3.	Bildtolkning	9
3.4.	Två teorier om skriftspråksundervisning och tematisk undervisning	10
3.5.	Olika läsutvecklingsteorier	12
3.5.1.	Close reading	13
3.5.2.	Langers fem föreställningsvärldar	14
3.5.3.	Rosenblatts resonemang om estetisk och efferent läsning	16
3.5.4.	Nussbaums tre förmågor	16
4.	Metod och material	17
4.1.	Urval.....	18
4.2.	Genomförande av intervjun	18
4.3.	Etiska överväganden	20
4.4.	Intervjudeltagare	20
4.5.	Tillförlitlighet, generaliserbarhet och trovärdighet	21
5.	Resultat.....	23
5.1.	Vardagsrelaterat och motivationsskapande.....	24
5.2.	Bildens förstärkande kraft.....	26
5.3.	Fördjupning och kontinuitet i undervisningen	27
5.4.	Gemenskapsbyggande och kulturutvecklande faktorer	28
5.5.	Multimodalitet i skönlitteraturens värld.....	29
5.6.	Den proximala utvecklingszonen och ett stöttande arbetssätt	31
5.7.	Utmaningar med skönlitteratur	32
5.8.	Sammanfattning av resultat.....	34

6.	Diskussion	36
6.1.	Samhörighetsstärkande, vardagsrelaterat och motivationshöjande	36
6.2.	Engagemang, resursperspektiv och proximala utvecklingszonen.....	38
7.	Slutsats och vidare forskning	39
8.	Litteraturförteckning	41
	Bilaga 1 Intervjuguide	45
	Bilaga 2 Samtyckesblankett.....	48

1. Inledning, syfte och forskningsfrågor

En växande andel av befolkningen i Sverige har ett annat modersmål än svenska. Stora grupper kommer från länder där läsning inte spelar speciellt stor roll i människors liv (Lundberg & Reichenberg 2008:25). Flertalet nya svenskar har sökt sig till utbildningen sfi som numera är en del av vuxenutbildningen. Sfi ska kunna erbjuda elever en utbildning av hög kvalitet som motsvarar elevernas behov och förutsättningar samt öka genomströmningen inom sfi och stödja övergången till kombinationer med andra vuxenutbildningar (SOU 2019:3).

Den elevgrupp som ökar mest på sfi nu är elever som saknar grundläggande läs- och skrivfärdigheter alternativt har något längre skolbakgrund. Kursplanen för kommunal vuxenutbildning på sfi fastslår att ge vuxna invandrare som lider brist på grundläggande läs- och skrivfärdigheter möjlighet att införskaffa sådana färdigheter och denna process ska pågå under elevens hela sfi-studietid (Skolverket 2018:10).

Som lärare på vuxenutbildning i sfi har jag under 5 år mestadels undervisat elever med kortare studiebakgrund från hemlandet. Erfarenheten är att det är en utmaning att bedriva undervisning av den målgruppen mycket på grund av att det tillhandahålls ofullkomliga läromedel för vuxna som är i *litteraciteringsprocessen*. Många lärare ägnar stor del av sin planeringstid åt att tillverka eget material och fylla det tomrummet. Det finns ett behov av att vidga perspektivet och få mer kunskap om vilka verktyg som sfi behöver för att utforma den främsta litteracitetsundervisningen. Det saknas studier om skönlitteraturens betydelse för sfi-elevens *litteracitetsutveckling* och min förhoppning är att denna studie kommer att kunna bidra till det. När jag började arbeta på sfi var utbudet av skönlitterära böcker mycket begränsat men idag finns en större tillgång till *lättläst litteratur* som riktar sig mot vuxna. I kurserna inom sfi kan läsning av skönlitteratur vara ett verktyg för att träna upp och förbättra det nya språket, speciellt om urvalet av böckerna sker med en djup medvetenhet om elevernas språkliga nivå och förutsättningar utifrån en passande *tematik*. Här kommer lättlästa böcker till sin rätt eftersom de är utarbetade med syfte att underlätta läsningen hos de som lär sig läsa på svenska språket (Lundberg & Reichenberg 2008:15).

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka användandet av skönlitteratur som pedagogiskt redskap i litteracitetsundervisningen. Min avsikt är också att få kunskap om vad lärare säger att de upplever angående sin användning av skönlitteratur i undervisningen av elever som studerar på studieväg 1 och 2 på sfi.

- Vad är anledningen till att lärare väljer skönlitteratur i litteracitetsundervisning på sfi?
- På vilket sätt arbetar lärare med skönlitteratur i litteracitetsundervisning på sfi?
- Säger lärare att de upplever att skönlitteratur gynnar sfi-elevs litteracitetsutveckling? Om svaret är ja, på vilka sätt?
- Säger lärare att de upplever att det finns några svårigheter med skönlitteratur i undervisningen av sfi-elever? Om svaret är ja, på vilka sätt?

2. Bakgrund

Sfi-elever som undervisas på Vuxenutbildningen är en heterogen grupp med den gemensamma faktorn att de har som mål att erövra svenska språket. I denna studie fokuseras på skönlitteraturens roll i litteracitetsutvecklingsperspektivet. Jag kommer i detta kapitel ta upp följande avsnitt: Skönlitteratur, lättlästa texter och *motivation* samt *litteracitetsutbildning* inom vuxenutbildningen i sfi.

2.1. Skönlitteratur, lättlästa texter och motivation

Skönlitteratur är ett brett begrepp. Med skönlitteratur menas i vid mening litteratur som anses fylla estetiska krav och främst är avsedd som konstnärligt uttryck och som underhållning. Karaktäristiskt för skönlitteratur är fiktiva personer och händelser i bokform SAOB *skönlitteratur* (tryckår 1976). Denna studie fokuserar på skönlitterära romaner av lättläst karaktär vilket visades i resultatet var det som lärarna i stor utsträckning använde i sin undervisning utifrån utökad tillgänglighet de senaste åren.

Sandra L. Osori, professor vid Illinois State University (2018), skriver i sin forskning att användningen av skönlitteratur i skolsalen kan vara som en spegel, ett fönster eller skjutdörrar för eleverna. Handlingarna och bilderna i litteraturen återspeglar elevernas livssituation med beskrivningen, fönstren där eleverna kan blicka ut och se andra individers livssituation, skjutdörrar där eleverna kan gå in i en värld som författaren har gestaltat till sina läsare och spegel som illustrerar deras livssituation skriver Osori (2018:47).

Läsning av skönlitterära romaner är en skapande handling som gynnar språkutvecklingen och fantasin. Genom att läsa kan vi förvärva kunskap om omvärlden och om oss själva och på det viset får vi en ökad förståelse för människor som finns i vår omgivning. Språket är en nödvändighet för att bli en medborgare i vårt demokratiska samhälle och därför är det viktigt att alla människor får läsa på sina speciella villkor (Economou 2015:41).

I kurserna inom sfi kan läsning av skönlitteratur vara ett verktyg för att träna upp och förbättra det nya språket, speciellt om urvalet av böckerna sker med en djup medvetenhet om elevernas språkliga nivå och förutsättningar utifrån en passande tematik (Säljö 2014:119). Här kommer ofta lättlästa böcker med fördel till sin rätt eftersom de är utarbetade med syfte att underlätta läsningen hos de som lär sig läsa på svenska språket (Edvardsson 2018:8).

I sin artikel om läs- och skrivundervisning delar Reichenberg (2009) in lättlästa textens karaktär i två beståndsdelar: *läslighet* och *läsbarhet*. Läslighet i detta avseende avser textens layout, alltså ”placeringen av de olika textelementen” såsom dess text, bilder och rutor (Reichenberg 2009:2). Lika betydelsefullt är textens typsnitt, teckensnitt samt radavstånd. Läsbart inbegriper textens ordförråd, sammanställningar, abstraktioner och nominaliseringar. I en lättläst text bör det inte förekomma för många komplicerade eller abstrakta ord (Reichenberg 2009:2). Även kulturspecifika ord och innehåll komplicerar läsbarhet i synnerhet om det finns många svenska kulturspecifika ord i texter riktade till läsare som inte är bekanta med den svenska kulturen (Reichenberg 2009:1). Textens längd, personligt tilltal och variation mellan långa och korta meningar bidrar till tillgängligheten av texter för läsare med annat modersmål än svenska skriver Lundberg och Reichenberg (2008:8).

I denna studie berättar lärarna mycket om begreppet motivation och läslust. Motivation är en av flera starka drivkrafter för lärande för vuxna andraspråksinlärare. Det finns inre och yttre drivkraft till motivation. Att tillgodogöra sig något på egen hand utan tvång eller yttre belöningar är det som betecknas inre motivation (Ahl, 2004:46). Den drivs inte av en belöning eller bestraffning utan snarare genom lustfylld känsla av att behärska något (Ahl, 2004:46). En annan motivationskraft är den som motiverar oss från utsidan, den yttre motivationen vilket skolans betyg kan vara ett exempel på. För en del elever är dock inte betyg nog tillfredställande som motivationsfaktor. Den inre drivkraften är då mer viktig då den bygger på verkligt lustfyllt lärande och ger djupare motivation än betyget i sig. Enligt Martin Hugo behöver elever en motivationskraft som gör att genomförandet av studieuppgifter ska fungera som en belöning i sig. Han menar även att ett lustfyllt lärande är av stor vikt för många elevers motivation i lärandeprocessen (Hugo 2011:19).

2.2. Litteracitetsutbildning inom vuxenutbildning i sfi

Sfi var fram till 2016 en egen undervisningsform men ingår numera i den kommunala vuxenutbildningen. Den kommunala vuxenutbildningen har tre olika funktioner. De formuleras utifrån skollagen enligt följande (Skolverket 2016:21):

1. En kompensatorisk funktion där de elever som fått kortast utbildning ska prioriteras
2. En medborgerlig och demokratisk funktion
3. En arbetsmarknadsmässig funktion

Den kommunala vuxenutbildningen i svenska för invandrare är systematiskt organiserad i tre olika studievägar vilka benämns studieväg 1, 2 och 3 och det finns fyra olika kurser i dessa studievägar som benämns A, B, C och D. Studieväg 1 består av kurserna A,B,C och D, studieväg 2 av kurserna B, C och D samt studieväg 3 kurserna C och D (Skolverket 2018:9).

Vid starten av elevens sfi-studier utförs en grundläggande kartlägningsprocess med avsikt att få en bild av elevens kunskaper och förutsättningar. Därefter görs en bedömning om vilken studieväg som är lämplig (Skolverket 2018:9). Beroende på elevens studiebakgrund och elevens grundläggande kunskaper inleds studierna inom respektive studieväg. Studieväg 1 inriktar sig på elever med kort eller ingen skolbakgrund alls, studieväg 2 vänder sig till elever med medellång studiebakgrund och studieväg 3 är till för de elever som har lång studiebakgrund och flertalet av dessa elever har ofta akademisk bakgrund.



Bilden ovan är en visuell förklaring till hur studievägarna i sfi är uppbyggda på den skola studien utförs.

Skolverket (2018:8) skriver att undervisningen i grundläggande läs- och skrivinlärning ska ge eleven chans och möjlighet att:

- Bli medveten om hur man lär sig språk
- Utveckla sin förmåga att använda språket i olika sammanhang
- Utveckla sin förståelse hur skrift förmedlar budskap och hur språket är uppbyggt
- Tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket
- Utveckla några enkla strategier för läsning och skrivning med olika syften
- Använda digital teknik och relevanta hjälpmedel för läs- och skrivinlärning

Litteracitetsutbildning fortgår som en lång process för elever på sfi. Grundläggande och strukturerad undervisning i läs- och skrivinlärning sker övervägande på studieväg 1 men även på studieväg 2 och 3. Många elever har ej kunskap i det *latinska alfabetet* och behöver därmed regelbunden undervisning för att automatisera den viktiga läs- och skrivprocessen vilken processas under hela elevens studietid på sfi.

3. Teori och tidigare forskning

I detta kapitel tar jag upp det utvidgade begreppet litteracitet, litteracitetsundervisning och dess fyra komponenter, *bildtolkning*, två teorier om skriftspråksundervisning och tematisk undervisning samt olika läsutvecklingsteorier.

Trots mycket sökande har jag inte lyckats finna forskning med kombinationen av skönlitteratur och litteracitetsutveckling bland vuxna inlärare på sfi. Däremot finns tidigare forskning som har forskat på litteracitetsutveckling och vilka komponenter som bidrar till det och det finns också tidigare studier kring skönlitteratur i svenska som andraspråksundervisning. Min tanke är att utgå från två olika områden inom forskningen. Det första är litteracitet och det andra är användandet av skönlitteratur inom den språkutvecklande undervisningen för vuxna.

3.1. Det utvidgade begreppet litteracitet

Olika perspektiv möjliggör olika uppfattningar och tolkningar av verkligheten. I den här forskningen tar jag ett avstamp i Lev Vygotskijs sociokulturella perspektiv där han skriver att lärande är kulturellt och socialt skapat (Vygotskij 1994:64). Utifrån det sociokulturella perspektivet förs resonemang runt att en individ utvecklas av influenser utifrån och det framhålles att personen är ett resultat av den sociala miljön. Denna teori bygger på att inläring sker när man tillämpar språk i olika sammanhang och därför är samspel, samtal och diskussioner viktiga för lärande och utveckling skriver Säljö (2014:298).

Begreppet litteracitet används för att åskådliggöra och lyfta fram att litteracitet handlar om läsande och skrivande som fenomen och inte enbart teknisk avkodning av skrift. Vidare formuleras litteracitet utifrån att det är viktigt att veta hur man använder kunskapen att läsa och skriva för speciella syften och specifika sammanhang där tyngdpunkten ligger på människors olika praktiker och menar att läs- och skrivfärdighet är mycket komplexa praktiker skriver Skolverket (2016:11).

I Franker (2013:773) redogörs det för att på engelska särskiljer man begreppen ”*reading and writing*” och ”*literacy*”. Literacy är ett mer omfångsrikt begrepp som är

avsevärt mer än att bara vara läs- och skrivkunnig i ett skolsammanhang som är formellt. Begreppet omfattar även perspektiv på muntligt formellt språk, skriftspråksbaserat tal som journalistens tal i tv och radio (Gibbons 2006:66). I denna studie kommer fortsättningsvis begreppet litteracitet att användas. I det utvidgade begreppet litteracitet ser man också tolkning av bilder, symboler och logotyper av olika slag, textbudskap som är *multimodala* och visuella texter. Behärskning av digitala medier och grundläggande matematiska kunskaper ingår numera i det nya litteracitetsbegreppet (Franker 2013:773). Många forskare har visat hur dess litterata färdigheter har sin utgångspunkt i samhällets kommunikativa skriftspråksrelaterade situationer, digitala såväl som reella (Street, 1995; Lankshear & Knobel, 2003; Kress & van Leeuwen, 2006; Barton, 2007). Begreppet *ekologisk litteracitet* lanserade David Barton och ville med det lyfta fram det ömsesidiga beroendeförhållandet som existerar mellan litteracitet och all mänsklig aktivitet (Barton 2007:32).

3.2. Litteracitetsundervisning och dess fyra komponenter

Franker (2004:700) understryker vikten av att i litteracitetsundervisning lyfta fram elevernas redan befintliga litteracitet. Det kan vara individer som har en styrka och kompetens i kulturell litteracitet. Det är betydelsefullt att belysa *resursperspektivet* och inte fokusera på *bristperspektivet*. Elever som har förmåga att använda sig av religiösa och politiska texter bör tillskrivas en kompetens som också behöver erkännas som en form av skriv- och läskunnighet även om den inte helt kan jämföras med den klassiska *skollitteraciteten* (Franker 2004:697).

Det finns fyra återkommande komponenter inom litteracitetsforskning som främjar individens litteracitetsutveckling enligt Luke & Freebody (1990). Modellen heter *Four Resources Model*. Gibbons (2010:116) beskriver dessa komponenter enligt följande: Den första är läsaren som *kodknäckare* där det handlar om att förstå skriftspråkets teknologi i form av att förstå sambandet mellan hur ljuden låter fonologiskt, hur de skrivs och hur de relaterar till varandra. Ytterligare en viktig

kunskap är i vilken riktning skriften skrivs och alfabetet som särart. Att knäcka koden ska läras ut i ett sammanhang som är meningsfullt.

Den andra komponenten är läsaren som *textdeltagare* vilket innebär att individen sammankopplar texten med sina förkunskaper om världen runt omkring och hens kulturella bakgrund och på det sättet förstår vad författaren skriver om. Att vara textdeltagare innebär att kunna dra nytta av sitt kunnande och sin vetskap i ämnet och dra nytta av sin kunskap av kulturell art (Gibbons 2010:117).

Komponent nummer tre innefattar att individen är i behov av resurser för att tillägna sig rollen som *textanvändare* där eleven får möjlighet att vara en del i sociala verksamheter där det skrivna ordet har en viktig betydelse. Vikten av att bli uppmärksam på vad som ses som framgångsrik läsning i olika sociala sammanhang lyfts fram här. Den interaktion som individen stöter på i läsandet ger en indikation om hur de förväntas läsa det skrivna ordet. (Gibbons 2010:117).

Den fjärde komponenten är *textanalytiker* vilket innebär att läsaren betraktar texten som ett hantverk något som skrivits som en författare med en viss livssyn och ideologi belyser. En god och effektiv läsare klarar av att läsa mellan raderna och kan läsa kritiskt. En effektiv och kritisk läsare vet att alla texter speglar en viss inställning till vår värld och att varje elev läser den från sin horisont. Att ha förmågan att läsa kritiskt innebär att läsaren genomskådar syftet med texten vare sig det handlar om propaganda eller reklam (Gibbons 2010:117).

Alla fyra komponenterna är avgörande för att bli en effektiv läsare och de går hand i hand och utvecklas parallellt i ett välbalanserat *litteracitetsprogram* (Gibbons 2010:118).

3.3. Bildtolkning

I dagens bildbaserade samhälle blir färdigheterna att kunna läsa och analysera bild och text allt viktigare. Bildtolkning är en betydelsefull del av litteracitetsutvecklingen. Franker (2004:683) menar att det finns risker med användandet av bilder i litteracitetsundervisning och betonar vikten av att kontrollera valet av bilder som elever kan tolka på ett adekvat sätt utifrån deras kulturella bakgrund. Elever misstolkar

ofta bilder utifrån västerländsk kontext vilket oftast använts i sfi-undervisning. Vid användandet av bildserier vilka skildrar ett sammanhängande händelseförlopp är det komplicerat att ta till sig den kunskapen för elever. Franker (2013:784) skriver vidare att lärare gör sina val utifrån vad de anser vara bilder av enklare art vilket leder till att bilderna är lätta att tolka och ta till sig dock kan det också leda till *infantilisering* av deltagarna då bilderna är alltför förenklade och mer lämpade för yngre barn. Vikten av att möta eleverna med material ämnat för vuxna och på samma gång vara medveten om bildernas mångtydighet är avgörande för att undvika oavsedda förolämpningar.

En litterat person har en förmåga som är upptränad på att tolka bilder. Denna förmåga är en inlärd kompetens som eleven lagt mycket tid på att träna upp vilket ofta förbises av lärare och elever skriver Mörling (2007:20).

3.4. Två teorier om skriftspråksundervisning och tematisk undervisning

Jag kommer att redogöra för två olika läs- och skrivinlärningsteorier vilka bygger på ett förstaspråksperspektiv och ett barnperspektiv. Dessa två teorier är också relevanta för vuxna andraspråksinlärare och används kontinuerligt i sfi-undervisningen. Den vuxne inläraren har till skillnad från elever i grundskolan med sig många olika slags lärdomar och inte minst en mycket högre utvecklad kognitiv förmåga (Skolverket 2016:26). Genom att skapa undervisningspraktiker som bygger vidare på sfi-elevs tidigare lärdomar och färdigheter vad gäller språk, läsning och skrivning skapas bättre förutsättningar för sfi-elevs litteracitetsutveckling. (Skolverket 2016:32). Det finns två dominerande teorier i läs- och skrivundervisningen som vilar på två olika traditioner. Den första perspektivet utgår från texten som en helhet där texten bryts ned till delar och metoden kallas *helordsmetoden* eller den *analytiska metoden* tar avstamp i ett sociokulturellt perspektiv (Skolverket 2016:35). Det andra perspektivet som fokuserar på de olika små delarna i skriften och relation mellan bokstav och ljud benämns som *syntetisk metod* eller *ljudmetod* och utgår mer från det kognitiva-psykologiska perspektivet (Franker 2013:775). Här får eleverna träna på att foga samman enskilda bokstäver till stavelser och därefter foga samman fraser och meningar (Skolverket 2016:35). Min forskning utgår mestadels från Vygotskijs

sociokulturella inriktning och att kunskapsinhämtandet är kulturellt och socialt skapat (Vygotskij 1994:64). Vygotskij skriver att ett barn utvecklas av intryck utifrån. Individen är ett resultat av sin sociala omvärld och saknar individen resurser för utveckling kan vi erbjuda hjälp och stöd (Vygotskij 1994:64). Den teoretiska ramen utgår från att lärande utvecklas i det sammanhang eleven befinner sig i. Det kognitivt psykologiska perspektivet vilket använts i skriftspråksundervisningen innebär att eleven först fogar samman enskilda ljud och bokstäver för att skapa texter och i och med det rör sig ljud och bokstäver till ord, fraser och kortare texter (Skolverket 2016:7). Dessa två skiftande traditioner inom litteracitetsundervisning, sociokulturellt respektive kognitivt psykologiskt behöver emellertid inte i undervisningspraktiken innebära en tydlig uppdelning mellan helordsmetod och ljudmetod. Båda läsinlärningsmetoderna kan kombineras av samma lärare som har en pragmatisk inställning till båda traditionerna. Nedan följer ett exempel på att denna undervisning fungerar väl i andraspråks undervisningen för vuxna inlärare.

Eklund (2016:7) använder i sfi-undervisningen *LTG-metoden* som betyder *läsning på talets grund*. Här ligger fokus på elevens egna språk i den verkliga kommunikationen (Skolverket 2016:35). Ett typiskt fall på LTG-metoden är att utgå från den muntliga förståelsen för att lägga grunden för god läs och skrivinlärning (Eklund 2016:7). Undervisningen startar oftast från det muntliga perspektivet där där de studerande först samtalar utifrån ett tema som mynnar ut i att de skapar fram text tillsammans. Eklund beskriver från sin undervisning att man inte kan avskilja avkodning från förståelse av ordets betydelse och därav innebär undervisningspraktiken både ljudmetod och helordsmetod (Eklund 2016:7). Det är viktigt att man skapar glädje i inlärningsprocessen genom att utgå från teman som är elev- och vardagsnära och kan man hitta teman som också berör deras erfarenheter från hemlandet är det extra positivt (Eklund 2016:60).

Nilsson (2007:211) skriver att man utifrån ett speciellt tema kan välja litteratur och på det sättet kan eleverna fördjupa sin kunskap kring det utvalda temat. Fyra viktiga faktorer lyfts fram vilka läraren ska ha i åtanke vid användandet av skönlitteratur i undervisningen. Det första är att det som läses ska vara meningsfullt, det andra ska engagera eleverna och de ska kunna relatera till det i någon form, det tredje är att miljön som eleverna möter via litteraturen bör ha något med elevernas egen miljö att

göra och slutligen måste eleverna känna igen sig och reagera på det lästa (Nilsson 2007:79).

3.5. Olika läsutvecklingsteorier

Det finns olika perspektiv på läsning och de olika perspektiven är betydelsefulla ur ett litteracitetsperspektiv som tar sin utgångspunkt i den mer vidsträckta definitionen där litteracitet binds upp till en social kontext. Det är ett begrepp på litteracitet där fenomenet läsning är avsevärt mycket mer än teknisk avkodning av bokstavsljud, avkoda ord och fraser i text (Franker 2013:772). Detta vidgar synen för flera perspektiv på vad läsning är. De metoder jag nu kommer att presentera bygger både på ett L1-perspektiv (förstaspråksperspektiv) och ett barnperspektiv men har också visats vara relevanta i ett L2- perspektiv (andraspråksperspektiv) utifrån de resultat jag får i min studie.

Liberg (2006:13) resonerar om barns språkutveckling och utgår från Vygotskijs teori om den proximala utvecklingszonen. Denna teori bygger på att eleven har tillgängliga kunskaper och på samma gång en zon att utvecklas i. Liberg menar att det är av stor vikt att läraren tillhandahåller texter och böcker som är i elevens utvecklingszon, vilket menas att det är strax över nivån för det som eleven redan behärskar. I det utrymme som är strax ovanför det eleven klarar av på egen hand kan de utvecklas och skapa förståelse tillsammans med andra elever.

Liberg och Björk (2005:47) separerar läsundervisningen i tre faser som föregås av läsförberedelser där läraren skapar möjlighet för inläraren att sammankoppla och knyta an till före detta erfarenheter för att få en grundläggande förförståelse för texten. Därefter följer Libergs tre läsutvecklingsfaser:

- *Upptäckarfasen*
- *Utforskarfasen*
- *Den självständiga fasen*

Det inledande syftet i upptäckarfasen är att erbjuda eleven en meningsfull och hel text som eleven upplevelsemässigt kan skapa till sin. I den därpå följande utforskarfasen ska läraren ge eleven möjlighet att analysera texten och hitta språkliga mönster och

strukturer. På ett mer eller mindre medvetet eller omedvetet plan upptäcker inlärares var och en i sin egen takt förhållandet mellan ljud och bokstavstecken. Därmed fortsätter processen med att ljuda samman bokstäver till ord. Nu tar den självständiga fasen vid. Denna fas syftar till att ge eleven möjlighet att hålla igång sitt utforskande och få möjlighet att läsa mer självständigt. Lärar- och kamratstödet är dock fortfarande mycket betydelsefullt om än mer på ett enskilt plan. Det viktigaste är att eleverna känner glädje när de läser menar Liberg & Björk (2005:89)

3.5.1. Close reading

Mary Ingemansson (2016:19) har i sin forskning särskilt intresserat sig för skönlitterär läsning inom samhällsorienterande ämnen. Tyngdpunkten i hennes forskning är att tänkandet utvecklas genom läsning och att syftet med läsning är att få ytterligare språk utöver modersmålet. Hon resonerar vidare att efter elevens intensiva lästräning automatiseras läsningen vilken avlastar tänkandet och minnet. Hon lyfter fram att läsningens grundförutsättningar sker genom textsamtal och omläsning som tillsammans skapar djupläsning vilket även kallas *close reading* eller *närläsning* som leder till gediget lärande. Ingemansson (2016:27) skriver vidare att begreppet djupläsning innebär att eleven läser om texten, reflekterar över innehållet, funderar utifrån den egna förståelsen vad texten betyder och sammanfattningsvis kan se djupläsning enligt följande:

- Läs och läs om, du som läsare ska få en föreställning om textens innehåll
- Var en aktiv läsare, skriv ner viktiga nyckelord, ny information och idéer samt identifiera viktiga fraser och ord
- Återberätta och sammanfatta för dig själv
- Fundera ut hur idéer och information hänger ihop, gör själv frågor om texten och besvara frågorna
- Bestäm betydelsen av vad du har lagt märke till och identifiera det som fångar dig och fångar din uppmärksamhet

Fördelen med djupläsning är att det aktiva ordförrådet utvecklas. Lärare har kunskap om ett ord ska kunna ingå i elevens aktiva ordförråd måste det användas vid ett flertal tillfällen i olika sammanhang. Ordet ska läsas, talas, skrivas och höras. Först då kan ordet bli elevens egendom (Ingemansson 2016:28).

Ingemansson (2016:28) skriver vidare att människan har ett djupt inneboende sökande efter svar och vi vill dela med oss av våra reflektioner och resonerar vidare att skolelever lider brist på djupläsning. En gemensam utforskande diskussion som skapas genom djupläsning gör att eleverna får en möjlighet att dela tankar och reflektioner med varandra. Läsning låter oss se på saker ur ett allmänmänniskt perspektiv ur en mängd olika synvinklar vilket är ytterligare en stor fördel (Ingemansson 2016:21).

3.5.2. *Langers fem föreställningsvärldar*

Judith A. Langer är en av de forskare som resonerar om de positiva effekter som läsaren får av skönlitteratur. Langer (2017:27-28) skriver att genom skönlitteratur skapas nya inre rum vilka kan göras tillgängliga hos inläraren. Hon beskriver *föreställningsvärldar* som möter läsarens egna erfarenheter och berikar läsaren genom inre bilder, idéer, förväntningar, argument och frågor som uppstår när vi läser, talar, lyssnar och skriver. När nya tankar kommer till förändras världar och detta är en pågående process under skönlitterär läsning (Langer 2017:27-28).

Langer (2017:37-43) beskriver processen med att bygga upp föreställningsvärldar i fem olika faser. Den första fasen är *orienteringsfasen* där läsaren befinner sig utanför textvärlden och går in i den. En läsare som befinner sig i denna fas ger yttring för sina initiala tankar. Hållningen kännetecknas av att läsaren samlar idéer och startar en dialog med sig själv där meningsskapandet kännetecknas av bredd snarare än djup. Denna hållning kan även uppträda senare under processens gång när inläraren tappar fokuseringen på grund av något nytt i texten (Langer 2017:37).

Langers (2017:39-40) första fas följs av *förståelsefasen* som innebär att förståelsen vidgas. Läsaren är inne i textvärlden och rör sig genom den. Kännetecknet för denna fas är att läsaren samlar personliga lärdomar om texten och dess kontext samt

utvecklar tänkandet. Inlärarens personliga frågor ökar om motiv, orsaker och känslor i texten. Läsaren hämtar kunskap från sitt eget liv och sammanför dessa erfarenheter med textens innehåll. *Återkopplingsfasen* är den tredje fasen och den innebär att inläraren stiger ut och in i föreställningsvärlden. Här använder nu läsaren sin kunskap och sina egna erfarenheter för att få kontroll på den föreställningsvärld som byggs på med texten som grund. Inläraren skiftar fokus från den föreställningsvärld som hen håller på att skapa till vad textens uppslag betyder för det egna livet. I denna fas finns både växelverkan och ömsesidighet. Langer menar att återkopplingsfasen är en stark orsak till att vi känner motivation för att läsa (Langer 2017:40).

Langer (2017:41) framställer den fjärde fasen som är *överblicksfasen* där läsaren har lyckats få överblick och börjar kunna identifiera sina upplevelser. Här upprättar läsaren ett distanserat förhållningssätt till den föreställningsvärld vilken har tagit form och blir föremål för reflektion. Läsaren sätter ord på sin läserfarenhet och förståelse och gör kopplingar till andra texter samt riktar fokus på textens struktur och författarens hantverk. Litterära allusioner och element friläggs när inläraren är mer analytisk. I den femte och sista fasen *Kreativetsfasen*, lämnar läsaren en föreställningsvärld och rör sig vidare (Langer 2017:42-43). Läsaren använder här sin nyvunna kunskap genom texten i nya sammanhang. Langer betonar att faserna inte är linjära och följer inte alltid helt naturligt i en följd. Langer lägger tonvikten på att faserna fungerar som olika sätt att tänka på samma ämne men från olika synvinklar (Langer 2017:43).

Langers fem läsfaser är intressanta oavsett vilken språklig kunskapsnivå inläraren befinner sig på och av den orsaken bedömer jag att dessa faser är relevanta för min studie om litteraciteringsprocesser rörande hur sfi-lärare arbetar med läsning i undervisningen.

Min studie handlar om vuxna inlärare och en betydelsefull utgångspunkt är att vuxna elever besitter kunskaper och erfarenheter i form av språkliga kunskaper och även erfarenheter från att vara inlärare av andra arenor än språk. Cummins *interdependensteori* handlar om relationen mellan elevens litteracitetskunskaper på första- respektive andraspråket (Magnusson 2013:637). Cummins skriver att flerspråkiga inlärare nyttjar de förmågor angående läsande och skrivande i alla språk inläraren behärskar och att de kunskaperna i anknytning till litteracitet är gemensamt

för språklig förmåga tillskillnad från fonetiska kunskaper som inte är överförbara mellan olika språk (Magnusson 2013:637). Cummins teorier om att elever som har en textvana på sitt modersmål också för över det kunnandet till inläringen av ett andraspråk vilket även har bekräftats av andra forskares studier (Magnusson 2013:638).

3.5.3. *Rosenblatts resonemang om estetisk och efferent läsning*

Louise M. Rosenblatts tankar om att skönlitteratur berikar med nya dimensioner och anser att texten är det viktigaste i den överföring som pågår mellan text och läsare. Rosenblatt resonerar vidare att läsaren kan förhålla sig till texten på två skilda sätt. Vid estetisk läsning upplever läsaren stämningar och letar efter något i texten som har personlig betydelse. Läsarens enskilda erfarenheter påverkar här känslan och upplevelsen med texten. Med efferent läsning riktar läsaren uppmärksamhet mot de allmänna och personliga aspekterna. Läsaren ställer sig bredvid texten för att kritiskt granska och analysera den ur olika synvinklar. Här kan man skönja berättarstruktur och fundera över vilket budskap som författaren vill förmedla. Estetisk och efferent läsning är inte motstridiga utan beror mer på syftet med läsningen (Rosenblatt 2002: 237).

3.5.4. *Nussbaums tre förmågor*

Det är känt att språkutveckling kan understödjas av flera olika faktorer. Martha Nussbaum (1997:9) skriver att genom att arbeta med skönlitteratur i undervisningen med språkutvecklande i fokus kan eleven också utveckla sin identitet och sin kultur. För att vi ska bli välutbildade och goda världsmedborgare bör vi utöver den vetenskapliga insikten, utveckla följande tre förmågor menar Nussbaum: kritisk förmåga, förståelse för andra kulturer samt empati och andras känslor. I den kritiska förmågan resonerar hon att vi bör ställa oss kritiska till oss själva och inte följa

auktoriteter på ett oreflekterat sätt. Nussbaum (1997:9) menar att vi också ska sätta våra egna traditioner under luppen.

Nussbaums andra förmåga innebär att förstå andra kulturer där Nussbaum menar att genom interkulturell utbildning där man inkluderar kunskap om flera kulturer och religioner kan vi inse att vår egen tillvaro inte är bättre än någon annans där vi inte förminskar oss själva. I den tredje förmågan vilken är empati och förståelse för andras känslor uttryckte Nussbaum enligt följande ord ”ability to think what it might to be like to be in the shoes of a person different from oneself” (Nussbaum 1997:11).

Det finns dock de forskare som kritiserat Nussbaums synsätt på litteraturläsning eftersom de menar att hon idealiserar litteraturläsning och inte problematiserar litteraturens position i det digitala samhället och att man kan komma farligt nära myten om att man är en självklart ”god människa” av att läsa skönlitteratur. Nussbaums diskussion kan tolkas som att skönlitteraturen kan vara en språngbräda för negativa och granskande samtal om kulturella och etiska frågor. Detta behöver i slutändan inte innebära att man blir en ”god människa” (Nussbaum 2007:258).

4. Metod och material

Under denna rubrik redogör jag för den metod jag valt och metodens lämplighet. Jag redogör för urval, *etiska övervägande, tillförlitlighet, generaliserbarhet, trovärdighet* och hur jag genomför min studie samt mitt tillvägagångssätt för hur jag analyserar resultatet jag får.

Denscombe (2017:28) har en checklista för val av forskningsstrategi vilken har fyra parametrar som jag nogsamt beaktar innan forskningsstarten. De är följande: etiska principer, utförbarhet, lämplighet och paradig.

För att kunna få en inblick i de fördjupade tankegångarna utifrån lärarnas didaktiska val väljs en kvalitativ undersökning. Kvalitativa undersökningar har möjlighet att fånga upp hur individer säger att de upplever sin omvärld och hur de uttolkar den (Bryman 2016:33).

4.1. Urval

Urvalet av intervjudeltagare sker utifrån att det ska vara genomförbart utifrån den tidsram vi har för en C-uppsats. Jag väljer att tillfråga åtta av mina kollegor på studieväg 1 och 2 vilka arbetar mycket med skönlitteratur och litteracitet. Det finns en problematik att välja deltagare på den skola jag själv arbetar men mitt förhållningssätt är med den insikten ändå distanserad. Sex pedagoger väljer att medverka i studien och två pedagoger avböjer på grund av arbetsbelastning. De sex deltagarna använder sig av skönlitteratur som pedagogiskt material. Mitt fokus är att fånga upp resonemang och fördjupa min förståelse av hur användandet går till med avseende på skönlitteratur i klassrummen på sfi och därför väljer jag en kvalitativ forskningsstudie. Jag vill tolka och få en uppfattning ur deltagarnas synvinkel och då är det lämpligt med den kvalitativa forskningsintervjun (Dalen 2011:15).

4.2. Genomförande av intervjun

Dalen (2015:59) menar att kvalitativ intervju kräver en beaktansvärd mängd av tid både innan genomförandet, under genomförandet och under bearbetningen efter genomförandet. Mina intervjuer är mellan 39 och 67 minuter långa. Intervjuerna har en uppstrukturerad intervjuguide som utgångspunkt vilken är känd för intervjudeltagarna innan intervjutillfället. Intervjuguiden är baserad på didaktiska och språkvetenskapliga frågor som vad, hur och varför sfi-läraren på studieväg 1 och 2 använder skönlitteratur som pedagogiskt material i litteracitetsundervisningen.

Jag väljer tema för uppsatsen utifrån att jag vill fördjupa min kunskap om skönlitteratur i min närmiljö på sfi. Min kvalitativa forskning struktureras till största delen utifrån Brymans forskningssteg. Det första steget är specifik forskningsfråga som följs av urvalet av informanter och därefter insamling av forskningsdata och det sista steget är tolkningsprocessen och teorianknytning till det material som samlas in för att kunna dra slutsatser (Bryman 2016:379).

Intervjun är semistrukturerad med ett förutbestämt frågeformulär med möjlighet att ställa följdfrågor för att komma djupare ned i ämnet. Eftersom jag själv arbetar med skönlitteratur drar jag nytta av min kunskap om ämnet och det underlättar när jag

påbörjar mitt arbete med intervjufrågorna. Intervjuguiden innehåller centrala teman och frågor som tillsammans täcker de viktigaste områdena för studien. Mycket tid läggs ner på att formulera frågorna utifrån att de ska vara öppna och inte ledande. Det är också viktigt att de har relevans utifrån de frågeställningar jag önskar få svar på (Dalen 2015:35).

Bryman (2016:470) har ett upplägg för framtagande av intervjuguide som jag följer i form av inledande frågor som gör att intervjudeltagarna känner sig bekväma med situationen och avslappnade där jag än en gång presenterar syftet med undersökningen. Nästa steg i intervjun kan jag koncentrera mig på de specifika temana utifrån min forsknings problemformulering. De avslutande frågorna är mer allmängiltiga och platsen för intervjun är utvald så att vi är ostörda och tidpunkt för intervjun bokas med god framförhållning.

För att få väl genomförda kvalitativa intervjuer är det viktigt att få med deltagarens egna ord därför används inspelningsutrustning i form av Röstmemon på telefon. Provinspelningar görs för att vara säker på att ljudkvalitén blir bra och även en provintervju utförs vilket föranleder att några av frågorna formuleras om. Den första intervjun är svårast att genomföra men för varje intervju upplevs att det går bättre att ställa frågorna på ett bra sätt. För att informanten ska känna sig intressant och lyssnad på är jag noga med att ha ögonkontakt och icke verbal kommunikation används där jag nickar stödjande för att bejaka innehållet i det hen säger (Dalen 2015:45). Anteckningar förs under intervjun för att kunna ställa de följdfrågor som är relevanta.

Dalen (2015:17) skriver att som forskare är det viktigt att vi använder vår förförståelse så att den gynnar och understödjer till största möjliga förståelse av informanternas yttranden. Som forskare kan jag dra nytta av mina erfarenheter och förförståelse under intervjuerna och det är en av anledningarna till att jag väljer semistrukturerade intervjuer där jag har stor möjlighet att komma med fördjupande följdfrågor.

Intervjuerna spelas in och jag lyssnar på dem flera gånger. Inspelningarna förvaras i en låst låda på mitt arbetsrum och det är endast jag som har tillgång till detta material. Efter genomförande av intervjuerna transkriberar jag så snart det är möjligt för att få en bra återgivning av vad intervjupersonerna säger att de upplever (Dalen 2015:73). Därefter kodas, organiseras och tolkas intervjuerna för att analysera och framställa

resultaten i relation till relevant teori. Analysprocessen inriktar sig på att ge intervjudeltagarnas utalanden en teoriansknytning. Presentation av materialet från intervjuerna sker utifrån en metod vilken är tematisk där jag utgår från mina huvudområden där jag sökt citat vilka belyser mina tematiska aktuella frågeställningar.

4.3. Etiska överväganden

Genom hela forskningsprocessen har jag skyldighet att ansvara för att skydda intervjudeltagarna (Dalen 2015:13). Vid genomförandet av forskningsstudier vilka innehåller intervjuer ställs forskaren inför etiska dilemman när informanten öppnar upp sitt liv för en kortare tid. Utifrån Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer (2002) görs etiska ställningstaganden. Dessa principer har krav på konfidentialitet, krav på samtycke och krav på att bli informerad. Innan genomförandet av intervjuerna förbereder jag med stor noggrannhet handlingsförfarandet för att mina deltagare inte ska lida någon form av skada till följd av att de deltar i forskningen. När jag tillfrågar intervjudeltagarna personligen i ett fysiskt möte upplyser jag om syftet med studien och varför de är utvalda av mig som presumtiva intervjupersoner. När de sex deltagarna meddelar att de vill medverka ges information om att de garanteras anonymitet och upplyses också om att det är möjligt att avbryta deltagande under den fortlöpande intervjun. Den information som lämnas, förvaras på ett konfidentiellt sätt. Jag upprättar en samtyckesblankett som samtliga informanter undertecknar där forskningens syfte delges (Denscombe 2017:28).

4.4. Intervjudeltagare

Alla sex intervjudeltagare är idag behöriga sfi-lärare och är verksamma inom kommunal vuxenutbildning i en mindre kommun i södra Sverige. De har varit verksamma 15-35 år på skolans arena. Lärarna har undervisat på sfi mellan 3-5 år och använder skönlitteratur i undervisningen på sfi men också på deras föregående arbetsplatser.

Lärare 1 undervisar i en Alfagrupp på studieväg 1. Lärare 2 undervisar i en B-grupp på studieväg 1. Lärare 3 undervisar i en C och D-grupp på studieväg 1. Lärare 4 undervisar i en B-grupp på studieväg 2. Lärare 5 undervisar i en C-grupp på studieväg 2. Lärare 6 undervisar nu i en D-grupp på studieväg 2

4.5. Tillförlitlighet, generaliserbarhet och trovärdighet

Tillförlitlighet handlar om att det som planeras att mätas undersöks och har till största delen att göra med kvalitativa studier och rör sig om huruvida forskningen är utarbetad att spegla det koncept som ämnas undersökas (Bryman 2016:41). Det är viktigt att ställa frågan om en studie kan göras om av en annan forskare och komma fram till samma resultat.

Det är viktigt att tillförlitligheten inte begränsas till en bedömning av slutprodukten utan fungerar som en pågående kvalitetskontroll under hela arbetsprocessen med början från den förberedande forskningsplaneringen och fastslåendet av forskningsfrågor och metod till den avslutande redovisningen av resultatet i den färdiga studien (Kvale & Brinkmann 2014: 296-298).

Om tillförlitligheten i kvalitativa studier skriver Sharan B. Merriam att det som utforskas är människors konstruktion av det verkliga livet. Forskarens uppgift blir att fånga upp och skildra det verkliga livet som det upplevs av de människor som finns där (Merriam 1994:178). En betydelsefull del av arbetet är således att tillförsäkra sig om att den tolkning och skildring som görs stämmer överens med det som informanten uttrycker. I min studie har olika aspekter av tillförlitlighet alltigenom tagits i beaktande. Under analysarbetet handlar det till större delen om huruvida intervjufrågorna är tillförlitliga på det sättet att de undersöker vad som avses att studeras samt om tolkningarna av informanternas svar är logiska och hållbara. Även följdfrågorna som ställs under intervjuerna med syfte att få utvecklande svar och förtydliganden men också en försäkran om att frågan har uppfattats korrekt kan skildras som ett sätt att stärka studiens tillförlitlighet. Det presenteras citat från intervjuerna i resultat- och analysredovisningen för att läsaren själv har en möjlighet att granska studiens tillförlitlighet utifrån den kvaliteten på slutsatser och analys.

Med begreppet generaliserbarhet avses hurvida presenterade resultat kan överföras till andra intervjudeltagare, kontexter och situationer (Kvale & Brinkman 2014:310). När det gäller forskning med intervjuer som metod kritiseras den ofta för att dess få intervjudeltagare inte ger generaliserbara resultat (Kvale & Brinkman 2014: 310). För min studie där antalet intervjudeltagare endast är sex till antalet är denna invändning högst motiverad emellertid en kandidatuppsats ramar leder angående såväl tid som utrymme till nödvändiga avgränsningar. Jag anser dock att min studies resultat ger en verklighetsbild som är giltig för mina intervjudeltagares upplevda situation kopplad till en aktuell tidpunkt och plats och situationen kan liknas vid det som beskrivs av (Kvale & Brinkman 2014:310).

Denna studie är kvalitativ med sociokulturellt perspektiv och då är det viktigt att begreppet tillförlitlighet uppfattas utifrån en bred horisont (Bryman 2016:383). Bryman (2016:384-386) skriver om tillförlitlighet avseende fyra anpassade kriterier: trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet och möjligheten att konfirmera och styrka. Bryman skriver att trovärdighet går ut på att verkställa studien i enlighet med god praxis. Jag uppfyller detta genom att följa de forskningsetiska principerna vilka har fyra huvudkrav: Informationskrav (forskaren skall informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppdragets syfte), Samtyckeskrav (deltagare i en undersökning har rätt att själva bestämma över sin medverkan), Konfidentialitetskrav (uppgifter om alla i en undersökning ingående personer skall ges största möjliga konfidentialitet och personuppgifterna skall förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem) och Nyttjandekrav (uppgifter insamlade om enskilda personer får endast användas för forskningsändamål). Överförbarhet går ut på att forskningsresultatet ska vara tillgängligt för gemene man och andra forskare. Min studie kommer att läggas ut i Göteborgs universitets databaser och därmed kan efterföljande forskare också testa överförbarheten.

När det gäller Brymans tredje kriterium pålitligheten ger jag min intervjuguide till en kollega som också bedrivit kvalitativ forskning tidigare med intervju som metod. Detta resulterar i några förändringar i mina intervjufrågor och min forskning blir mer pålitlig. Det sista kriteriet som Bryman fokuserar på är att styrka och konfirmera där total objektivitet inte är möjlig att utverka (Bryman 2016:386). Jag gör mitt yttersta för att eftersträva att mina egna värderingar inte tar överhand i analysen och

tolkningen av materialet i min studie särskilt med anledning av att intervjudeltagarna är mina kollegor.

5. Resultat

I studiens resultatkapitel kommer resultatet från intervjuerna att presenteras. I intervjuundersökningar kommer intervjudeltagarnas verbala utsagor att utgöra huvudparten av materialet (Dalen 2015:70). Intervjupersonerna kommer att benämnas Lärare 1, Lärare 2, Lärare 3, Lärare 4, Lärare 5 och Lärare 6. Min koncentration ligger på varför lärarna använder skönlitteratur som pedagogiskt redskap i litteracitetsundervisning och vilka gynnsamma effekter och vinster som det skapar för eleverna men också vilka utmaningar och svårigheter som finns. Lärarnas intervjusvar följer här nedan och de är kategoriserade enligt följande tematiska rubriker: vardagsrelaterat och motivationsskapande, bildens förstärkande kraft, fördjupning och kontinuitet i undervisningen, gemenskapsbyggande och kulturutvecklande, multimodalitet i skönlitteraturens värld, den proximala utvecklingszonen och stöttande arbetssätt samt utmaningar med skönlitteratur.

Sfi-eleverna är en mycket stor och heterogen grupp. De kommer från olika politiska system. Eventuella tolkningar av texten såsom generaliserande uttalande om sfi-elever som en homogen grupp är i så fall resultatet av intervjudeltagarnas svar och inte författarens egna ord.

Härmed förklaras ett begrepp som alla intervjudeltagare berättat återkommande om i studien. Detta begrepp är Inläsningstjänst (ILT fortsättningsvis) som är ett digitalt verktyg som används frekvent på den aktuella skolan. ILT är ett företag som levererar digitala verktyg i form av inlästa skönlitterära böcker och läromedel och företaget som funnits sedan 1990 och är en leverantör av specialpedagogiska verktyg till svenska skolan med fokus på elever med läs- och skrivsvårigheter samt nyanlända elever. Alla elever har ett konto på ILT och appen laddas ned i elevens telefon vid sfi-start. ILT används mestadels till att eleverna lyssnar på de skönlitterära böckerna samtidigt som de ser texten och kan använda verktyget självständigt i alla miljöer både i och utanför skolan.

5.1. Vardagsrelaterat och motivationsskapande

Alla lärarna har olika erfarenheter från undervisningen med skönlitteratur och vad som är de största fördelarna. Den gemensamma faktorn i svaren är att den största vinsten är att det är motivationsskapande för flertalet och berättelsen i boken berör och fördjupar empatin. Det finns en mycket engagerad bibliotekarie på skolan vilken stimulerar lärare och elever i det skönlitterära användandet, enligt samtliga lärare.

Lärare 2 berättar att bibliotekarien är mycket lyhörd och underlättar arbetet med skönlitteratur. Hen delger att placeringen av biblioteket är mycket central och detta medför att det är enkelt att komma i kontakt med bibliotekarien både som lärare och elev. I entrén till biblioteket finns en röd lång matta fram till biblioteksdisken vilket signalerar att det är exklusivt och stort att vara i biblioteket vilket leder till att elever också med glädje lånar böcker.

Lärare 6 poängterar att eleverna får en läsoplevelse om vardagliga händelser vilket hen kan relatera till och det skapar motivation, nyfikenhet och samtidigt utökas ordförrådet och stavning och grammatik lärs in utan att eleven reflekterar över det. Eleverna motiveras av att lära sig om vardagliga händelser i det nya samhället som de ska få nya rötter i och jämföra med hemlandet. Lärare 6 menar att det är bra att få diskussionsunderlag för kulturella värderingar där det är enklare att gå in i olika skeenden när det handlar om andra personer i boken vilket gör att man kan skjuta ifrån sig känsliga händelser när man diskuterar om huvudpersonerna i boken och inte om sig själv. Lärare 2 beskriver på ett målande sätt hur elever visar motivation:

Eleverna blir så motiverade och lyckliga av att vara läsande och skrivande personer som kan läsa en hel lättläst bok från första sidan till sista sidan. Lyckan i deras ögon är härlig att se och det är svårt att riktigt förstå hur det känns utifrån att de inte kunde läsa och skriva på sitt modersmål. (lärare 2)

Lärare 2 fortsätter att berätta att eleverna läser många lättlästa böcker från Vilja förlag som är vardagsnära och identitetsstärkande där man får följa personer i deras nya land. Huvudpersonerna i boken är i situationer som lär ut många nya företeelser som kan

inträffa i Sverige vilka understödjer dem att navigera i deras nya kultur. Lärare 2 säger att hon upplever också att ordförrådet utökas, läsflytet ökar när de lyssnar på boken på ILT upprepade gånger och eleverna kan följa med i texten samtidigt som texten läses upp. Vid lägre läshastighet är det lättare för eleverna att bearbeta texten och lyssna till uttalet samtidigt.

Lärare 3 resonerar om att det är viktigt att ge båda språken status och att båda språken kan utvecklas parallellt vilket citatet nedan belyser:

Jag uppmuntrar eleverna att läsa skönlitteratur på svenska men också på modersmålet för att komma upp i de 25 000 timmar som Ingvar Lundberg rekommenderade för att bli en god läsare. (lärare 3)

Lärare 5 väljer skönlitteratur för att läsningen är A och O i kunskapsinhämtandet. Hen vill att eleverna är så aktiva som det bara går och då är den skönlitterära boken något eleverna kan läsa i skolan men även självständigt i miljöer utanför skolan. Eleverna använder sig av ILT och kan därmed lyssna på berättelsen också. Lärare 5 tar också upp att elever med läslust ofta har snabbare progression i sina studier och delger att eleverna njuter av att få dyka in i sin egen föreställningsvärld:

En del elever är så försjunkna i läsandet att de inte vill ta rast utan de sitter kvar i klassrummet och fortsätter att läsa. (lärare 5)

Lärare 5 delger också att eleverna kan bygga upp sina lässtrategier i sin egen takt när de är försjunkna i läsandet.

Lärare 3 delger att hon har tagit in parallellläsning i undervisningen där texten är på svenska och med modersmålet på samma sida vilket är mycket motivationshöjande. Framförallt de elever som *prelitterata* vilket betyder att de inte kan läsa och skriva på sitt modersmål och använder det latinska alfabetet i sitt modersmål känner stor glädje när de kan läsa på sitt modersmål och på svenska. Lärare 3, 4, 5 och 6 redogör för att de undervisar eleven i hur de ska hitta en bok som skapar läslust. Det kan vara användbart att iaktta det som omger texten och bilderna exempelvis fram och baksidestext, rubriker och inledning. Vikten av att få rätt bok till alla elever för att

höja motivationen som lockar till läsning kan inte nog understrykas, skildrar alla lärare.

5.2. Bildens förstärkande kraft

Alla lärare lyfter fram att urvalsmomentet av bok är en viktig del av den skönlitterära processen. I dagens bildbaserade samhälle blir färdigheterna att analysera bild och läsa text allt viktigare, poängterar samtliga lärare. Lärare 1, 2, och 4 påpekar att i lättlästa bilderböcker ska det finnas en tydlig koppling mellan bild och text eftersom bildens funktion är att samspela med och förtydliga texten för att öka läsarens förståelse av berättelsen. Det är betydelsefullt att som lärare försöka sätta sig in i elevers tankar och förståelse runt de bilder som de exponeras för i skönlitteraturen. Det är av stor betydelse att bilderna är relevanta utifrån elevernas erfarenheter från hemlandet, enligt alla lärare.

Lärare 1 och 2 betonar vikten av att undervisa om lässtrategin att läsa bilden först i alla lägen och inte bläddra förbi bilden vilket relativt många elever väljer att göra i det initiala stadiet av läsandet. Flertalet elever vill fokusera på texten för att det har högst status. Nyttan ses inte alltid med att läsa bilden först. Glädjen i att bli en läsande och skrivande person kopplas till en början inte ihop med att läsa bilden först, hävdar lärare 1 och 2.

Lärare 1 använder lättlästa bilderböcker som skildrar ett föremål, en företeelse eller ett tema som hör ihop med texten. Det är viktigt att bilderna är av sådan art att eleverna kan relatera till dem på ett positivt sätt och hon berättar nedan:

Oftast går jag en ”bildpromenad” i boken när jag introducerar en skönlitterär bok. Man kan säga att det första steget handlar om att hjälpa eleverna att formulera hypoteser om handlingen, det vill säga att förutspå vad som kommer att ske i berättelsen. På bildpromenaden döljer jag texten och pratar endast utifrån bilderna (lärare 1).

Bildpromenaden skapar den viktiga förförståelsen i boken som fördjupar den kommande läsförståelsen i texten. I läsningen tränas läsriktning och ljudsäkerhet

mestadels med ljudmetoden men också helordsmetoden enligt lärare 1. Dessa två metoder förklaras under rubrik 3.4 Två teorier om skriftspråksundervisning.

Lärare 2 hävdar att tydligheten i bilderna är väsentlig och väljer bilder med fotografier i första hand och mindre gärna bilder som är illustrationer med anledning av att elevernas förmåga att tolka illustrationer är begränsad. Lärare 2 delger också att det har kommit mycket mer skönlitterär lättläst litteratur där bilderna passar den vuxna åldersgruppen. Lärare 6 kommunicerar att bilderna ska fördjupa textens innehåll med ny information och nya perspektiv. Bilderna ska varken tillföra eller ta bort information från berättelsen utan fungera som ett komplement och skapa nyfikenhet och läslust hos eleverna.

5.3. Fördjupning och kontinuitet i undervisningen

Skönlitterärt pedagogiskt material bygger upp en kontinuitet som skapar en röd tråd i undervisningen, delger lärare 1 och 2. De berättar vidare att just kontinuiteten och den kända formen där förutsägbarheten finns är viktig för eleverna framförallt på studieväg 1. Samtliga lärare lyfter fram vikten av att ha kunskapsmålen i att läsa, skriva, tala och höra ytterst levande så att eleverna tränar på rätt saker. Lärare 2, 3, 4 och 6 beskriver att de också använder traditionella läromedel men att det oftast finns stora begränsningar i dem. Framförallt har läromedelsförfattarna inte lyckats anpassa innehållet till elever med kortare skolbakgrund eller ingen skolbakgrund alls. Om de ska använda sig av traditionella läromedel kräver det att man lägger mycket tid på att tillverka eget kompletterande material som framförallt innehåller övningar med många repetitioner vilka tränar samma färdighet. Lärare 2 och 4 undervisar på B-kurs och har varit i kontakt med Sanoma utbildning som har Språkvägen B i sitt förlag och försökt påverka förlaget att tillgodose deras önskemål om mängdträningens viktiga betydelse, innehåll och bildval för en fördjupad kunskap för eleverna. De väntar med spänning på den nya upplagan.

Lärare 2 och 3 delger att de börjar varje lektion med att eleverna läser och lyssnar på ILT i sin individuella bok och detta är ett känt moment för eleverna där alla elever är aktiva från första minuten i klassrummet. Lärare 2 och 3 går runt och lyssnar på

några elever när eleverna läser högt och på en vecka har läraren kunnat läsa individuellt med hela gruppen och lärare 2 berättar nedan:

Jag har möjlighet att fånga upp ljudsäkerhet, läsflyt, läsförståelse och undervisa i lässtrategier individuellt med varje elev och möjlighet att kommunicera vilka framsteg som eleven har gjort vilket också ökar elevens motivation och fördjupar hans kunskaper. (lärare 2)

Möjligheten att läsa, lyssna och repetera gynnar deras språkutveckling på alla plan när de får möjlighet att identifiera detaljer i flera lager, uppger lärare 2. Det är viktigt att hjälpa eleverna att få syn på sina framsteg så elevernas känsla av framgång förstärks. Det ger självförtroende och framtidstro, berättar lärare 2.

5.4. Gemenskapsbyggande och kulturutvecklande faktorer

Lärare 2, 3, 4, 5 och 6 berättar om två olika sätt att använda sig av skönlitteratur. Det ena sättet är att använda skönlitterära texter i temaarbete. På skolan är planen mot kränkande behandling ständigt levande och lärarna har använt sig av skönlitteratur vid temaarbetet avseende planen för kränkande behandling. I detta temaarbete kommer många känsliga frågor upp som homosexualitet, religion, barnaga med mera, enligt lärare 2, 3, 4, 5 och 6.

Lärare 6 lyfter fram vikten av att vara noga förberedd som lärare på känsliga diskussioner som ska förankras på ett positivt sätt. Hen berättar om när klassen läste en bok som heter *Sluta slå* av Christina Wahldén (2017) som handlar om en förälder som slog sina barn i Sverige. Eleverna visade empati för barnet i boken men också förståelse för föräldern i boken som var stressad och frustrerad. Det blev lättare att prata om dessa frågor utifrån bokens handling och perspektiv. Det handlade inte om dem utan det handlade om huvudpersonerna i boken och deras känslor, fortsätter lärare 6. Eleverna kunde ställa sig bredvid och skjuta de jobbiga situationerna ifrån sig och därmed var det lättare att prata om detta känsliga men viktiga ämne, berättar lärare 6.

Lärare 2 och 4 talar om att läsningen av böcker tillsammans i ett temaarbete är något som är gemenskapsstärkande. Eleverna refererar tillbaka till huvudkaraktärerna och då förstår man att innehållet i boken är något som berört på djupet och finns kvar i deras vidgade referensram.

Lärare 6 beskriver ett temaarbete om planen för kränkande behandling där flera grupper på skolan läste Tia Ojalas bok om Hamid (2014) vilken handlar om homosexualitet som är ett känsligt och svårt ämne. Dock är det inte mindre viktigt att vi öppnar upp diskussionen om detta poängterar lärare 6.

Lärare 1 ger en skildring av ett lyckat läsprojekt i Alfabetiseringsgruppen som gav fin gemenskap och utvecklade gruppens kunskaper om den svenska skolan. I detta tema användes skönlitteratur och de gick till skolans bibliotekarie som föreslog *Darias stigar* av Emma-Ida Johansson (2013) från Vilja förlag som gemensam bok:

Berättelsen handlar om en kvinna som kommer till Sverige och börjar på sfi [...] Daria tycker att det är mycket svårt på sfi och förstår nästan ingenting. Hon känner sig deppig men sen en dag träffar hon en kvinna i parken som är ute med sin hund. De börjar prata och de kommer bra överens och kvinnan bjuder hem Daria. Kvinnan tar med Daria till sin kör [...] Det slutar med att kvinnan dör och Daria får ärva damens kolonilott och Daria bjuder ut kören till hennes kolonilott där de fikar tillsammans. (lärare 1)

I ovanstående citat skildras ett innehåll med gemenskapsbyggande faktorer där igenkänningsfaktorn är hög och eleverna får en inblick i den svenska kulturen.

5.5. Multimodalitet i skönlitteraturens värld

Alla lärare i undersökningen uttrycker att det multimodala lärandet förstärker skönlitteraturen på ett positivt sätt. Samtliga grupper på skolan använder sig av ILT där lärare eller elever kan ladda hem boken till elevens personliga konto. Lärare 2, 3, 4 och 5 delger att eleven har möjlighet att lyssna på boken samtidigt som den kan följa med i texten. Eleverna kan också ställa in talhastigheten till ett lägre tempo vilket är betydelsefullt för eleven: ”Möjligheten att få mängdträning i svenska språket” som

lärare 4 uttryckte det ”är en viktig företeelse för att få en snabbare progression och med ILT får eleverna resurser som gör att de kan tillägna sig rollen som kodknäckare, textdeltagare, textanvändare och textanalytiker ” (lärare 4).

Lärare 2 beskriver utförligt ett projekt som Skolverket stimulerade med extra pengar för att fördjupa det digitala lärandet kopplat till lättläst skönlitteratur. Lärare 2 berättar om eleverna i projektet vilka läste boken *Gå till sfi* (2017) av Eva Thors Rudvall från Vilja förlag som skildrar en elev som börjar på sfi och hennes första skoldag. Eleverna studerade boken ett flertal gånger fysiskt i stor grupp genom att beskåda bilderna initialt och läsa baksidan och därefter läsa titeln innan de började fördjupningen i bokens innehåll. Boken körlästes och lästes i par där de läser varannan mening var för att bli väl förtrogna med innehållet. Det jobbades med de svåra orden till bilderna för att fördjupa läsförståelsen, orden skrevs för att träna ljudsäkerhet och skrivriktning och de lyssnade på boken på ILT. När de var förtrogna med innehållet i boken gavs uppgiften att göra en egen bok gruppvis med samma innehåll men med eleverna själva som huvudpersoner, beskriver lärare 2.

Många digitala vertyg användes i detta projekt. Lärare 2 delger vidare att grupperna utarbetade varsin egen bok med titeln ”Gå till sfi” och fotograferade autentiska bilder med Ipad från skolmiljön och på huvudpersonerna. Texten skrevs till bilderna i en app vid namn My story på Ipad och texten spelades in i Edu Creations som är ett program där man har en pekare som följer precis där eleven läser vilket förtydligar för läsaren. I nästa moment lades texterna ihop med bilderna i I movie och detta lades på en Youtube kanal. Filmen QR-kodades därefter vilken blev gruppens egna skönlitterära bok ”Gå till sfi”. I sista momentet i projektet gjordes en utställning i skolans cafeteria där alla andra projekt runt skönlitteratur presenterades med bland annat QR-koder. När eleverna QR-kodade boken kunde de se sin text, se bilderna på sig själva och höra sina egna röster som uppläsare. Den stolthet som eleverna visade över att få vara både författare, illustratör och uppläsare i en skönlitterär bok går inte i ord att beskriva, delger lärare 2. Detta visar på hur digitala verktyg kan stödja litteracitetsundervisningen.

5.6. Den proximala utvecklingszonen och ett stöttande arbetssätt

Alla sex lärare poängterar att det viktigaste för att de på ett framgångsrikt sätt ska kunna jobba med skönlitteratur i undervisningen är att de är väl förtrogna med vad syftet med läsningen är. En av de viktigaste parametrarna lärarna tar upp är vad som behövs för att skönlitteratur ska understödja litteracitetsutvecklingen hos eleverna. Berättelsen ska engagera eleverna innehållsmässigt och vara språkmässigt på den nivån som är i den proximala utvecklingszonen vilket innebär cirka 10 % över den svårighetsgrad de behärskar. Det finns en norm som säger att ca 90 % av orden ska vara kända för eleverna för att de ska kunna gå vidare i sin läsning på ett positivt sätt vilket kräver kunskap av läraren om var eleverna befinner sig i sin språkutveckling, delger lärarna.

Lärare 3, 4, 5 och 6 arbetar med kamratstöttning där elever som kan lite mer kan förklara för elever som behöver mer stöd. Lärare 5 beskriver kamratstöttningseffekter som mycket goda för både elever som får verbalisera den kunskap de själva besitter, vilket utvecklar och stärker deras egna kunskaper, samtidigt som de elever som får hjälp med att förstå sin skönlitterära bok kommer vidare i sin läsning. Lärare 5 har också tänkt ut vilka elever som kan jobba tillsammans i par på ett utvecklande sätt och styrt upp detta i sin undervisning för att fördjupa språkutvecklingen hos eleverna vilket ger goda effekter av det positiva sociala samspelet.

Lärare 3 vittnar om att när hon läser en bok högt för eleverna och det blir svårt med förståelsen låter hon de elever som förstår bra och kan flera språk översätta de komplicerade orden för andra elever. Därefter kan de eleverna översätta ytterligare för andra elever som talar andra språk. Detta blir som en positiv löpeld i gruppen och det är förlösande att fortsätta berättelsen när man ser att nu är förståelsen god igen i gruppen.

Lärare 1 och 2 lyfter fram studiehandedarna som en utmärkt stöttning för undervisningen i skönlitteratur. På skolan finns studiehandedare i de största språken och det är ibland svårt att motivera varför inte alla elever har tillgång till denna hjälp, poängterar lärare 1 och 2. Lärare 4 och 6 berättar att när eleverna får grammatik och språkliga strukturer förklarade på sitt modersmål får undervisningen en skjuts framåt. I de skönlitterära texterna kan eleverna hitta grammatiska strukturer som rak och

omvänd ordföljd och bisatser som studiehandledaren förklarar och följer upp vilket är en ovärderlig stöttning, delger lärare 4 och 6.

Lärare 4 beskriver en bra stöttning i form av att två av B-grupperna på studieväg 2 valde att prova att läsa en skönlitterär bok som heter Dagboken av Annelie Drewsen (2016) först på modersmålet och därefter på svenska. Återigen var ledning och bibliotekarie välvilligt inställda till att satsa extra pengar för att pröva denna form av stöttning. Böckerna köptes hem på somaliska, arabiska, tigrinja, engelska och svenska. Studiehandledarna var behjälpliga för att nogsamt förklara anledningen till att de skulle läsa först på modersmålet och därefter samma bok på svenska. Modersmålet som stöd i förförståelseprocessen var ett mycket positivt drag och underlättade språkutvecklingen i svenska språket, poängterar lärare 4.

5.7. Utmaningar med skönlitteratur

På frågan om det kan finnas risker och utmaningar med att använda skönlitteratur framkommer vissa svårigheter. Lärare 3, 4 och 6 tar upp vikten av att vara noggrant förberedd på känsliga diskussioner som kommer upp i samband med att eleverna läser gemensam skönlitteratur. Lärare 6 berättar om en livlig diskussion som inte lyckades landa som uppkom i temaarbetet om kränkande behandling vilket inte händer ofta men har hänt någon enstaka gång under hans 5 år på sfi.

En annan utmaning är när eleverna är prelitterata på sitt modersmål och är i det initiala skedet av att läsa böcker på svenska och inte kan använda lexikon för att de inte kan läsa på sitt modersmål. De språkgrupper som har det latinska alfabetet klarar detta men de med annat alfabet lider svårt när de inte kan få ord och företeelser förklarade för sig. Lärare 2 och 5 säger att de upplever att dessa elever ibland känner en skam över detta och då är det betydelsefullt att eleverna får stöd i att se resursperspektivet och att bristperspektivet inte förmedlas. När lärare 5 lyckas sätta fokus på resursperspektivet kan du läsa om i följande citat:

Det kan vara en stor svårighet att hitta fram till läslusten hos varje enskild elev men också helt underbart när man till slut efter en långvarig process lyckas med

detta och just denna elev inte vill sluta läsa sin skönlitterära bok när rasten kommer. (lärare 5)

Lärare 3 och 4 berättar att vid den enskilda läsningen, vilken sker i början av varje lektion, kan det vid vissa tillfällen vara komplicerat att följa upp om eleverna verkligen har tagit till sig innehållet på ett adekvat sätt. Eleverna får oftast berätta om bokens innebörd innan de väljer en ny bok. Ibland uppmärksammas att eleverna inte förstått handlingen och andemeningen i boken och då inträder en hårfin balansgång om eleverna ska läsa om boken eller låna en ny bok för att den föregående boken inte väckte läslusten. Vidare berättas att vissa elever har en tendens att välja för komplex litteratur för att imponera på omgivningen och för komplicerad litteratur ger absolut ingen språkutveckling. Lärare 4 berättar också att när eleverna väljer en bok med för hög svårighetsgrad på egen hand i biblioteket kan det också bero på att eleverna är vana vid att läsa stora textmängder på modersmålet i sitt hemland och tror att de ska kunna behärska lika stora textmängder på deras nya språk. Det är av stor vikt att läraren förklarar betydelsen av att eleverna befinner sig i den proximala utvecklingszonen i bokvalet med 90 % kända ord i boken och 10 % nya ord annars är svårighetsgraden för hög och då uteblir både motivation och progression, menar lärare 4.

Lärare 3 har vid enstaka tillfällen problem med att vissa elever tycker att skönlitteratur inte är en "riktig" undervisning. En lärobok önskas istället med mycket grammatik där det förs samtal om ordklasser, ordföljd, och andra grammatiska begrepp.

En annan stor utmaning som lyfts fram är det kontinuerliga intaget av elever var femte vecka vilket betyder att nya elever kan påbörja sin undervisning i gruppen mitt under det skönlitterära projektet. Detta gör att när elever kommer rakt in i ett skönlitterärt tema är det svårt att hinna möta dessa elever på rätt sätt. Lärare 2 delger att vissa elever inte har den djupa digitala kompetensen som gör att de har svårt att ta del av boken via ILT vilket leder till att de går miste om ett viktigt verktyg i inläringen som är att lyssna på boken med rätt talhastighet. Detta är frustrerande för både elev och lärare, hävdar lärare 2. Slutligen belyser följande citat vikten av att förhålla sig positiv som lärare till alla olika ingångar till läsvärlden:

Glöm inte att alla ingångar till läsvärlden är bra. Man får inte stirra sig blind på att skönlitteraturen är alltid den perfekta läsformen utan faktatexter, serietidningar, reklamblad med extrapriser eller precis vad som helst är bra bara du läser [...] Du är inte dålig bara för att du inte läser skönlitteratur. (lärare 6)

Detta citat beskriver att det kan vara svårt som lärare att förhålla sig till de utmaningar hen möter när eleven inte motiveras av skönlitteratur.

5.8. Sammanfattning av resultat

Av resultatet blir det uppenbart att det som framkommer från lärarnas tankar och erfarenheter är till största delen positivt när det handlar om skönlitteratur som litteracitetsutvecklande verktyg men det finns också inslag av utmaningar. Lärarna framhöll att skönlitterär undervisning bygger upp studiemotivation för flertalet av eleverna vilket inte alltid traditionella läromedel gör om inte lärarna lägger tid och kraft på att tillverka eget kompletterande material som komplement till läromedlen. Resultatet visar att lärarnas upplevelse av att nyttja skönlitteratur i undervisningen skapar inlevelse och läslust hos elever. Den lättlästa litteraturen kan vara bron från att vara en elev som inte kan och vill läsa till att bli en läsare. I det tematiska och gemensamma läsandet uppstår en samhörighet i kunskapsinhämtandet och eleverna kommer vidare i sin litteracitetsutveckling på ett positivt och engagerat sätt.

Det framkommer också att skönlitteratur och det multimodala lärandet är en utmärkt kombination i litteracitetsutvecklingen och det språkutvecklande arbetssättet. Resultatet pekar på vikten av att som lärare vara väl förberedd och förtrogen med det skönlitterära undervisningsmaterialet och dess syfte samt hur betydelsefull bibliotekarien på skolan är i sin stödjande funktion i den skönlitterära undervisningen.

I resultatet framkommer också att det finns utmaningar i form av att det vid vissa tillfällen är komplicerat att följa upp vad varje elev har befäst kunskapsmässigt i den skönlitterära undervisningen och för de prelitterata finns inte möjlighet att slå upp ord och företeelser i lexikon.

Undersökningen indikerar på ytterligare en stor utmaning vilket är det kontinuerliga intaget av elever var femte vecka, vilket betyder att nya elever kan påbörja undervisningen mitt under ett skönlitterärt projekt, något som försvårar progressionen i lärandet i den skönlitterära undervisningen.

Den starkaste anledningen att arbeta med skönlitteratur är enligt undersökningen att det höjer motivationen och skapar engagemang vilket driver läslusten vidare för att få reda på vad som händer i berättelsen. För det är just handlingen i litteraturen, ofta med mycket bra och relevanta bilder till, som inspirerar eleverna till läsning och på köpet kommer ljudsäkerhet, läsriktning, läsflyt, ordföljd och annan grammatik utan att eleverna är medvetna om det.

Det skönlitterära pedagogiska materialet bygger upp en kontinuitet vilken skapar en röd tråd i undervisningen och att kontinuiteten och den kända formen där förutsägbarheten finns är betydelsefull för eleverna, framförallt på studieväg 1 men också på studieväg 2.

Det sätt som lärarna arbetar med skönlitteratur i undervisningen visar att det vardagsrelaterade, identitetsskapande, normutvidgande och kulturutvecklande innehållet prioriteras både i den tematiska undervisningen och i det individuella läsandet kopplat till multimodalt lärande. Undersökningen visar att det är nödvändigt att läraren är väl förberedd på diskussionerna i gruppen där eleverna möts i ömsesidig respekt och det talas öppet om känslor, normer och värden vilket gör att diskussionen landas i positiv anda.

Undersökningen visar också att skönlitteratur gynnar sfi-elevs litteracitetsutveckling och språkutveckling om läraren är väl förberedd och väl förtrogen med syftet och introducerar skönlitterära böcker i den proximala utvecklingszonen och engagerar eleven på ett lustfyllt sätt.

Slutligen visar undersökningen att utmaningar och risker som lärare ser består i att hitta skönlitterära böcker vilka engagerar innehållsmässigt och befinner sig språkmässigt i den proximala utvecklingszonen vilket kräver av läraren att de har kunskap om var eleverna befinner sig i språkutvecklingen. Studien visar också att möjligheten att följa upp vad varje elev har befast kunskapsmässigt är komplicerat i den skönlitterära undervisningen.

6. Diskussion

I detta kapitel kommer jag att föra en diskussion om undersökningens resultat. Kapitlet är kategoriserat enligt följande två tematiska rubriker: Samhörighetsstärkande, vardagsrelaterat och motivationshöjande samt Engagemang, resursperspektiv och proximala utvecklingszonen.

6.1. Samhörighetsstärkande, vardagsrelaterat och motivationshöjande

Skönlitteraturen skapar samhörighet i form av gemensam referensram och en form av kollektiv utvecklingsgång i läsandet av en gemensam skönlitterär bok vilket användandet av traditionellt undervisningsmaterial inte gör på samma vis. Den viktiga gemenskapskänslan och något som sammanbinder kan kopplas till Langers studie om att litteratur ger en samhörighetskänsla (Langer 2017:17).

Langer har även tankar om skönlitteratur som bygger upp nya inre rum som kan göras tillgängliga hos eleverna. Detta berikar läsaren genom inre bilder, idéer, förväntningar, argument och frågor som växer när vi läser, talar, lyssnar och skriver (Langer 2017:27-28). Langers föreställningsvärldar blir tydliga i diskussionerna mellan eleverna som vidareutvecklar varför huvudpersonerna gör som de gör och därmed blir det påtagligt att eleverna har skapat sina egna föreställningar av huvudpersonernas personligheter, egenskaper och liv.

Undersökningen visar också att den skönlitterära läsningen både i de vardagsnära böckerna och i de tematiska skönlitterära böckerna berör elevernas känslor på ett starkt sätt. När nya inre bilder skapas förändras världar och detta är en pågående utveckling under skönlitterär läsning (Ingemansson 2016:52).

Studien visar att användning av skönlitteratur kan vara som en spegel, ett fönster eller skjutdörrar för elever där handlingen och bilderna i litteraturen återspeglar elevernas livssituation. Det kan vara fönster där eleverna kan blicka ut och se andra individers livssituation, skjutdörrar där eleverna kan gå in i en värld vilken författaren har gestaltat och en spegel som illustrerar deras livssituation (Osori 2018:47).

Resultatet visar även att samtidigt som eleverna läser och lyssnar på skönlitteraturen utifrån de ovan nämnda aspekterna kommer Gibbons fyra komponenter nämligen knäcka koden, textdeltagande, textanvändande och textanalytiskt användande automatiskt (Gibbons 2010:116).

Resultatet visar på bildens motivationshöjande kraft vid positiva val av bilder. Detta kan kopplas till Frankers resonemang om vikten att kontrollera valet av bilder som elever på sfi kommer i kontakt med i den skönlitterära undervisningen vilket gör att känslan blir positiv och en motivationshöjande effekt inträder på läsningen. Anledningen till detta är att en av de viktigaste lässtrategierna är att läsa bilden först vilket utvecklar visuell litteracitet (Franker 2013:782).

När det handlar om att läsa bilder visar undersökningen att särskilt elever på studieväg 1 behöver träna åtskilligt på att läsa bilden först. Det visar likheter med det resonemang som Mörling (2007:20) tar upp i form vikten att undervisa explicit i denna lässtrategi.

Undersökningen visar också att lässtrategin att läsa bilden först och gå på bildpromenad innan texten läses också stärker Libergs och Björks tankar om den viktiga förförståelsefasen som är en betydelsefull parameter av läsförberedelserna (Liberg & Björk 2005:47). Där skapar läraren möjlighet för inläraren att sammankoppla och knyta an till tidigare erfarenheter för att också få en grundläggande förförståelse för texten som ska läsas (Liberg & Björk 2005:47).

Studien visar att skönlitterär läsning i kombination med det multimodala digitala projektet ger en påskyndande effekt på motivationen för läsande och skrivande i gemenskap med gruppen. Det ger också utökat självförtroende samt djupare litterat utveckling i form av digital kompetens vilket också är en del i det utvidgade litteracitetsbegreppet enligt Franker (2013:774).

Fortsättningsvis visar undersökningen att lärarna säger att användandet av lättläst skönlitteratur utvecklar läsflyt och omläsning och djupläsning får mycket positiva effekter (Ingemansson 2016:19). Lättlästa böcker kommer till sin rätt enligt vad lärarna säger att de upplever eftersom de är utarbetade med syfte att underlätta läsningen hos inlärare som lär sig läsa på svenska språket (Lundberg & Reichenberg 2008:15).

Studien visar att när eleverna ges möjlighet att lyssna på boken på ILT, vilket skapar repetition som har stor betydelse för lärande, då får eleverna möjlighet att identifiera detaljer i flera lager. Att också läsa med örat är motivationshöjande och självständighetsutvecklande för eleverna som har litteraturen även i telefonen var de än befinner sig och detta kan kopplas till att eleverna befinner sig i tredje läsutvecklingsfasen vilken är den självständiga fasen (Liberg & Björk 2005:13).

Att tillgodogöra sig något på egen hand utan tvång eller yttre belöning är det som betecknas som inre motivation (Ahl 2004:46). Enligt Martin Hugo behöver inlärare en motivationskraft som gör att genomförandet av studieuppgifter ska fungera som en belöning i sig och ett lustfyllt lärande är av stor vikt för många elevers motivation i lärandeprocessen vilket resultatet i denna studie berör (Hugo 2011:19).

6.2. Engagemang, resursperspektiv och proximala utvecklingszonen

Resultatet visar att när skönlitterära böcker väljs baserat på vilka individer som finns i klassrummet, dynamiken mellan dem, deras språkliga behov och elevens personliga preferenser kan det kopplas till Eklund som betonar betydelsefullheten att välja ut skönlitterära texter som är nära inläraren och får dem att känna igen sig (Eklund 2016:60).

Forskningen visar också betydelsefullheten i människosynen där elevers positiva resurser lyfts fram och inte påpekandet av elevers tillkortakommanden. Detta styrker Frankers tankegångar om vikten av att det fokuseras på elevers kulturella litteracitet och att man som lärare tar resursperspektivet där elevers alla olika styrkor kommer in i ljuset och inte tar bristperspektivet där man lyfter fram och fokuserar på vad eleven inte kan (Franker 2004:700).

En annan intressant aspekt som resultatet visar handlar om historien i den skönlitterära boken som slår an på elevers känsloliv vilket är vad Rosenblatt (2002: 237) uttrycker med termen estetisk läsning som betyder att inläraren knyter an till texten utifrån sina tidigare egna erfarenheter och upplever känslomässiga stämningar i boken. Hur en bok slår an hos eleverna kan vara olika beroende på vilka läsvanor man har med sig från hemlandet och vilka läsvanor eleverna har utvecklat på svenska. Eleverna i studieväg 1 har svårare att förhålla sig kritiskt till boken vilket är vad

Rosenblatt kallar efferent läsning (Rosenblatt 2002:237). Eleverna har problem med att ställa sig bredvid texten för att kritiskt granska och analysera den ur olika synvinklar samt fundera över vilket budskap som författaren vill förmedla. Kortutbildade elever behöver fördjupad träning i denna färdighet. Undersökningen visar alltså att båda typerna av läsning är betydelsefulla.

När det handlar om att befinna sig i den proximala utvecklingszonen för utveckling visar undersökningen att detta är en viktig framgångsfaktor men också en stor utmaning. Detta fenomen kan härledas till Vygotskijs studier om zoner för utveckling för lärande där eleven ska ligga strax över sin kunskapsnivå för att kunna bygga ny kunskap på ett optimalt sätt (Vygotskij 1994:64). Det framgår också av studien att det är en viss utmaning att tillgodose detta både i det individuella lärandet och i det tematiska arbetet med skönlitteratur som pedagogiskt material i litteracitetsutvecklingen.

En lärare i studien uppvisar att det finns en kritisk röst till skönlitteratur där uppfattningen är att det finns en fara med att idealisera litteraturläsning och att du anses som en dålig människa om du inte läser. Bilden att läsaren per automatik blir en god människa när skönlitteratur läses är ett riskabelt förhållningssätt enligt denna lärare vilket något som de forskare som kritiserat Nussbaum också angav.

Resultatet visar på att många olika ingångar till läsvärlden är positiva bara eleverna läser och att litteraturen kan vara en språngbräda för diskussioner och samtal om kulturella och etiska frågor. Detta kan i slutändan leda till att läsaren blir en mer medveten och kosmopolitisk samhällsmedborgare (Economou 2015:41).

7. Slutsats och vidare forskning

Undersökningens syfte var att ta reda på, på vilket sätt behöriga, erfarna lärare på sfi i studieväg 1 och 2 säger att de använder skönlitteratur som pedagogiskt redskap i litteracitetsundervisningen. Undersökningens resultat visar att skönlitteratur nyttjas i första hand för att bygga upp lustfylld motivation i litteracitetsutvecklingen och

dessutom skapas samhörighet och gemenskap i gruppen när tematisk, identitetsstärkande, vardagsrelaterad och kulturutvecklande skönlitteratur används. När lusten att läsa blir starkare än utmaningen i själva läsandet blir det tekniska läsandet sekundärt. Resultatet visar att eleverna blir kodknäckare, textdeltagare, textanvändare och textanalytiker utan att de tänker på det om läsandet sker i den proximala utvecklingszonen.

Det multimodala lärandet som är en viktig del i litteracitetsbegreppet går utmärkt att förena i det skönlitterära användandet. Studien visar också att en känd struktur som Viljas lättlästa böcker har ger trygghet och kontinuitet i formen vilket påskyndar språkutvecklingen och därmed utvecklas parallellt de fyra kursmålen för sfi läsa, skriva, höra och tala.

Forskningen ger ett tillskott till kunskap om på vilket sätt lärare nyttjar skönlitteratur i litteracitetsundervisning och skulle med fördel kunna kompletteras med större kvalitativa eller kvantitativa studier baserade på ett elevperspektiv där forskaren undersöker elevers erfarenheter och upplevelser om skönlitteratur i litteracitetsundervisningen. En annan intressant kvantitativ studie skulle kunna baseras på ett stort antal lärare som genom enkätundersökning utifrån liknande frågor skulle kunna berika Sveriges sfi-utbildningar med kunskaper och erfarenheter. Det vore också intressant att utföra flera klassrumsobservationer där man kan undersöka skönlitterär undervisning på plats.

Med utgångsläget att andelen elever på sfi med ingen eller kortare utbildningsbakgrund har ökat markant på senare år och intresset är stort när det handlar om frågan på vilket sätt vi kan få snabbare genomströmning på sfi kan denna undersökning vara till nytta för beslutsfattare och en intresserad lärarkår på sfi. I media påkallas uppmärksamhet om vilka strukturerade undervisningskoncept som kan bidra till att sfi-elever blir starka demokratiska medborgare som kommer ut i arbetslivet och blir skattebetalare.

Genom läsning av skönlitteratur skapas utvidgad förståelse för olika företeelser, människor och kulturer vilket genererar en insikt om det egna jaget och den enskilda människans roll i det stora sammanhanget. Att individer får möjlighet att utveckla sin läsförmåga är således helt avgörande. Då kan denna studie vara till hjälp för att få ett undervisningsverktyg som bygger på litteraciteten och språkutvecklingen för sfi-

elever på studieväg 1 och 2 men det vore fördelaktigt med vidare forskning om vilka precisa olika undervisningsmetoder och faktorer som gynnar litteracitet hos sfi-elever.

Med ökad kunskap om hur inläringen kan stöttas med hjälp av skönlitteratur ges förutsättningar för sfi-elever att utveckla sitt språk och sin litteracitet. En litterat människa har större möjligheter i ett land som Sverige.

8. Litteraturförteckning

- Ahl, Helene 2004. *Motivation och vuxnas lärande; en kunskapsöversikt och problematisering*. Utg. 2004, Lenanders grafiska AB Kalmar.
- Barton David 2007 *Literacy An Introduction to the Ecology of written language*. Malden, Oxford & Viktoria: Blackwell publishing Ltd.
- Bryman, Alan 2016. *Social research methods*. Oxford university press. New York.
- Dalen, Monica 2015. *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups utbildning.
- Denscombe, Martyn 2017. *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Economou, Catharina 2015. *"I svenska två vågar jag prata mer och så"* en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Edvardson, Jenny 2018. *Guide till boksamtal med ovana läsare*. Vilja förlag.
- Eklund, Ivana 2016. *Webbaserad alfabetisering*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Forskningsetiska principer 2002 = Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, Vetenskapsrådet 2002 <https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf>. hämtad 20200225
- Franker, Qarin 2004. *Att utveckla litteracitet i vuxen ålder - alfabetisering i en tvåspråkig kontext I*: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.

- Franker, Qarin 2013. *Att utveckla litteracitet i vuxen ålder - alfabetisering i en flerspråkig kontext I*: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Gibbons, Pauline. 2006. *Stärk språket stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, Pauline 2010. *Stärk språket stärk lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag.
- Hugo, Martin 2011. *Från motstånd till framgång: att motivera när ingen motivation finns*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Ingemansson, Mary 2016. *Lärande genom skönlitteratur. Djupläsning, förståelse, kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Kress, Gunther, van Leeuwen, Theo 2006 *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. Second Edition. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend 2014. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3 (rev.) uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, Judith A. 2017. *Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Lankshear, Colin & Knobel, Michele 2003. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham; Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Liberg, Caroline 1993/2006: *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, Caroline & Maj Björk 2005. *Vägar in i skriftspråket och på egen hand*. Stockholm.
- Luke, Alan & Peter, Freebody. 1990. "Literacies" Programs: Debate and Demands in Cultural Context." Prospects 5.
- Lundberg, Ingvar & Reichenberg, Monica 2008. *Vad är lättläst?*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Magnusson, Ulrika 2013. *Skrivande på ett andraspråk I*: Hyltenstam, Kenneth & Inger Lindberg (red.), Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, Sharan B. 1994. *Fallstudie som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

- Mörling, Margareta 2007. *Att undervisa analfabeter från det konkreta till det abstrakta*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Nilsson, Jan 2007. *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nussbaum, Martha C 1997: *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge (Massachusetts) & London: Harvard University Press, England.
- Nussbaum, Martha C 2007 *Frontiers of Justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press (paperback edition).
- Osorio, Sandra L. 2018 *Multicultural Literature as a Classroom Tool, Multicultural Perspectives*, 20:1, <https://doi.org/10.1080/15210960.2018.1408348> hämtad 20200605
- Reichenberg, Monica 2009. *Vad gör en text lättläst?* Modul: Strukturerad läs- och skrivundervisning Del 2: Kriterier för textval. [Elektronisk resurs]. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundsarskola/008_struktureradlas-oskrivundervisn/Del_02/material/flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M8_grs_02A_01_kriterier.doc x. hämtad 20200610
- Rosenblatt, Louise 2002. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- SAOB = *Ordbok över svenska språket* utgiven av Svenska Akademien. Lund 1893-.
Uppslagsord : skönlitteratur, www.saob.se hämtad 20200609
- Skolverket 2016. *Grundläggande litteracitet: att undervisa vuxna med svenska som andraspråk*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket 2018. *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*. Kursplaner och kommentarer -reviderad 2018. Stockholm: Norstedts.
<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi>
hämtad 2020-05-03

SOU 2019. På väg: mot stärkt kvalite och likvärdighet inom komvux för elever med svenska som andraspråk. Stockholm.

<https://www.regeringen.se/4ada7e/contentassets/825db34545104965a8c06fd3d7a03b11/pa-vag--mot-starkt-kvalitet-och-likvardighet-inom-komvux-for-elever-med-svenska-som-andrasprak>

hämtad 20200605

Street, Brian, V. 1984, *Litteracy in Theory and Practice*. Cambridge. Cambridge University Press.

Säljö, Roger. 2014. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Vygotskij, Lev S. 1994: *The problem of the cultural development of the child*. I R. Van der Veer & J. Valsiner (red): *The Vygotskij reader*. Oxford. Storbritannien. Blackwell.

Bilaga 1

Intervjuguide för studie om skönlitteratur i litteracitetsundervisning i sfi studieväg 1 och 2.

Personlig presentation och syfte

Presentation av mig, du kommer att vara anonym, det är frivilligt att delta och du kan avbryta när som helst, det du säger och uppger kommer enbart att användas i uppsatsen.

Syfte med studien: jag är intresserad av undervisning inom sfi på studieväg 1 och 2 utifrån att själv ha undervisat på sfi. Jag är intresserad av varför och hur sfi-lärare använder skönlitteratur inom undervisningen på studieväg 1 och 2.

Presentation av intervjupersonen, bakgrund, yrke, arbetsplats, utbildning, undervisar nu i?

Vilken erfarenhet har du av att undervisa på sfi? Hur länge har du undervisat i litteracitet?

Material i litteracitetsundervisning?

Vilka olika material har du använt i litteracitetsundervisningen?

Varför har du valt de material du gjort i litteracitetsundervisningen?

Skönlitteratur i undervisningen

Varför?

Varför har du valt att använda skönlitteratur? Vad vill du uppnå?

Vilka vinster/fördelar/möjligheter ser du med användandet av skönlitteratur i undervisningen?

Ser du några utmaningar/risker/ med att använda skönlitteratur? Finns det hinder med att använda skönlitteratur?

Finns det ytterligare värden med att använda skönlitteratur utifrån ett bredare synsätt på litteracitet d.v.s. det handlar inte enbart knäcka läskoden?

Har du någon inspirationskälla eller förebild i din skönlitterära undervisning?

Hur?

Hur tänker du när du planerar undervisning med skönlitteratur? Hur förbereder du undervisningen?

Hur väljer du litteratur?

Hur påverkar bilderna i boken ditt val av litteratur?

Hur vet du att bokens svårighetsgrad ligger i den proximala utvecklingszonen hos eleven?

Hur uppfattar du betydelsen av skönlitteratur i litteracitetsundervisningen?

Vad?

Vad gör du när du använder skönlitteratur i undervisningen? Hur ser ditt upplägg ut? Kan du ge exempel på upplägg där du använt skönlitteratur?

Vad behövs för att användandet av skönlitteratur i undervisningen ska bidra till litteracitet?

Hur arbetar du med stöttning när du använder skönlitteratur i undervisningen?

Vad är viktigt att tänka på inför och under användandet av skönlitteratur i undervisningen? Något att vara förberedd på? Något att undvika?

Erfarenheter av skönlitteratur i litteracitering

Vad är din erfarenhet av elevers litteraciteringsprocesser när du använt skönlitteratur?

Kan du ge exempel på lyckade undervisningsprocesser när du använt skönlitteratur?

Vilka är dina erfarenheter av elevers reaktioner av att ha skönlitteratur som läromedel?

Har du provat att läsa litteratur först på modersmålet och därefter på svenska? Om svaret är ja /Hur fungerade det?

Har du testat parallell läsning där texten står på modersmål och svenska på samma sida?

Har du arbetat med skönlitteratur multimodalt?

Har du något samarbete med bibliotekarien på skolan? På vilket sätt samarbetar ni?

Har du något samarbete med stadsbibliotekets bibliotekarie? På vilket sätt samarbetar ni?

Vill du tillägga något mer?

Bilaga 2

Samtyckesblankett

Jag samtycker härmed till att medverka i studien och vet vad studiens syfte är. Jag har informerats om mitt deltagande i studien och att deltagandet är frivilligt och att jag när som helst kan avbryta min medverkan utan några som helst negativa följder. De uppgifter som framkommer under intervjun kommer inte att föras vidare och mitt namn kommer inte att presenteras i det slutgiltiga arbetet. De uppgifter som framkommer under intervjun kommer att behandlas på ett sådant sätt, så att min identitet inte röjs. Uppgifterna kommer att bevaras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Den information jag lämnar kommer endast att användas till denna C-uppsats men jag är medveten om att slutversionen är offentlig.

Ort och Datum _____

Intervjudeltagare _____