



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete för ämneslärarexamen

Grundnivå

”Tankarna finns”

**Lässtrategier och textsamtal inom
skönlitteraturundervisning i svenska som andraspråk på
språkintruktionsprogrammet – fyra lärares berättelser**

Författare: Valentina Ciampi

Handledare: Sofia Lindén

Examinator: Åsa Wedin

Ämne/huvudområde: Pedagogiskt arbete

Kurskod: GPG2WR

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 23-06-08



HÖGSKOLAN
DALARNA

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Högskolan Dalarna – SE-791 88 Falun – Tel 023-77 80 00

Abstract

I den här uppsatsen undersöks fyra lärares arbete med lässtrategier och textsamtal inom läsförståelse av skönlitteratur i ämnet svenska som andraspråk, med utgångspunkt i deras berättelser. Lärarna jobbar på språkintruktionsprogrammets olika nivåer. Uppsatsens teoretiska utgångspunkt är den sociokulturella teorin för lärande. Metoden är kvalitativ och innefattar fyra individuella och semistrukturerade intervjuer. Utifrån lärarnas berättelser visar resultatet att deras arbete är beroende av den specifika elevgruppen som läser på språkintruktionsprogrammet. Enligt lärarna är andraspråkselevernas tidigare skolbakgrund en avgörande faktor, som gör att deras arbetssätt skiljer sig åt beroende på målgruppens förutsättningar. Läraren som jobbar med nybörjare fokuserar mest på lässtrategier som stöttar eleverna i att förstå det mimetiska förloppet, medan de andra lärarna fokuserar även på det diegetiska förloppet. Målet är enligt lärarna att stärka elevernas empatiska och kritiska förmåga, men också att utveckla deras andraspråk. Språkintruktionsprogrammets kännetecken är att lärarnas mål också sträcker sig utöver de skönlitterära texterna. Lärarna fokuserar på att ge eleverna kunskaper om skönlitteraturen, men även på att stötta dem att möta världen på ett medvetet sätt och därmed stärka deras självkänsla. Slutsatsen är att det behövs mer forskning speciellt inriktad på språkintruktionsprogrammets olika nivåer, vilket skulle kunna förse lärarna med verktyg för att utveckla elevernas läsförståelse.

Nyckelord:

Svenska som andraspråk, skönlitteratur, undervisning, lässtrategier, textsamtal, språkintruktionsprogram

Innehåll

1. Inledning.....	6
1.2 Syfte och frågeställningar.....	7
1.3 Styrdokument	7
2. Tidigare forskning	8
3. Teori	10
3.1 En sociokulturell teori	11
3.2 Lässtrategier	12
3.3 Textsamtal	13
4. Metod och material.....	14
4.1 Val av metod	14
4.1.1 Intervjufrågornas gestaltning.....	15
4.2 Urval och avgränsningar	15
4.2.1 Informanter.....	16
4.3 Genomförande	16
4.4 Databearbetning och analysmetod	17
4.5 Forskningsetiska överväganden	17
5. Resultat.....	17
5.1 Malin	18
5.1.1 Lässtrategier	18
5.1.2 Textsamtal	19
5.2 Kristina.....	20
5.2.1 Lässtrategier	20
5.2.2 Textsamtal	22
5.3 Johan.....	23
5.3.1 Lässtrategier	23
5.3.2 Textsamtal	25
5.4 Anette	26
5.4.1 Lässtrategier	26
5.4.2 Textsamtal	28
5.5 Resultatsammanfattning	29
6. Diskussion	29
6.1 Resultatdiskussion.....	30
6.1.1 Lässtrategier inom skönlitteraturundervisning på språkintruktionsprogram ..	30
6.1.2 Textsamtal inom skönlitteraturundervisning på språkintruktionsprogram	31
6.2 Metoddiskussion.....	33
7. Slutsatser	33

8. Vidare forskning.....	34
Referenser.....	35
Metodlitteratur.....	37
Övergripande.....	37
Intervjuer.....	37
Bilaga 1 - Intervjufrågor.....	38
Bilaga 2 – Informations- och samtyckesblankett.....	40

1. Inledning

Skönlitteraturläsning är en av de mest komplexa, rika och berikande mänskliga aktiviteterna. Genom att läsa skönlitteraturen förstår vi bättre omvärlden och oss själva. Tack vare den ökar vi våra kunskaper och kännedom, vi njuter, vi lånar andras perspektiv för att se på världen med andra ögon och på så vis förstår vi bättre de andra (Edvardsson, 2019). Läsning av skönlitterära texter ger oss möjlighet att utveckla ett kritiskt sätt att tänka (Ingemansson, 2016) som är avgörande för att medvetet delta i dagens komplexa samhällen.

Skönlitteraturen är därför ett viktigt verktyg i ens bildning som kritiskt tänkande person och medborgare. Ändå har skönlitteraturen ett begränsat utrymme i grundskolläroplanen för svenska som andraspråk (Lgr22). Denna begränsning förklaras med exempelvis behovet av att stödja andraspråkselever i att utveckla ett funktionellt andraspråk (Economou, 2018), men framträder som en kontrast mot bakgrund av forskning (Economou, 2018; Ingemansson, 2016; Cummins, 2017) som visar hur skönlitteraturläsning leder till framgångsrika skolresultat.

Under de senare åren har det dessutom kommit en mängd rapporter som berättar om svenska elevers sjunkande resultat i läsförståelse (Markstedt & Sandberg, 2019; Myndigheten för skolutveckling, 2017). Dessa resultat är ännu lägre för andraspråkselever (Economou, 2018). Flera rapporter (PISA 2009; Skolverket 2010, 2016) visar att andraspråkseleverna har större svårigheter med läsförståelse jämfört med förstaspråkseleverna och svårigheter med läsförståelse visar sig vara kopplade till mindre läsmotivationen (Economou, 2018). Undervisningen i skönlitteraturen i sva är därmed avgörande för att engagera andraspråkseleverna i läsning och stötta dem i utveckling av deras läsförståelse.

Skönlitteraturundervisning inom ämnet svenska som andraspråk (sva) har inte heller särskilt beforskats, anser Economou, 2015. Enligt Landmark och Wiklund (2012) ligger fokus på språkutveckling och inte på skönlitteratur i sva-undervisning, trots att det finns forskning (Walldén, 2019) som i stället visar hur skönlitteraturen kan användas för att jobba språkutvecklande i sva. Wiklund och Landmark (2012) understryker också hur skönlitteraturen inte ges särskild tonvikt heller inom akademiska utbildningar i ämnet.

Spänningsfältet mellan det som visar sig kunna gynna andraspråkselever i skönlitteraturundervisning inom svenska som andraspråk och det begränsade utrymme denna hittills har fått i forskning och på högskolan har lett till mitt intresse för att fördjupa mig i ämnet. Det gjorde jag med min kandidatuppsats i svenska som andraspråk (Ciampi, 2022), som behandlade just skönlitteraturundervisning i sva på gymnasiet och vuxenutbildning.

I denna uppsats läggs fokuset i stället på lärare som undervisar på språkintruktionsprogrammet. Detta program riktar sig i första hand mot en specifik elevgrupp - nyanlända elever i gymnasieåldern som läser mot grundskolebetyg (Skolverket, 2023). Eleverna definieras som nyanlända om de har ett annat starkaste språk än svenska (Skolverket, 2017) och, enligt skollagen (SKOLFS 2010:800, 3 kap, 12 a §), om de har mindre än fyra års skolgång i Sverige. Valet av just detta program förklaras med att det finns ett begränsat antal studier som undersöker skönlitteraturundervisning inom sva på språkintruktionsprogrammet. Studieområdet begränsas till lärarnas berättelse om sitt arbete med lässtrategier och textsamtal inom läsförståelse av skönlitteraturen i sva. Fokuset ligger på lässtrategier och textsamtalen eftersom de anses (jfr Varga, 2016; Körling, 2018;

Myndigheten för skolutveckling, 2017) vara centrala verktyg som lärarna kan använda i sitt arbete med att utveckla elevernas läsförståelse.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att bidra till en djupare förståelse för lärarnas uttryck om sin undervisning i skönlitteratur inom sva på språkintruktionsprogrammet, genom att undersöka fyra sva-lärares berättelser om sitt arbete med läsförståelse avseende lässtrategier och textsamtal på detta program.

Följande frågeställningar specificerar syftet:

- Vad berättar lärarna om sitt arbete med lässtrategier inom skönlitteraturundervisning på språkintruktionsprogrammet?
- Vad berättar lärarna om sitt arbete med textsamtal inom skönlitteraturundervisning på språkintruktionsprogrammet?

1.3 Styrdokument

I det här avsnittet tydliggörs vilken plats skönlitteraturen har i kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan, eftersom eleverna på språkintruktionsprogrammet läser för att få grundskolebehörighet (Skolverket, 2023), och det som undervisningen ska behandla inom skönlitteratur samt med vilka syften. Detta för att förankra undersökningen i styrdokument och belysa aspekterna som kan kopplas till skönlitteraturundervisning med koppling till lässtrategier och textsamtal.

”Skönlitteraturen har en framträdande roll i kursplanen”, slås det fast i Skolverkets kommentarmaterial till kursplanen i sva för grundskolan (Skolverket, 2022b). I kommentarmaterialet (2022b, s. 6) framhävs vikten av att eleverna som läser ämnet sva ges möjlighet till språkanvändning i autentiska och betydelsefulla kontexter. Sådana kontexter är exempelvis läsning av skönlitterära texter, som kan ”vidga elevernas erfarenheter, erbjuda estetiska upplevelser och ge möjlighet till reflektion och personlig utveckling” (Skolverket, 2022b, s. 6).

I syftet för ämnet sva fastställs det dessutom att ”undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva på svenska” (Skolverket, 2022a, s. 235). Utvecklingen av elevernas läslust förstärks av att det i det centrala innehållet tydligt framgår att undervisningen ska fokusera på ”gemensam och enskild läsning. Läsrelaterade aktiviteter och strategier för att förstå, tolka och analysera texter” (Skolverket, 2022a, s. 240). Här tydliggörs det också att kursen ska hjälpa eleverna att ta till sig texternas explicita och implicita innehåll samt ”budskap, tema och motiv” (ibid.).

Skönlitteraturläsningen understryks även i förhållande till utveckling av ”kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen” (Skolverket, 2022a, s. 235). Här framgår det att eleverna ska kunna ”läsa, analysera och resonera” (ibid.) om skönlitteraturen samt att läsning ska vara ett sätt för dem att utveckla sig själva, sitt andraspråk, men även för att förstå världen omkring dem. I kommentarmaterialet (Skolverket, 2022b) förklaras också vikten av att stötta eleverna i att sätta det lästa i förhållande till andra texter eller andra kontexter, med syfte att bredda deras förståelse - förståelsen av innehållet i texterna, av sig själva och av andras perspektiv och förutsättningar. Det är därför att det i det centrala innehållet för årskurs 7–9 (Skolverket, 2022a, s. 241) framhävs ”texter som belyser

människors villkor och identitets- och livsfrågor”.

Kursplanen i sva (Skolverket 2022a, s. 241) klargör även att undervisningen ska behandla texternas form, nämligen deras ”uppbyggnad och berättarperspektiv”, men även ”bildspråk, gestaltningar, parallellhandling, tillbakablickar, miljö- och personbeskrivningar samt dialoger”. Vikten läggs dessutom på att undervisningen ska beröra ”några skönlitterära genrer” och deras kännetecken samt ”några betydelsefulla författare” och deras olika sociohistoriska och kulturella epoker (ibid.).

I Styrdokument för grundskolan har således skönlitteraturen en säker och tydlig plats. Här belyses det att syftet med undervisningen ska vara tolkning och analys, men också kopplingar till elevernas liv, omvärlden och andra texter. Samtidigt klargörs också vikten av att undervisa om litteraturhistoria. Detta utgör en bakgrund till denna uppsats om sva-lärarnas berättelser om sitt arbete med läsförståelse av skönlitteratur och visar vilka mål undervisning i skönlitteraturen inom sva ska ha samt vilka aspekter som ska betraktas.

2. Tidigare forskning

I det här kapitlet presenterar jag studier som behandlar skönlitteraturundervisning inom sva. I början beskriver jag deras relevans i förhållande till min uppsats och därefter beskriver jag deras huvudsakliga resultat.

För det första introduceras Economou (2018), som är av relevans för denna uppsats eftersom den behandlar både forskningsfrågan om lässtrategier och forskningsfrågan om textsamtal i en större kontext, där lärarnas attityder till skönlitteraturen i förhållande till sva-undervisning beskrivs. Därmed är den väsentlig för att undersöka hur läraren tänker om användning av lässtrategier och textsamtal i förhållande till skönlitteratur, deras syfte och fokus i undervisning. Den andra studien är Varga (2016), betydelsefull för frågan om lässtrategier. Den bjuder på en kategorisering av frågor som lärarna använder, vilken klargör frågornas koppling till elevernas läsförståelse. Därefter presenteras Walldén (2019), som är av betydelse för frågan om textsamtal i skönlitteraturundervisning, eftersom den belyser lärarens roll under textsamtalet kopplat till både utveckling av elevernas andraspråk och förståelse av ett skönlitterärt verk. Sedermera kommer Askunds studie (2018), som är relevant för frågan om textsamtal, eftersom den visar vilka undervisningsföljder det kan leda till, i synnerhet i skönlitteraturundervisning inom språkintruktionsprogram. Slutligen presenteras Hultin (2006), som kategoriserar olika samtalstyper inom skönlitteraturundervisning i svenska (sve) och sva och är därmed väsentlig för frågan om textsamtal.

I första studien (Economou, 2018) är två aspekter i fokus: lärarnas perspektiv på vilken plats skönlitteraturen har i sva-undervisning samt de anledningarna som ligger till grund för deras val av de skönlitterära verk som undervisningen ska behandla. Vidare diskuterar hon också skillnaderna mellan ämnet svenska (sve) och sva avseende skönlitteraturundervisning. Forskaren (2018) använder sig av intervjuer med sju verksamma och legitimerade gymnasielärare i sva och svenska och hävdar att skolans kompensatoriska roll är väsentlig för att hantera de skillnader som uppstår mellan inrikes- och utrikesfödda elever gällande läsförståelse och läsmotivation. Det handlar om två aspekter som Economou (2018) betraktar som sammankopplade och beroende av elevernas socioekonomiska förutsättningar, där andraspråkselever oftare kommer från familjer som är mindre läsvana. Economou (2018) kommer fram till att lärarna uppfattar undervisning i skönlitteratur i sva som mest riktad mot

elevernas språk- och personlighetsutveckling eller betraktas som utgångspunkt för textsamtal. Den formella nivån har inte en betydande roll. Det som står i fokus är däremot elevernas förmåga att, genom skönlitteraturen, uppfatta världen utifrån andra perspektiv samt deras inlevelseförmåga och därmed deras empatiska förmåga. Till skillnad från elever som läser sve verkar det från Economou studie (2018) som att andraspråkelever inte får likadana möjligheter till att utveckla ”kunskap om litteratur eller utveckling av ett litterärt metaspråk” (Economou, 2018, s. 69). Avslutningsvis föreslår författaren att antingen slå ihop de två ämnen sve och sva eller att genomföra en gemensam litteraturundervisning. Här skulle elevernas olika bakgrund och språk kunna bidra till ett autentiskt interkulturellt möte genom skönlitterära verk som skulle avspegla deras olika kulturella bakgrund.

I andra studien (Varga, 2016) är lässtrategierna det centrala temat. Författarens utgångspunkt är att forskningen har bevisat hur en strukturerad undervisning i lässtrategier hjälper eleverna att utveckla läsförståelse. Varga (2016) beskriver hur frågeställandet kan användas i grundskolans årskurs 6 och 7 för att främja elevernas läsförståelse i svenska. Hon gör det genom att undersöka vilka frågor som lärarna använder för att stödja eleverna att förstå olika nivåer i texten. Frågorna sorterar i fem kategorier, beroende på den förmåga som de siktar på att utveckla: *textbaserade*, *relationella*, *interaktiva* och *jag-undrar-frågor* (Varga, 2016, s. 30–41). Till första kategorin hör de så kallade *på-raderna-frågor* och *mellan-raderna-frågor*. *På-raderna-frågor* hjälper eleverna att förstå handlingen vad gäller det som är klart uttalat i texten - *det mimetiska förloppet* - medan *mellan-raderna-frågor* hjälper dem att förstå det som inte nämns i texten. Med utgångspunkt i Keane & Zimmermanns (2003) kategorisering lyfter Varga (2016, s. 33) kategorin *relationella frågor* som rör frågor som stöttar eleverna i att *läsa bortom raderna*, alltså att relatera det lästa till sig själva, till världen omkring dem eller till andra texter. Vidare berör Varga (2016, s. 36) ytterligare en kategori: *interaktiva frågor*, som handlar om den formella och estetiska nivån, alltså *det diegetiska förloppet*, men också en metanivå där eleverna uppmuntras att reflektera över sina resonemang. I *Jag-undrar-frågor*-kategorin grupperar forskaren (2016, s. 39) de frågor som däremot förstärker förståelsen kopplad till elevernas egna insikter och funderingar. Studien är en del i ett följeforskningsprojekt grundat på aktionsforskning, där två klasser, fyra lärare och en specialpedagog deltog och där forskaren använde sig av observationer av videoinspelade textsamtal. Varga (2016, s. 42) poängterar slutligen hur avgörande det är med en fortlöpande undervisning i lässtrategier och att den följs upp av andra didaktiska verktyg, som *exemplifiera*, *förklara*, *modellera*, *uppmåna*, *instruera* och *bekräfta*.

Två lärares arbete med skönlitteratur i sva på grundläggande nivå inom vuxenutbildning analyseras i Walldéns studie (2019). Forskaren använder sig av observationer och ljudupptagning och belyser hur ett arbete som stärker elevernas språk vad gäller lexikon och stil kan kopplas till arbetet om skönlitteraturens betydelse kopplad inte bara till handlingen, men även till formella aspekter såsom huvudpersonerna och stilart. Detta synliggör att fokus på språkutveckling kan samexistera med och förstärka fokus på skönlitteraturen (Walldén 2019). Dessutom hävdar Walldén (2016) avslutningsvis att lärarens roll är central för att stötta eleverna i förståelse av romanen och utveckling av andraspråket samt att detta sker tack vare interaktionen med läraren och de andra eleverna under textsamtalet.

Som forskare och deltagande lärare analyserar Ask Lund (2018) olika former av skönlitteraturundervisning, såsom bildstöd och sitting drama, i en klass nyanlända elever på

språkintruktionsprogrammet. Forskaren använder dessutom sig av intervjuer med elever, en lärare i svenska och skolbibliotekarien. Asklund (2018, s. 91) förklarar inledningsvis hur studiens fokus ligger på elevernas *kommunikativa förmågor* och inte på deras språkliga färdigheter, även om han samtidigt belyser att eleverna behöver förses med språkliga och kritiska verktyg för att kunna resonera om skönlitteratur. Asklund (2018) beskriver hur arbetet med sitting drama, där eleverna och lärare spelade olika personer från den lästa romanen, gav eleverna möjlighet att delta i ett interkulturellt möte med lärarna och kurskamraterna. I detta samspelande undervisningssätt som tog utgångspunkt i deras samtal kom deras skilda infallsvinklar och kulturella bakgrunder till tals och berikade varandra på ett respektfullt sätt. Asklund (2018, s. 104) definierar detta avslutningsvis som en form av *kollaborativ lärande* som ledde till att eleverna fick förhandla sina olika identiteter och på så vis blev förstärkta i sitt självförtroende, i andraspråket och i sina samspelande förmågor.

Sista studien som presenteras är Hultin (2006), som grundar sin studie på en kritisk analys av läroplanen och etnografiska observationer av klassrumssamtal under litteraturundervisning i ämnen svenska och sva. Fokuset är gymnasiet. Forskaren (2006, s. 26) kategoriserar fyra sorters samtal: *det undervisande förhöret*, *det texttolkande samtalet*, *det kultur- och normdiskuterande samtalet* och *det informella samtalet*. Den första typen - *det undervisande förhöret* (Hultin, 2006, s. 151) - används för att verifiera att elevernas läsförståelse stämmer med lärarens. Den andra är *det texttolkande samtalet* (Hultin, 2006, s. 193), vars mål är att leda en analys och tolkning av den skönlitterära texten i fråga. Det utgår från aspekter kopplade till formen och betydelsen och bortser från kopplingar till omvärlden eller den personliga sfären. Hultin (2006, s. 223) lyfter vidare en tredje samtalssort - *det kultur- och normdiskuterade samtalet*, som fokuserar på relationen mellan texten och olika kulturer eller om de kulturella och sociala normer som texter uppvisar. Den fjärde sort är *det informella boksamtal* (Hultin, 2006, s. 247) vars syfte är att framdriva elevernas vilja och lust att läsa genom att inrikta sig på personliga tankar och reflektioner kring det lästa. Hultin (2006) preciserar slutligen att det handlar om samtalstyper som kan samexistera samt att kategoriseringen är tänkt att medvetandegöra lärarna om deras arbetsverktyg, för att de ska kunna tillämpa dem beroende på syftet och kontexten.

Forskning inom skönlitteraturundervisningen i sva lär vara fortsatt bristande (jmf Economou, 2015). Economou (2018) fortsätter att understryka det, Walldén (2019) belyser hur brister är tydliga inom vuxenutbildning och det visar sig att skönlitteraturundervisning inte heller är så brett utforskad inom språkintruktionsprogrammet. Trots detta framträder Economou (2018), Varga (2016), Walldén (2019), Asklund (2018) och Hultin (2006) som väsentliga för att undersöka läsförståelsearbete kopplad till användning av lässtrategier och textsamtal om skönlitteratur inom sva-undervisning på språkintruktionsprogrammet. Det som är väsentligt för den här uppsatsen är att lärarna i Economou (2018) använder sig av skönlitteraturen i sva-undervisningen med syfte att utveckla elevernas empatiska förmåga, dock utan att fokusera på undervisning om skönlitteratur. Vad gäller lässtrategierna är Vargas kategorisering (2016) betydelsefull för att belysa kopplingen mellan olika frågor och läsförståelse på olika textnivåer. En till relevant kategorisering är Hultins (2006), som refererar till textsamtal kopplat till läsförståelsearbete av skönlitteratur. Vad gäller syftet med detta arbete visar Walldén (2019) att andraspråksutvecklingen kan samordnas med undervisning om skönlitteraturen och Asklund (2018) belyser hur textsamtal kan leda till en förstärkning av elevernas identiteter och till ett utbyte av deras olika kulturella perspektiv.

3. Teori

I detta kapitel förklarar jag uppsatsens teoretiska utgångspunkter samt kategorier och modeller som ligger till grund för denna. Det teoretiska perspektivet är den sociokulturella teorin (3.1), eftersom den ramar in vikten av interaktion och stöd i undervisningen och dessa är centrala faktorer både för lässtrategier och textsamtal inom undervisning. I den sociokulturella teorin har dessutom språket en central roll (Säljö, 2020) och denna uppsats undersöker just skönlitteraturundervisning inom undervisning i (andra)språket. Därtill kommer min personliga inställning: jag delar den sociokonstruktivistiska kunskapssyn som präglar ett sådant perspektiv, det är detta perspektiv som har genomsyrat min utbildning både i Italien (som jag kommer ifrån) och i Sverige. Avsnittet 3.2 behandlar lässtrategier: först förekommer en inramning av begreppets innebörd och dess betydelse inom andraspråksundervisning i skönlitteratur, med stöd i Boglind och Nordenstam (2016) och styrdokument (Skolverket, 2022a). Därefter följer en beskrivning av reciprocal teaching (RT) samt Keene och Zimmermanns kategoriseringar, som är relevant eftersom den bygger på två olika kategoriseringar av lässtrategier, vilka leder till olika sätt att undervisa i skönlitteratur. I avsnittet 3.3 belyses inledningsvis interaktionens betydelse i det meningsskapande som utgör textsamtalet i skolan, med stöd i Myndigheten för skolutveckling (2017) och Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller (2011). Slutligen beskrivs det Chambers modell för litteratursamtal (Chambers, 2021) som bygger på en kategorisering av samtalstyper och samtalsmoment samt Körling (2018), som visar hur textsamtalet kan användas för att stärka elevernas språk och förståelse. De är därmed väsentliga för frågan om textsamtal.

3.1 En sociokulturell teori

Den sociokulturella teorin för lärande betonar vikten av kontext, interaktion och stöttning i lärandet (Naucér, 2013). Enligt denna teori är interaktionen och de sociala aspekterna centrala i människans sätt att lära sig nya saker, även utanför skolsammanhanget. Detta innebär en sociokonstruktivistisk syn på lärande, där eleverna inte kan betraktas som tomma kärl som ska fyllas med kunskaper, utan som tänkande individer, vilka aktivt behöver delta in i en social process för att kunna utveckla sina förmågor och färdigheter (Säljö, 2020). Detta gäller speciellt i språkundervisningen, enligt Säljö (2020), där forskning har sett vikten av att försätta eleverna i betydelsefulla och autentiska situationer där de kan lära sig genom interaktionen med kamraterna eller läraren. Den sociokonstruktivistiska lärandesyn som präglar den sociokulturella teorin för lärande är också den som jag utgår ifrån i den här uppsatsen. Utgångspunkten för denna lärandeteori är Vygotskijs teori om språkutveckling och lärande. Centralt i teorin är begreppet *appropriering* (Säljö, 2020), vilket betecknar processen genom vilken människor tar till sig nya kunskaper, genom en tilläggning som sker ”i samtal och samspel” (Säljö, 2020, s. 280). Textsamtalet, som står i centrum i en av de två frågeställningarna för den här uppsatsen, är därmed nära förbundet med denna teori. En annan viktig faktor för lärandet är det, enligt denna teori, stöttningen - eller *scaffolding* (Säljö, 2020, s. 282) - som kännetecknar lärandet i interaktionen. Tack vare den stöttning som kommer från läraren och andra mer erfarna eller kunniga kamrater kan eleverna lära sig även det som finns inom den som Vygotskij kallar för *proximala utvecklingszonen* (Axelsson & Magnusson, 2012, s. 257). Det vill säga det området som ligger närmare eleven, vilket innefattar de färdigheterna, förmågorna och kunskaperna som den kan ta till sig med stöd. Lärandesituationen ska alltså vara tillräckligt utmanande för att stimulera elevernas kognitiva aktivering, men samtidigt inom elevernas utvecklingspotential, och stöttningen ska minska med tiden, tills att eleverna har tagit till sig de nya förmågorna eller kunskaperna (Säljö, 2020). Lässtrategierna, som utgör fokus för den andra frågeställningen, är ett verktyg för att

stötta eleverna i läsförståelse.

3.2 Lässtrategier

Lässtrategier är alla handlingar som får en läsare att konstruera sin egen förståelse av en text (Boglund & Nordenstam, 2016). Enligt Boglund och Nordenstam (2016) handlar det om att ta till sig det som är explicit eller implicit uttryckt, som är så centralt även för nybörjarelever, samt att koppla det lästa till sitt eget liv, till andra texter, till den sociala, kulturella, historiska kontexten. I den senaste kursplanen i svenska som andraspråk för grundskolan förekommer benämningen ”läsrelaterade aktiviteter och strategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier” (Skolverket, 2022a, s. 240) i det centrala innehållet för alla årskurser. Några exempel på sådana strategier är: ”summera, göra förutsägelser, värdera, ta ställning, ställa frågor till texten, visualisera, jämföra med andra texter, hitta luckor och göra inferenser” (Boglund & Nordenstam, 2016, s. 186). Enligt Lindholm (2016) är den muntliga undervisningen i lässtrategier särskilt avgörande för andraspråkselever, alltså elevgruppen som står i fokus i den här uppsatsen, eftersom de lättare kan uttrycka sina tolkningar muntligt än skriftligt. Dessutom refererar Lindholm (2016) till flera studier som bekräftar hur en explicit undervisning i lässtrategier främjar elevernas läsförståelse.

Reciprocal Teaching (RT) (Palincsar & Brown, 1984) är en modell för läsförståelseundervisning som baseras på det muntliga samspelet mellan lärare och elever. I början styr läraren mycket samtalet genom frågorna som syftar till att stötta eleverna i att så småningom leda samtalet själva, med allt mindre stöttning. Det handlar därmed om en modell som skriver in sig i den sociokulturella teorin. Den utgår från en kategorisering i fyra lässtrategier: *förutspå*, *ställa frågor*, *reda ut oklarheter* och *sammanfatta* (Palincsar & Brown, 1984, s. 120). *Förutspå* innebär enligt Palincsar och Brown (1984, s. 120) att eleverna föreställer sig det som texten innehåller med utgångspunkt i det de redan vet, sina egna kunskaper och erfarenheter. Lässtrategin *ställa frågor* lyfter Palincsar & Brown (1984, s. 120) med syfte att lära eleverna att själva ställa frågor till texten och därmed fokusera på det viktigaste i den. Vidare berör Palincsar och Brown (1984, s. 120) ytterligare två lässtrategier: *reda ut oklarheter*, som tyder på att tydliggöra det som är svårt att förstå eller kritiskt reflektera om texten; *sammanfatta*, som innebär att summera det viktigaste och därmed visa förståelse av textens huvudsakliga innehåll. En till lässtrategi som Lindholm (2016, s. 181) lägger till är *att skapa inre bilder*.

Keene och Zimmermann (2003), förespråkar ett undervisningssätt där läraren inledningsvis läser högt och ställer frågor till sig själv för att modellera olika sätt att förstå, analysera och reflektera texten för eleverna. I ett andra skede är det eleverna som övar sig fram genom de lässtrategierna som läraren har använt sig av. Lässtrategierna kategoriseras i tre sorter – *text till själv*, *text till världen* och *text till text* (Keene & Zimmermann, 2003, s. 75). *Text till själv* innebär för Keene och Zimmermann (2003, s. 75) att läsaren relaterar det lästa till egna erfarenheter, kunskaper eller reflektioner, för att kunna förstå det bättre. *Text till världen* betecknar enligt författarna (2003, s. 75) de kopplingarna som läsaren kan dra mellan det lästa och omvärlden, i syfte att breda ut textens förståelse utifrån ett mindre subjektivt perspektiv. Vidare berör Keene och Zimmerman (2003, s. 75) kategorin *text till text*, som refererar till paralleller med andra texter. Det rör sig om lässtrategierna som förekommer i styrdokumentet (Skolverket, 2022a) och som är väsentliga för läsförståelsearbete inom skönlitteraturundervisning och därmed för uppsatsen. Dessutom utgör lässtrategierna ett verktyg som hjälper läraren att stötta eleverna och som därför infogar sig i ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

3.3 Textsamtal

”Läsande är en social akt i vilken individen är en aktiv aktör” (Myndigheten för skolutveckling, 2017, s. 35), vilket innebär att det är genom textsamtalet som erfarenheten och förståelsen av det lästa blir djupare och starkare. Dessutom skapas det i samtalet ett samspel - läsarna utbyter tankar och reflektioner och därmed alla deltagande blir en del av en meningsskapande gemenskap (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller, 2011). Om läsandet är en social aktivitet, är även läsförståelse en sådan, vilket innebär att förståelsen konstrueras i interaktion och samvaro (ibid.), i ljuset av ett sociokulturellt perspektiv på lärande.

Denna utgångspunkt präglar Chambers (2022) förhållningssätt till litteratursamtal och leder till en syn på skönlitteraturundervisningen där läraren hjälper eleverna att förhålla sig kritiskt till alla texttyper. Målet är att bättre förstå det lästa, men även att senare kunna diskutera på samma sätt även om det som inte berör skönlitteraturen. Detta är särskilt väsentligt för nyanlända andraspråkselever, som behöver ta till sig språket för att inkluderas i den nya kulturella och samhällsliga gemenskapen. Genom samtalet fångar därmed läraren in de teman som eleverna föreslår, utan att komma med färdiga tolkningar. Chambers (2022) föreslår därför ett sätt för att samtala om skönlitteraturen i klassrummet där läraren sätter igång elevernas textsamtal utifrån frågor som fångar upp elevernas tankar kring tre aspekter. Den första är det som eleverna gillar eller inte gillar i texten, som Chambers (2022, s. 135) benämner *utbyta entusiasm*. Den tar utgångspunkt i hur läsecirkels läsare brukar komma fram till böckernas olika betydelser genom att samtala om de aspekterna som av olika anledningar gjorde intryck på dem under läsningens gång, istället för att diskutera med utgångspunkt i böckernas betydelse, så som är vanligare inom akademiska sammanhang. Läsares funderingar och frågetecken, rubricerat som *utbyta frågetecken – dvs svårigheter* (Chambers, 2022, s. 136) syftar till det meningsskapande utbyte av funderingar och möjliga tolkningar kring det lästa som sker under ett boksamtal. En mening som understryks som situerad, beroende av såväl deltagande som tidpunkten då samtalet äger rum. Den tredje aspekten kallar Chambers (2022, s. 138) för *utbyta kopplingar – dvs upptäckta mönster*. Den syftar till utbytet av varandras upptäckter på den formella nivån, men också av läsarens kopplingar med sig själv, med andra texter eller med världen. Här kommer Keene & Zimmermanns kategorisering till hjälp för att specificera denna aspekts innebörd (jmf 3.2 Lässtrategier).

Chambers (2022) menar att samtalet hjälper läsaren att säga något på fyra sätt. *Att säga något för sin egen skull* (s. 143) innebär att läsaren förstå sina egna tankar bättre innan och medan hen kommunicerar dem till andra. Med *att säga något till andra* belyser Chambers (2022, s. 144) processen genom vilken läsaren tar in de andra lyssnarnas avspeglning av det hen har sagt och tolkat. Läsarens tankar, förmedlade i samtalet, kommer att speglas tillbaka, ur ett annat perspektiv, av de andra deltagande. Dessutom kan läsaren tillägna sig nya tankar utifrån samspelet med de andra. Med sättet *att säga något nytt* lyfter Chambers (2022, s. 146) fram meningsskapandet i textsamtalet, där alla deltagande bidrar med egna tolkningar, ändrar dem, tar till sig nya och skapar gemensamma.

Interaktionen och lärarens stöttning, som är centrala utifrån ett sociokulturellt perspektiv, är centrala även för Körling (2018), som förespråkar textsamtalets användning för att förbättra elevernas läsförståelse med ett språkstärkande arbete. Enligt författaren kan dessutom textsamtalet främja elevernas nyfikenhet och vilja att utforska mer i andra texter. Genom det kan läraren få syn på elevernas språkliga, kunskapsmässiga och sociala utveckling samtidigt som den kan värdera undervisningen. Det är ofrånkomligt enligt Körling (2018) att samtalet

ska förberedas noggrant av läraren, att den ska visa intresse för elevernas olika bidrag samt att alla ska delta på jämlika villkor - det vill säga få samma möjligheter att initiera och tillgodogöra sig ett samtal. Körling (2018) förklarar att syftet med textsamtalet inte ska vara kontrollen av elevernas läsförståelse - i fokus ska i stället vara det språk- och kunskapsutvecklande arbetet. Genom det ska eleverna, med lärarens stöttning, kunna utveckla sitt självförtroende och sin förmåga att kritiskt analysera och reflektera om texterna.

Det teorierna, kategorierna och modellerna som är beskrivna i detta kapitel utgör teoretiska utgångspunkter som är särskilt lämpade och relevanta för uppsatsen eftersom de tar upp och ramar in väsentliga aspekter inom andraspråksundervisning, interaktion, stöttning, läsförståelse och kritiskt tänkande.

4. Metod och material

I det här avsnittet beskriver och motiverar jag mitt val av metod, dess styrkor och svagheter, samt relationen till uppsatsens syfte och teoretiskt förhållningssätt. Dessutom beskriver jag intervjufrågornas utformningsprocess (avsnitt 4.1). Därefter (avsnitt 4.2) beskriver och motiverar jag urvalsprocessen och informanternas bakgrund. I avsnitt 4.3 beskriver jag genomförandet av intervjuerna och i avsnitt 4.4 databerbetningsprocessen samt analysmetoden. Avsnitt 4.5 innehåller en redovisning av mina forskningsetiska övervägande.

4.1 Val av metod

Kvalitativa, individuella och semistrukturerade intervjuer var den metod som bäst lämpade sig för att undersöka lärarnas berättelser om sitt arbete med lässtrategier och textsamtal inom undervisning i sva på språkintruktionsprogram. Anledningarna är följande: för det första var det med denna metod möjligt att inhämta ingående information om lärarnas perspektiv, utifrån deras erfarenheter och kunskaper (jmf Denscombe, 2018); för det andra att det möjliggjorde undersökning av "komplexa frågor" (Denscombe, 2018, s. 268), såsom användning av lässtrategier och textsamtal i skönlitteraturundervisning.

Intervjuerna var semistrukturerade eftersom det var ofrånkomligt att utgå från en mall med förbestämda frågor för att kunna rikta konversationen mot de två teman som uppsatsen kretsar kring, samtidigt som flexibiliteten i utformningen av frågor och eventuella följdfrågor hjälpte att nå en så fullständig som möjligt förståelse för intervjupersonernas berättelser. Denna flexibilitet tillåts av den semistrukturerade intervjun, eftersom den utgörs av en mall med förbestämda frågor, som styr samtalet men som även kan ändras under samtalets gång (Denscombe, 2018). Intervjuerna var kvalitativa eftersom syftet inte var att kvantifiera data, så som hade varit fallet med en kvantitativ undersökning, utan att undersöka fyra personers berättelser. Det var alltså intervjupersonernas perspektiv i fokus, inte inhämtning av information om kvantitativa data (Denscombe, 2018).

Den semistrukturerade intervjun är dessutom en metod som delar samma sociokonstruktivistiska utgångspunkt med det sociokulturella perspektivet, vilket utgör denna uppsats teoretiskt förhållningssätt. Nämligen att förståelse för omvärlden skapas i interaktionen och därmed är situerad (Säljö, 2020). Den är alltså socialt konstruerad och beroende av det kulturella och historiska sammanhanget. Här ligger metodens styrka och svårighet. Styrka eftersom, så som Denscombe resonerar (2018), tack vare den lediga formen och fokuset på intervjupersonens perspektiv tillåter den semistrukturerade intervjun att gå

djupt i ett ämne och hämta mycket information, även på ett nyanserat sätt. Svårighet eftersom resultatet är så situerat att det inte kan generaliseras. Risken är, med andra ord, att resultatet inte kommer att kunna överföras till andra situationer och därmed blir mindre relevant. Denna svårighet har jag försökt överbrygga genom en tillförlitlig och ackurat beskrivning av sammanhanget, så att läsaren lättare kan överföra resultatet till liknande kontexter (Denscombe, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014). Det finns några andra fördelar och nackdelar med denna metod. Å ena sidan förstärks validiteten av det personliga mötet, vilket tillåter intervjuaren att försäkra sig om data är riktiga och relevanta. Å andra sidan handlar det om människors berättelser, som inte kan betraktas som objektiva data (Denscombe, 2018). Denna uppsats fokuserar emellertid på lärarnas berättelser och därför kan det inte hävdas att deras berättelse om sig själva inte är riktiga.

En risk med intervjuformen är intervjuarens inflytande på informanternas svar (Denscombe, 2018). Informanterna kan vilja tillfredsställa intervjuaren och ge hen det svaret som de tänker att hen är ute efter. För att undvika detta beskrev jag de centrala aspekterna som skulle tas upp i intervjun för lärarna (jfr 6.2 Metoddiskussion).

4.1.1 Intervjufrågornas gestaltning

För att komma fram till intervjufrågorna utgick jag från de två teman som uttrycks i frågeställningen: lässtrategier och textsamtal. För att skapa manuset använde jag en tvåspaltsmodell (Kvale och Brinkmann, 2014) där jag i den ena spalten noterade forskningsfrågorna och i den andra de relaterade intervjufrågorna (jfr Bilaga 1). De områden som jag ville täcka med intervjufrågorna var: förutsättningarna eller kontexten för användning av lässtrategier och textsamtal, lärarens konkreta och praktiska arbetssätt, lärarens syfte i användning av lässtrategier och textsamtal samt elevernas resultat och lärarnas önskningsmål inför framtiden, allt utifrån lärarens synvinkel. Dessa områden behandlas i resultatkapitlet. Frågorna var vida för att kunna omfatta så mycket information som möjligt, men inom parentes noterade jag några följdfrågor som kunde hjälpa mig att precisera dem eller antyda andra eventuella obehandlade ämne (jfr Bilaga 1).

4.2 Urval och avgränsningar

Urvalet var explorativt, eftersom undersökningen inte är kvantitativ och det därmed var inte syftet att lärarnas berättelser skulle representera ett tvärsnitt (Denscombe, 2018). Som en följd av detta kan urvalet också definieras som icke-sannolikt i och med att syftet inte var att representera ett tvärsnitt och eftersom jag fick bestämma och välja informanterna fritt ((Denscombe, 2018). Tekniken för att gå tillväga i urvalet var *subjektivt urval* (Denscombe, 2018): informanterna valdes utifrån deras erfarenheter och relevans i förhållande till syftet. Det handlade nämligen om behöriga lärare som hade mellan elva och femton års undervisningserfarenhet inom språkintruktionsprogram och som brukar undervisa på nivåer där skönlitteraturen behandlas. Informanterna valdes utifrån ytterligare två kriterier: deras ålder och personliga kontakter med mig. Ålder var relevant av två anledningar. Den första var att de äldre hade läst tidigare och deras utbildning var således annorlunda än de yngre, som hade utbildat sig under de senaste åren. Det kunde var relevant och eventuellt tillföra resultatet ett annorlunda perspektiv. Den andra var att de hade olika antal årserfarenhet i rollen, vilket också kunde ge en annorlunda bild. Alltså informanterna valdes bland mina personliga kontakter och så att de kunde ha en varierande ålder.

4.2.1 Informanter

Informanterna är fyra behöriga lärare i sva. Fyra uppfattade jag som ett tillräckligt underlag för att ge en bredare bild inom ramen för en uppsats på grundnivå. Alla är verksamma inom språkintruktionsprogrammet och arbetar i en av Sveriges största städer. Alla avidentifierades genom att deras namn byttes ut med påhittade svenska namn. Andra detaljer nämns inte eftersom de inte anses vara relevanta. Johan är femtio år gammal och, utöver gymnasielärare i svenska, svenska som andraspråk och filosofi, är han förstelärare. Han har jobbat som sva-lärare i fjorton år, både på grundskolan och gymnasiet. Kristina är femtioett år gammal och är grundskollärare i svenska, SO och svenska som andraspråk. Hon har femton års undervisningserfarenhet och har jobbat med förberedelseklass, grundskolan årskurs 1 till 9 och gymnasiet. Malin är fyrtioett och har elva års erfarenhet inom sva-undervisning och inom alla skolformer: grundskola, gymnasiet och vuxenutbildning. Hon har en gymnasieläraryr utbildning i svenska, tyska och svenska som andraspråk. Anette är sextio år och är grundskollärare i svenska, SO och svenska som andraspråk. Hon har jobbat som sva-lärare i femton år, inom språkintruktionsprogrammet på gymnasiet och på vuxenutbildning. På språkintruktionsprogrammet har hon jobbat främst med elever som inte hade någon eller en väldigt kort utbildningsbakgrund från hemlandet.

4.3 Genomförande

Lärarna tillfrågades via mejl eller under ett direkt möte om deras möjlighet att delta i en intervju och i samband med detta informerades de om syfte med uppsatsen, men inte om vilka specifika frågor jag skulle ställa. Efter att ha försäkrat mig om att fyra lärare ville delta skrev jag till dem för att komma överens om en tid och plats för intervjuerna. I samband med detta informerade jag inte dem om intervjufrågorna, för att undvika att döda konversationen och riskera att äventyra den semistrukturerade intervjun genom att fixera den i slutna och förbestämda frågor. En till anledning var att jag inte ville påverka svaren och riskera att få informanterna att känna sig förhörda om sina teoretiska kunskaper om lässtrategier och textsamtal (Denscombe, 2018). Däremot informerade jag dem om de huvudsakliga aspekterna som jag ville beröra: läsförståelse avseende lässtrategier och textsamtal inom skönlitteraturundervisning på språkintruktionsprogrammet. Jag valde att göra detta för att lärarna skulle kunna tänka över sitt arbetssätt och sin inställning till det i förväg, om de ville. Syftet var att förenkla deras deltagande och därmed kunna inhämta ännu mer information. Min tidigare erfarenhet av intervjuer (Ciampi, 2022) hade bevisat att det inte var relevant att inte avslöja innehållet som intervjufrågorna skulle ta upp, tvärtom kunde det hjälpa lärarna att komma ihåg och fokusera på de framträdande aspekterna och inte känna sig förhörda.

Informanterna träffades på sin arbetsplats, för att förenkla deras möjlighet att delta genom att minimera tiden de skulle ägna åt intervjuerna. Av samma anledning blev de informerades om att tidslängden inte skulle överskrida 45 minuter i förväg (Denscombe, 2018). Jag satt i klassrum som var lediga eller i personalmatsalen om den var tom, med en informant i taget, för att undvika att bli störda av andra. Vi placerade oss i "90 graders vinkel till varandra" (Denscombe, 2018, s. 282), när det var möjligt, för att undvika att skapa en förhörliknande placering. Varje intervju spelades in med en smarttelefon urkopplad från internet, genom en systemmapp för ljudinspelning. Smarttelefonen placerades på en yta nära informanten och inspelningen testades en första gång för att försäkra att appen fungerade väl och rösterna hördes. Under intervjuerna förde jag fältanteckningar där jag noterade alla de berörda nyckelbegreppen, med syfte att integrera ljudinspelningen och därmed förenkla den efterföljande transkriberingen (Denscombe, 2018).

Inför varje intervju skrevs intervjumanuset ut och en anteckningsbok användes för att föra fältanteckningarna. En sida markerades med informantens fiktiva namn och för varje fråga antecknades respektive nummer för att lättare kunna koppla anteckningarna till frågorna. Inledningsvis tillfrågades informanterna om deras bakgrund gällande utbildning och antal årserfarenhet som sva-lärare, för att initiera samtalet med en konkret fråga som kunde vara bekväm att svara på och därmed hjälpa att skapa en trygg atmosfär (Denscombe, 2018). Varje intervju avslutades med att försäkra sig om informanterna hade något att tillägga och genom att tacka dem för deltagandet (ibid.).

4.4 Databearbetning och analysmetod

Direkt efter intervjuernas genomförande transkriberades de, för att utnyttja tiden då de var i färskt minne. För transkriberingen använde jag programmet Microsoft Words inbyggda funktion: ljudfilen överfördes från smarttelefonen till datorn, sparades med lärarens fiktiva namn och laddades därefter upp i programmet, som genomförde en första automatisk transkribering. Denna transkribering korrigerades där det behövdes för att göra det talade språket läsbart och begripligt. Det innebär exempelvis att de eventuella grammatiska avvikelser och upprepningar som kan förekomma i tal korrigerades, men alla ord och uttryck bevarades. Det som användes var alltså så kallat "talat skriftspråk" (Lindstedt, 2019, s. 228). För att komplettera den automatiska transkriberingen användes också onlineprogrammet *otranscribe*. Här laddades ljudfilerna upp utan att sparas, den automatiska transkriberingen från Word kopierades och justerades. Denna transkribering användes enbart för de delar som ansågs vara relevanta för att återge informanternas berättelse och förse min tolkning med citat från den ursprungliga källan (Denscombe, 2018).

Innehållsanalys använde jag för att analysera materialet (Denscombe, 2018). De fyra Word-dokument med intervjuerna skrevs ut och djuplästes. De makrokategorierna som jag utgick ifrån var lässtrategier och textsamtal, alltså de två teman som uppsatsens forskningsfrågor berör. Texterna indelades utifrån de här makrokategorierna. De kategorierna som användes för att analysera varje indelad text var: förutsättningar, syfte, arbetssätt, resultat och framtidsblickar. Varje kategori tilldelades en färg som användes för att markera alla svar. På det sättet kunde kategorierna i texterna hittas och jämföras med varandra.

4.5 Forskningsetiska överväganden

I förhållande till intervjupersonerna tog jag hänsyn till de fyra krav som tas upp i Vetenskapsrådets forskningsetiska principer: informerat samtycke, konfidentialitet, anonymitet och forskningsändamål i användning av svaren (Kvale & Brinkmann, 2014). Därmed avidentifierades informanterna för att inte röja deras identitet (Lindstedt, 2019). De informerades både muntligt och skriftligt om syftet med intervjun, om att deras svar endast skulle användas för mitt forskningsändamål, samt om deras möjlighet att när som helst avbryta deltagandet. Deras samtycke inhämtades skriftligt och upprepades muntligt (jfr Bilaga 2).

5. Resultat

I detta kapitel redovisar jag för och analyserar resultatet av intervjuerna med de fyra lärarna. Resultatet introduceras för en lärare i taget och i samband med en redovisning presenteras analysen. Resultat och analys är indelade efter de två teman som uppsatsen kretsar kring,

lässtrategier och textsamtal. Varje tema motsvarar en av uppsatsens två frågeställningarna och ramar in resultatet med avseende på kategorierna förutsättningar, syfte, arbetssätt, resultat och framtidsblickar. Avsnittet avslutas med en sammanfattning av de viktigaste resultaten (5.5).

5.1 Malin

5.1.1 Lässtrategier

Malin berättar att hon inte utgår från några specifika förutsättningar i sitt arbete med lässtrategier i skönlitteraturundervisning i sva, utan från elevernas förutsättningar och hennes arbete styrs av dem snarare än det motsatta. Att jobba i små grupper ser hon som en fördel och en viktig förutsättning, men ställer det i kontrast till verkligheten och tillgängligheten på lokaler i den skola där hon jobbar. Där finns det resurser i form av studiehandledare och andra lärare som kan stötta lärarnas arbete, men det saknas tillräckligt med lokaler för att kunna jobba separat. Sammanfattningsvis utgår Malin från de förutsättningarna som finns i gruppen och skolan, vilket utifrån ett sociokulturellt perspektiv innebär att hennes arbete är situerat.

Malin berättar inte om några specifika förutsättningar som kännetecknar elevgrupperna på språkintroduktionsprogram, där alla är andraspråkelever. Andraspråkeleverna kommer från socioekonomiska bakgrunder där familjer oftare är mindre läsvana och detta kan förklara deras extra svårigheter i läsförståelse och därmed extra behov av undervisning i lässtrategier. Det som däremot kännetecknar Malins berättelse är att hon tar hänsyn till den elevgrupp hon har och utgår ifrån den i sitt arbete. Detta verkar vara hennes ledstjärna och faktumet att eleverna kan komma från olika bakgrunder och ha olika läserfarenheter eller motivationer är en implicit självklarhet i hennes berättelse.

I sin berättelse om sitt arbete med lässtrategier inom skönlitteraturundervisning understryker Malin att syftet ligger i att hjälpa eleverna att ta till sig även andra texttyper och särskilt de texterna som eleverna möter i So-ämnena (historia, religion, geografi och samhällskunskap). Malin förklarar att det handlar om ämnen som eleverna inte känner sedan tidigare, utom religion, och därför kan dessa läsförståelser vara extra krävande. Hennes undervisning i lässtrategier, även inom skönlitteraturundervisning, syftar till att ge eleverna verktyg för att lära sig hantera information även i andra texttyper. Det innebär att eleverna behöver lära sig användning av lässtrategier för att förbättra läsförståelsen. Malin skiljer på det som är ett för henne nödvändigt läsförståelsearbete, som kan utvecklas genom undervisningen i lässtrategier, och läsning för lusten att läsa, där hon inte uppfattar samma arbete som nödvändigt.

Jag tycker att läser man bara för underhållningens skull, då behöver man ju inte hjälp med lässtrategier alls. Men om man läser för att kunna, alltså om man läser för att lära sig läsa, då behöver man nog strategier och man kanske behöver vara lite styrd av läraren. (Malin)

Malin understryker lärarens styrning på flera ställen, vilket kan tolkas som vikten av lärarens stöttning i interaktionen, utifrån ett sociokulturellt perspektiv. I hennes berättelse förekommer dock inte vikten av att den här stöttningen ska kunna avta stegvis, så som den undervisande interaktionen tolkas i den sociokulturella teorin för lärandet (Säljö, 2020). Detta kan tolkas som underförstått för läraren.

Lärarens undervisning i lässtrategier ser Malin som nödvändig även med syfte att utveckla

elevernas metakognitiva och kritiska förmågor och påpekar att detta sker särskilt när hon jobbar med lässtrategier för att stötta eleverna i att läsa bortom raderna. Det vill säga att hon hjälper eleverna att utveckla sin förståelse av texten i relationen till sig själva, till omvärlden eller till andra texter.

Vad gäller arbetssättet, berättar Malin att hon brukar förbereda frågorna i förväg och förse eleverna med dem i ett igenkännbart skriftligt format, som därmed blir lätt kopplat till en och samma bok av eleverna. Eleverna svarar skriftligt först och därefter diskuteras frågorna i helgrupp. Detta innebär att, trots de skriftliga svaren, får eleverna möjlighet att använda sina muntliga språkliga resurser, som brukar vara mindre begränsande för andraspråkselever (Lindholm, 2016).

För att få fram elevernas resultat brukar lärarna kartlägga elevernas läsförståelse i början av deras skolgång och vid slutet av varje läsår, förklarar Malin. Hon har dock inte haft någon möjlighet att ta del av elevernas resultat efter ett års undervisning och känner att hon inte kan förmedla mycket i detta avseende. För att kunna utveckla undervisning i lässtrategier påstår Malin att det skulle vara viktigt med ett grupprum och med ett större underlag av skönlitteratur, eftersom hon upplever den som skolan disponerar som begränsad, samt med fortbildning.

Sammanfattningsvis berättar Malin att hon utgår från de förutsättningarna som finns i gruppen och i skolan i sitt arbete med lässtrategier i skönlitteraturundervisning i sva. Hennes syfte är, enligt henne, att utveckla elevernas läsförståelse även av andra texttyper med arbete om lässtrategier inom skönlitteraturundervisning. Andra syften som hon uttrycker är utveckling av elevernas kritiska och metakognitiva förmågor. Användning av elevernas muntliga resurser och hennes styrning framträder som centrala i hennes beskrivning av det egna arbetssättet med lässtrategierna, så som förberedelsen av frågorna.

5.1.2 Textsamtal

Vad gäller textsamtalets förutsättningar förklarar Malin att hon tänker främst på att ha en hanterlig gruppstorlek och en gruppsammansättning som gör att eleverna kan samarbeta eller känna sig mer vänligt inställda till varandra. Malin tycker att hon behöver mer hantera än styra samtalet. Hon har inga anmärkningar kring klassrumsmöbleringen, utan använder sig av en klassisk frontal möblering med eleverna i rader och läraren framför dem. Det är en aspekt som inte heller betraktas i litteraturen kopplad till textsamtalet och klassrumsmöblering kan egentligen vara svårstyrd av lärarna som ofta, så som i Malins fall, delar klassrummen med flera läraren som därför skulle behöva komma överens om en gemensam möblering. Det som oftast sker är att det är eleverna som flyttas runt eller vänder sig, så som framgår även av Johans berättelse.

Syftet med textsamtalet är enligt Malin att utveckla elevernas läsförståelse, men också att möta och lära känna olika typer av genrer och deras kännetecken. Hon klargör att, eftersom litteraturhistoria inte förekommer i läroplanen för svenska som andraspråk (Skolverket, 2022a), är textsamtalet en möjlighet för henne att ge eleverna bredare kunskaper om den. Det är samma inställning till textsamtalet som Chambers utgår ifrån, där samtalet om texterna har ett mål som sträcker sig över skönlitteraturen för att omfatta elevernas sätt att resonera på ett kritiskt sätt, oavsett ämnet (Chambers, 2022). Väsentlig är för henne även att utveckla elevernas andraspråk, i synnerhet ordförrådet och de grammatiska strukturerna. Detta innebär

att undervisningen i skönlitteraturen kan bedrivas samtidigt som elevernas språk utvecklas.

En till relevant aspekt är för Malin textsamtalets betydelse för elevernas allmänna bildning och utveckling som människor.

Anledning till att det skrivs, det är ju att vi ska lära oss någonting om hur det är att vara människa genom att läsa om andras liv. Så jag tror att litteraturen i sig och textsamtalet om litteraturen, det kan ju verkligen vara viktigt, alltså vara viktigt för en människa (Malin).

Det handlar om en inställning till textsamtalet som kan förknippas även med Chambers (2022), som förespråkar en modell vars syfte är att, genom samtalet om skönlitteratur, stötta eleverna i att möta världen utanför skolan på ett kritiskt sätt.

Malin berättar att hon skriver en fråga på tavlan och eleverna diskuterar i par eller små grupper. Eleverna läser högt, de stannar och diskuterar i helgrupp. Ibland är det hon som läser, eftersom eleverna kan tappa fokus på innehållet när de läser själva. Det kan komma spontana frågor från elever, i så fall spinner hon vidare på dem och låter eleverna styra samtalet själva. Annars berättar hon att det är i förhandförberedda frågor hon använder sig av, skapade utifrån olika lässtrategier. Eleverna svarar i smågrupper och i helgrupp redovisar varje grupp en fråga, så att alla får möjlighet att komma till tals.

Det handlar alltså om att både styra samtalet själv och att låta eleverna göra det, vilket påminner om reciprocal teaching av Palincsar och Brown (1984), där läraren lär eleverna att själva styra samtalet genom sina frågor. Detta arbetssätt kan även ses i ljuset av den sociokulturella teorin för lärandet eftersom den belyser interaktionens betydelse (Säljö, 2020). Denna inramning skildrar Myndigheten för skolutveckling (2017) och Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller (2011), där vikten av samtal belyses och det meningsskapandet som sker i detta, även inom skönlitteratursamtal.

Den viktigaste förutsättning för textsamtalet är således, enligt Malin, en hanterbar gruppstorlek. Syftet med textsamtalet innefattar men överstiger också läsförståelse av skönlitteraturen, för att inrymma även kunskaper om skönlitteratur samt andraspråksutveckling. Malin berättar att textsamtalet sker i helgrupp under högläsning och i smågrupper utifrån frågor förberedda av läraren eller spontana frågor från eleverna. Det handlar alltså om en blandning av lärarens och elevernas styrning. Enligt Malin skulle det vara viktigt med tid och möjligheter till fortbildning för att utveckla sin undervisning med textsamtalet och därmed andraspråkselevernas resultat, samt att flera klassrum och en större skönlitteratursurval också skulle stötta hennes arbete med textsamtalet inom skönlitteraturundervisning i sva.

5.2 Kristina

5.2.1 Lässtrategier

En viktig förutsättning för arbetet med lässtrategier inom skönlitteraturundervisning i sva är att ha tillgång till ålders- och nivåanpassade böcker, berättar Kristina. Enligt henne är böckerna på nybörjarnivå ofta för barnsliga. Detta ska läsas i ljuset av språkintruktionsprogrammets målgrupp: elever som läser in grundskolebetyg, men befinner sig i gymnasieåldern. Det handlar om böckernas kvalitet, men även om att skolan ska ha ekonomi för att uppdatera bibliotekets underlag eller fylla på så att det ska finnas för alla elever. En till förutsättning är för Kristina att eleverna ska vara vana att läsa

skönlitteratur. Det händer inte ofta på språkintruktionsprogrammet, menar hon, och därmed behöver hon anpassa undervisning i lässtrategier utifrån elevgruppen.

När de berättar om sin skolgång så tycker jag att många uttrycker att de kanske inte har läst så mycket skönlitteratur, utan det är mer fokus på fakta (Kristina).

Eleverna har läst de texttyperna som förekommer i andra skolämne, men inte skönlitteratur och därmed är de ofta inte vana att läsa mellan och bortom raderna. Det handlar om elever som ofta letar efter det rätta svaret i texten, på raderna, berättar Kristina.

Målet med undervisning i lässtrategier är enligt Kristinas berättelse huvudsakligen att eleverna ska utveckla en läsglädje i möte med skönlitteratur.

Stort syfte tycker jag är att eleverna ska få upp glädjen i att läsa [...] Det bästa är ju om elever vill ta hem boken för att fortsätta läsa. Då har man ju nått det målet. Att nu är det så intressant här att jag vill läsa vidare själv (Kristina).

Därefter berättar Kristina om syftet att få en inblick i personernas liv och därmed möjligheten att känna eller inte känna igen sig i dem. Ett till syfte som Kristina nämner är att eleverna ska kunna relatera det lästa till omvärlden. Till sist anger hon även själva läsförståelsen och andraspråkutvecklingen som syfte - i synnerhet utveckling av ordförrådet - även om hon understryker att målet inte är att eleverna ska förstå vartenda ord, tvärtom behöver de stötta i att skaffa sig en helhetsförståelse. Vad gäller läsförståelse är syftet enligt Kristina att även stötta den i andra ämne och träna eleverna i att möta olika texttyper. Detta kan ses som en särskiljande aspekt för språkintruktionsprogramelever: de läser inte bara för att tillägna sig kunskaper och få betyg i olika ämne, utan också för att utveckla litteracitetspraktiker och ett skolspråk som kan hjälpa dem att fortsätta studierna. På det viset är undervisningen som eleverna får i sva grundläggande även för de andra ämne.

En aspekt som framträder i hennes berättelse är att fokuset ligger på att stötta utveckling av elevernas andraspråk, empatiska förmåga och deras förmåga till att inta andras perspektiv och leva sig in i fiktiva världar. Detta stämmer med Johans och skiljer sig från Malins berättelse, som belyser hur stor vikt läggs vid att, genom användning av lässtrategier, även undervisa om skönlitteratur. Det är väsentligt att påpeka att Malin undervisar på en mer avancerad nivå jämfört med Kristinas grupp.

Till skillnad från Malin, belyser Kristina att det kan vara svårt att jobba med syfte att utveckla elevernas metakognitiva och kritiska tänkande. Detta kan härledas till att Kristina undervisar på nybörjarnivåerna, där eleverna fortfarande behöver fokusera mycket på att utveckla andraspråket och sin avkodningsförmåga i möte med skriftliga andraspråkstexter.

Kristina berättar att hon förbereder och varierar frågorna. Hon utformar dem för att stötta eleverna i att reflektera själva och lära sig att inte leta efter det rätta svaret i texten, utan tolka och fylla i det som inte är direkt uttalat av författaren. Med sina frågor klargör hon att målet är också att uppmuntra eleverna att föreställa sig händelseförloppet i förväg. Hon förklarar att hon låter eleverna formulera frågor som ska fokusera på det implicita textnivå, i par, för att sedan diskutera i helgrupp. Till en början berättar hon att hon använder sig av femradersberättelser, där hon ställer frågor som stöttar eleverna att så småningom lära sig ställa samma frågetyper.

Kristinas berättelse om sitt eget arbetssätt visar att de frågor som hon använder sig av fokuserar på på och mellan raderna, men också på kopplingar med elevernas egna erfarenheter, omvärlden eller andra texter, enligt Keane och Zimmermanns kategorisering (Keane & Zimmermann, 2003). Andra strategier som framträder i hennes berättelse är att förutse det som kommer att hända i texten, att ställa frågor till texten, att summera det lästa och att klargöra eventuella funderingar. Det handlar om strategier som sammanfaller med Palincsar och Browns kategorisering (Palincsar & Brown, 1984).

Tack vare arbetet med läsförståelsestrategier påstår Kristina att eleverna har det lättare att förstå texter och utvecklar ordförrådet, eftersom de exempelvis får möta samma ord i olika kontexter. Dessutom utvecklar några elever läsglädjen och tar boken hemma för att fortsätta läsa själva, berättar Kristina. Detta resultat kan därtill kopplas till sva-läroplanen (Skolverket, 2022a), som fastställer att utveckling av elevernas läslust är ett av målen med skönlitteraturundervisning inom sva. Inför framtiden säger Kristina att hon å ena sidan önskar sig mer undervisningstid i sva, å andra sidan konstaterar hon att öka undervisningen i sva mer än de tio timmar i veckan som eleverna får under tiden då intervjun genomfördes riskerar att bli för tröttande för elever.

Sammanfattningsvis är, enligt Kristinas berättelse, kvalitet och tillgänglighet i texturvalet samt elevernas läsvana centrala förutsättningar för hennes arbete med lässtrategier inom skönlitteraturundervisning i sva. Syftet med detta arbete är, enligt henne, att utveckla andraspråks elevernas läsglädje, igenkänning, empati för andra perspektiv på världen, men också läsförståelse, språkutveckling och träning i att möta olika texttyper. Kristina berättar att hon brukar förbereda frågor, exemplifierar och modellerar. Hennes arbete med lässtrategier resulterar, enligt henne, i en ökad läsglädje och läsförståelse hos eleverna samt i ett bredare ordförråd.

5.2.2 Textsamtal

En av de förutsättningarna för att bedriva textsamtalet inom skönlitteraturundervisning i sva är enligt Kristina gruppstorleken: hon föredrar små grupper av högst tre elever, för att förenkla allas deltagande. Det handlar egentligen om en avgörande aspekt inom andraspråksinläring utifrån ett sociokulturellt perspektiv: interaktion och stöttning är viktiga delar, men för en jämnt distribuerad interaktion behöver alla elever involveras och detta förenklas av autentiska och betydelsefulla uppgifter, som aktiverar eleverna (Körning, 2018). En till förutsättning är att eleverna ska kunna diskutera på deras starkaste språk, anger Kristina. Detta tillåts när det finns tillräckligt med studiehandledare på elevernas starkaste språk, vilket inte händer varje lektion. Andra förutsättningar som Kristina nämner är att eleverna ska vara vana vid att diskutera med kompisar och inte försöka leta upp det rätta svaret.

Kristina påstår att syfte med textsamtalet inom skönlitteraturundervisning är för henne att engagera eleverna genom en betydelsefull uppgift.

Att bli engagerad, tänker jag, i en text [innebär] att den här texten betyder någonting för mig här och nu, när jag sitter i och läser den (Kristina)

I Kristinas berättelse framträder det att hennes mål med textsamtalet är att stötta eleverna i att dra paralleller till sig själva, att fantisera och förflytta sig i tid och rum samt inta andras perspektiv, föreställa sig andra lösningar och dra paralleller med andra texter. Medan hon gör

det, menar hon att eleverna tvingas använda sitt andraspråk, leta efter orden för att uttrycka sig, eftersom, så som Kristina uttrycker det: ”tankarna finns!” (Kristina).

Genom textsamtalet får alltså eleverna en drivkraft, de skapar betydelse och bekräftar sin identitet. Detta överensstämmer med själva målet i sva-undervisningen: eleverna befinner sig på den kognitiva nivå som motsvarar deras ålder, det är språket som de behöver utveckla och det är därför som undervisningen, utifrån ett sociokulturellt perspektiv, ska utgå ifrån varenda elevs förutsättningar och behov och det starkaste språket ska stötta andraspråkets utveckling, så som det händer i Kristinas klassrum. Av Kristinas berättelse framträder inte lika mycket fokus på undervisning *om* skönlitteratur, så som för Malin. Detta kan förklaras med elevgruppnivå, som i Kristinas fall är nybörjare.

Under textsamtalet berättar Kristina att hennes elever sitter i små grupper. De förses med de skriftliga frågorna som de själva har skapat. Någon fråga tar Kristina i helgrupp, berättar hon; det handlar om någonting som flera grupper har missförstått eller som kan tillbringa olika infallsvinklar till hela klassen. Frågorna som eleverna uppmanas att ställa ska behandla det som inte är explicit uttryckt i texten eller parallellt med sig själva. Det är ett sätt att organisera textsamtalet som motsvarar Chambers (2022) - ett utav de tre sätten att diskutera fokuserar enligt honom på kopplingar som läsarna kan hitta mellan det lästa och sina egna liv. På det viset berikar dessutom eleverna sig själva och varandra eftersom de utbyter sina olika perspektiv på samma bok. Utifrån Chambers (2022) kan det därmed anses att läsarna genom textsamtalet förtydligar sina egna tankar, tar till sig de andras och skapar nya tillsammans.

För att summera Kristina berättelse är gruppstorleken, tillgänglighet på studiehandedare på elevernas starkaste språk samt elevernas vana att samarbeta och benägenhet att sätta sig själva på spel centrala förutsättningar för att driva textsamtalet om skönlitteratur i sva. Syftet är att involvera eleverna i en relevant uppgift, få dem använda andraspråket för att uttrycka sina tankar och utveckla deras empatiska och kritiska förmåga, berättar hon. Kristina förklarar att hon arbetar med små grupper, det är eleverna som förbereder frågorna och uppmanas att fokusera mellan raderna och koppla texterna till sig själva. Enligt Kristina skulle det vara viktigt att få flera konkreta idéer på hur undervisningen i skönlitteraturen genom textsamtalet kan gå till, genom fortbildning och mer avsatt tid för det.

5.3 Johan

5.3.1 Lässtrategier

Johan berättar att en central förutsättning för arbete med lässtrategier i skönlitteraturundervisning i sva är för honom att disponera mycket undervisningstid och påstår att han har det - tio undervisningstimmar i veckan. Dessutom behöver han kvalitativ litteratur, som väcker engagemang hos eleverna och som de därför kan relatera till. Detta är en förutsättning som gäller även för Kristina och Malin. Till detta kommer läromedel som kan hjälpa honom att förfinas sin kompetens och ett ämneslag att diskutera med. Han behöver dessutom studiehandedare för att få ett perspektiv på hur man jobbar med läsförståelse på andra språk eller i andra kulturer. Han påstår att en del elever kommer från vad han kallar för ”memoreringskulturer” (Johan), vilket innebär att dessa elever är vana vid att memorera för att visa sin förståelse. Johan nämner också ledningens stöttning. Till exempel har ledningen på skolan där han jobbar förstått att läsning och läsförståelse behöver extratid och extra

resurser för andraspråkseleverna och därmed har lärarna dubblerats under lektioner som fokuserar på läsning och skönlitteratur, för att möjliggöra arbete i mindre läsgrupper. Denna resurs- och tidsinvestering är avgörande, enligt Johan, eftersom mindre läsgrupper gör att eleverna vågar tolka och uttrycka sina åsikter inför andra. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det viktigt för andraspråkselever att få jämlika och gott om möjligheter att använda språket i betydelsefulla och autentiska sammanhang.

Syftet med arbete med lässtrategier är, enligt Johan, att eleverna ska behärska lässtrategierna för att kunna ta till sig olika texttyper. Detta motsvarar även det som Kristina och Malin berättar och som kännetecknar språkintruktionsprogrammet. Målet är att eleverna ska tillägna sig grundskolebetyg i flera ämnen, för att senare kunna fortsätta studierna på gymnasiet och högskolan. Därtill lägger han syftet att klara nationella prov och få kursbetyget. Johan tar även hänsyn till fostransuppdraget: i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2022a) fastställs det att skolan ska förmedla de demokratiska värderingarna, vilka innebär att eleverna ska ha tolerans och förståelse för oliktankande. Detta nås, enligt Johan, även tack vare arbetet med lässtrategier. Med andra ord innebär Johans berättelse om sin egen undervisning i lässtrategier att detta leder å ena sidan till en djupare förståelse av människan beteende och perspektiv samt till att fördjupa ens förståelse av sig själv och därmed även berika ens språk.

Johan påstår dessutom att arbete med lässtrategier underlättar elevernas förmåga att hantera sina känslor och uttrycka sina åsikter, tack vare ett mer utvecklat språk. Genom språket kan eleverna bli en del av den samhälleliga och demokratiska gemenskapen. Det är en sociokulturell syn på språket. På det sättet blir eleverna fullfjädrade medborgare och, enligt Johan, bidra till att förbättra samhället. Språket behövs för att kunna uttrycka ens åsikter i ett demokratiskt samhälle, men också förhålla sig till vad andra tycker.

Så språket är ett sätt för oss att utveckla identiteten, men också att komma in i gemenskapen och att bli delar av en gemenskap. Så är ju, egentligen har vi... Jag har världens bästa jobb!
(Johan)

Johan belyser även hur förmågan att uttrycka sina känslor och kunna koppla det lästa till sig själv och samhället är andra viktiga utfall av arbete med lässtrategier. För då blir den skönlitterära texten väsentlig för att förstå samhället och människor.

Den är inte bara en bok, utan den är också en del av livet (Johan).

Utifrån Johans berättelse verkar alltså hans syfte sammanfalla med Keene och Zimmerman (2003), som skapar en kategorisering i lässtrategier som utgår från att de ska stötta eleverna i syfte att relatera det lästa till sig själva, till deras omvärld eller till andra texter. En till uppgift som undervisning i lässtrategier uppfyller är för Johan utveckling av elevernas kritiska förhållningssätt. Detta innebär att lära sig ställa frågor och ifrågasätta.

Johan klargör att han använder sig av följande lässtrategierna: förutspå, ställa frågor, sammanfatta, reda ut oklarheter samt relatera texten till sig själv och samhället. Med andra ord sammanfaller exakt de fyra första lässtrategierna han använder med Palincsar och Browns kategorisering (1984), och kombineras med de två sista, som av Keene och Zimmermanns benämns *text till själv* och *text till världen* (Keene & Zimmermanns, 2003, s. 75). Johan förtydligar att han brukar modellera själv, därefter gör han uppgiften med eleverna och till sist låter han de jobba själva. Han använder sig därmed av cirkelmodellen, en modell i fyra faser där eleverna tränas i att förstå och producera olika sorters text utifrån en sociokonstruktivistisk synpunkt (Molloy, 2011), nämligen att förståelse och språkutvecklingen sker i interaktion, tack vare en stöttning av läraren och kamraterna som

gradvis avtar (Säljö, 2020). Johan påstår att det är han som skapar frågorna, för att hjälpa eleverna ta ett steg tillbaka och lära sig sätta ord på sina känslor och förstå världen.

Vad gäller de mätbara resultaten nämner Johan de nationella proven och elevernas betyg som ett kvitto på dem. Dessutom lägger han till elevernas feedback som han får genom deras skriftliga analyser: där märker han om arbetet med lässtrategier har funkat och i så fall brukar även eleverna tycka om boken, vilket syns i deras arbete. Johan påstår att det skulle vara intressant att få veta hur eleverna fungerar när de kommer in på gymnasiet samt få feedback från biblioteket om det är någon som lånar böcker.

Sammanfattningsvis är, enligt Johans berättelse, följande aspekter viktiga förutsättningar för arbete med lässtrategier i skönlitteraturundervisning i sva: undervisningstid, tillgänglighet på kvalitativ litteratur och studiehandledare, läromedel, samarbete med ämneslaget samt ledningens stöttning i form av tid och resurser. Syftet med detta arbete är, enligt honom, att få eleverna att möta olika texttyper, nå grundskolebetyg, utveckla förståelse av omvärlden och sig själva, samt sin empatiska förmåga. Andra viktiga mål är utveckling av elevernas andraspråk för att uttrycka sina tankar, känslor och identitet, samt att utveckla dem som medborgare. Johan berättar att han använder sig av cirkelmodellen i sitt arbetssätt med lässtrategier kopplat till skönlitteraturundervisning i sva och brukar förbereda frågorna som eleverna svarar på i små grupper genom samtal och genom att skriva. Elevernas analyser och betyg är, enligt honom, hans kvitto på resultaten av undervisningen i lässtrategier.

5.3.2 Textsamtal

De förutsättningar som Johan nämner för arbete med lässtrategier är enligt honom likvärdiga även inom textsamtalet om skönlitteratur i sva. Till detta lägger han vikten av ämneslag: det kollegiala lärandet med kollegorna, genom gemensamma diskussioner och utbyte av erfarenheter anses avgörande. Det är en aspekt som Malin, Kristina och Anette inte beaktar. Samma inställning har däremot Johan, Kristina och Malin till möblering av klassrummet. Den står inte alls i fokus och betraktas som opraktisk att hantera, däremot flyttas eleverna fritt för att kunna jobba i små grupper, så det kan stå klart att placeringen inte uteslutande förutsätter den klassiska frontala möbleringen med lärarens positionering framförställd.

Syftet med textsamtalet är enligt Johan mångfacetterat. För det första handlar det om social fostran, alltså att lära eleverna samarbeta med varandra, vilket dessutom fastställs i grundskolläroplanen (Skolverket, 2022a). Det handlar också om att skapa en positiv stämning i klassrummet, vilket leder till att eleverna lättare engageras. Engagemang leder till motivationen och därmed är väsentlig i undervisning. Till detta kommer, enligt Johan, bildningssyftet: att samtala innebär att ta in andras perspektiv. Eftersom skönlitteratur inte kan tolkas av alla på samma sätt, påstår Johan att en tolerans, en acceptans för oliktankande skapas genom samtalet.

Det är de som ska förhandla med varandra och resonera med varandra om vad de kommer fram till. Jag har inget svar. Den gruppen kanske säger en sak. Den andra säger någonting annat (Johan).

Textsamtalet har, enligt Johan, dessutom syftet att utveckla elevernas andraspråk: genom textsamtalet i små grupper får eleverna mer talutrymme och därmed övar de på att använda språket för att resonera på ett betydelsefullt sätt. Vilket är väsentligt för andraspråkinlärare utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Det är i synnerhet textsamtalet som bjuder på autentiska

situationer där eleverna får prova sig fram att uttrycka sina känslor, tankar, åsikter på andraspråket. Därför är det viktigt att de får tillräckligt med utrymme att göra det.

Johan berättar att eleverna läser högt i helgrupp och därefter diskuterar de ett antal skriftliga frågor i smågrupper. Det handlar om frågor som tar hänsyn till lässtrategier som att läsa på, mellan och bortom raderna. Det innebär med andra ord att eleverna utvecklar läsförståelsen på olika nivåer: de tar till sig det mimetiska förloppet, alltså det som står explicit uttryckt i texten; det som är implicit, som kan förstås med enkla slutsatser genom aktivering av en tolkande och analyserande förmåga; de övar också på att koppla det lästa till sig själva eller till omvärlden. De lär sig dessutom att ställa frågor till varandra: Johan beskriver ett arbetssätt som går ut på att eleverna delas i två grupper som ställer frågor till varandra. På det viset utvecklar han elevernas metakognitiva tänkande genom textsamtalet. Ett till arbetssätt som han använder sig av är den dialogiska närläsningen: i helgrupp läser han en skönlitterär text tillsammans med eleverna, de stannar och diskuterar varje mening. Detta ökar elevernas inlevelseförmåga och leder till deras ökat engagemang, enligt Johan. Engagemang i textsamtalet är det som bidrar till att göra textsamtalet betydelsefullt, en autentisk och interaktiv situation där eleverna vill kommunicera med varandra.

För att utveckla sitt jobb med textsamtal och elevernas förståelse skulle Johan behöva mer utbyte med forskning via universitet, påstår han. Detta kan kopplas till Kristina och Malins önskan om mer fortbildning. Han tillägger dessutom en önskan om mer tid för det kollegiala lärandet i ämneslaget. Ett arbetssätt som han skulle vilja utforska och prova mer är dramatisering.

I korthet stämmer förutsättningarna för att driva textsamtalet överens med de för arbete med lässtrategierna, enligt Johans berättelse. Till dessa kommer vikten av samarbete i ämneslaget. Enligt honom är syftet med textsamtalet om skönlitteratur i sva den sociala fostran, men också utveckling av elevernas empatiska förmåga och andraspråk, samt dess användning i autentiska och relevanta situationer. Andra syften som han uttrycker är elevernas engagemang och utveckling av deras metakognitiva tänkande. I Johans berättelse framträder det att hans arbetssätt med textsamtalet går ut på att diskutera de skriftliga frågorna i smågrupper. Frågorna är förberedda av honom och utgår från lässtrategierna, med målet att öka och vidga elevernas läsförståelse, påstår han. Han berättar dessutom att han delar in eleverna i små grupper som ställer frågor till varandra eller i helgrupp under högläsning då han stannar och ställer frågor.

5.4 Anette

5.4.1 Lässtrategier

För att jobba med lässtrategierna inom skönlitteraturundervisning i sva berättar Anette att hon utgår från elevgruppen och den specifika situationen, som kan variera från dag till dag.

Jag är nog väldigt mycket så här i stunden, så att ”Nej, det här gick inte idag.” Då får vi hitta på något annat (Anette).

Anette klargör att i hennes arbetssätt kan alltså en förutsättning för en viss elevgrupp vara att exempelvis gå utomhus för att bryta en dålig stämning, sitta i en ring, läsa högt eller repetera något, beroende på den känslan hon får när hon kliver in i klassrummet. Hennes arbetssätt kan därför läsas utifrån det sociokulturella perspektivet som situerat, beroende av den

specifika kontexten som skapas i interaktionen med eleverna (Säljö, 2020).

Ett syfte med arbete med lässtrategier är, enligt Anette, att eleverna ska stöttas i att möta en skönlitterär text, förstå hur den är uppbyggd och konfrontera den i all sin abstraktion. Bilder använder hon ofta för att konkretisera den och få eleverna att förstå vad ett händelseförlopp är. Med lågutbildade andraspråks elever behöver egentligen läraren skapa en vana vid skolkoderna i allmänhet, eftersom litteracitetspraktikerna inte är givna för dem, de möts för första gången i skolan och i tonåren. Syftet är, enligt Anette, även att avkoda skrivreglerna och därför kan det behövas lyssna på en text för att jobba med läsförståelse, utan att läsa den. På så sätt fokuserar eleverna på förståelse och inte på avkodning.

Andra syften som arbetet med lässtrategier har, enligt Anette, är att breda ut elevernas ordkunskap och stötta dem i att sätta sig i andras perspektiv. Ett till syfte är för Anette att öka elevernas självkänsla, vilket enligt henne sker särskilt när eleverna fokuserar på att läsa på raderna. Det innebär att när eleverna har lärt sig läsa och förstå det som står uttryckt i texten blir detta som en positiv bekräftelse på deras nyförvärvad läsförmåga.

Ytterligare ett mål med arbete med lässtrategier är, hävdar Anette, att stötta eleverna att förstå det som står explicit uttryckt i texten. Detta är en stor skillnad jämfört med Malins, Kristina och Johans berättelse, som inte undervisar på de mer avancerade nivåerna, där fokuset flyttas till att förstå det som är mellan och bortom raderna. Till skillnad från de andra lärarna ligger Anettes fokus inte heller på att stötta elevernas kritiskt tänkande i arbete med lässtrategier. Detta händer, enligt Anette, eftersom eleverna å ena sidan vågar oftast inte ifrågasätta det som står i texten eller som läraren säger, å andra sidan eftersom fokus ligger på att avkoda texten och ta till sig innehållet.

De bara tänker läraren har ju rätt, ger hon oss en bok som det står någonting i så ska inte ifrågasättas det. (Anette)

Det handlar om en svårighet som förekommer även i Malins, Johans och Kristinas berättelser och som är därmed en av de främsta aspekter som lärarna på språkintruktionsprogram möter och behöver arbeta med, eftersom undervisning ska utveckla eleverna förmåga att tänka självständigt även utifrån läroplanen (Skolverket, 2022a).

Anette berättar att hon jobbar mycket med dramatisering med målet att stötta eleverna i att avkoda skrift och ta till sig innehållet i den. Arbete med lässtrategier inom skönlitteraturundervisning i sva syftar, enligt Anette, även på att lära eleverna att skrift- och talspråket är annorlunda och på att det skrivna språket är av olika art. Utifrån Anettes berättelse innebär detta att hennes arbetssätt här delvis distanserar sig från det skrivna språket eftersom eleverna får lyssna, så att de kan fokusera på prosodi och uttal, höra hur svenskan låter och förstå de här formella och grundläggande skillnaderna mellan tal och skrift och mellan olika texttyper. Anette fokuserar på på-raderna-frågor och detta innebär att för henne tillägnelsen av det mimetiska förloppet är en operation som tar en stor del av undervisning med denna elevgrupp. Ett annat arbetssätt som Anette återger är att låta eleverna ta fram bilder från nätet som de ska koppla till det lästa. Det handlar om en väldigt kreativ operation, som aktiverar eleverna på ett kreativt sätt och därmed hör till samma sociokonstruktivistiska approach som den sociokulturella teorin (Säljö, 2020). Anette berättar att eleverna ibland läser högt i helgrupp, men oftast gör de det i par eller enskilt, eftersom deras avkodningsförmåga fortfarande behöver utvecklas och därmed låter hon dem läsa själva, med hjälp av inläsningstjänstprogrammen, enligt hennes berättelse. Johan, Malin och Kristina

berättar däremot att de jobbar mycket med undervisning i lässtrategierna under högläsning, där läraren stannar och modellerar eller exemplifierar. Anette berättar också att hon gör det, även om i mindre utsträckning. Frågorna som ställs har Anette eller eleverna skapat, förklarar hon, det kan även komma spontana frågor från elever som hon spinner vidare på, så som alla andra lärare också berättar.

Enligt Anette är kvittot på att arbete med lässtrategierna i sva har funkat när eleverna i andra hand kommer att hänvisa till texterna de har läst tillsammans. Detta bekräftar egentligen att arbetet har nått fram och att eleverna börjar spontant göra kopplingarna mellan det lästa och sig själva, omvärlden, eller andra texter, så som Keene och Zimmerman teoretiserar (Keene & Zimmermann, 2003, s. 75).

Jag tycker att det är jätteroligt att se när man har läst en bok, när elever hänvisar till det. Ja, om man säger, ”men det är precis som Nadir, han gjorde också så”, då förstår jag ju att de kopplar det till det vi har läst i boken och så där ser man ju resultatet (Anette).

Anette klargör att hon skulle vilja låta eleverna samtala om böckerna de har läst på sitt starkaste språk, med hjälp av studiehandledare på modersmålet, för att låta de uttrycka sina tankar och kanske ställa andra frågetyper. Vid tiden då intervjun gjordes jobbade flera studiehandledare i Anettes klassrum, men inte tillräckligt många för att täcka elevernas alla språk, enligt hennes berättelse.

Med utgångspunkt i Anettes berättelse kan hennes arbetssätt med lässtrategier inom skönlitteraturundervisning i sva sammanfattas definieras utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Det är alltså väldigt varierat och beroende av den specifika dagskontexten. Syftet med detta arbete är, enligt henne, att få eleverna att förstå vad som kännetecknar en skönlitterär text, utveckla deras andraspråk, men också deras förmåga till avkodning och empati. Anette berättar att hon fokuserar på på-raderna-frågor, med målet att bekräfta eleverna som kompetenta i deras nya förmåga. Vidare förklarar hon att hon använder sig av dramatisering och låter ibland eleverna höra istället för att läsa. Läsa gör de helst själva eller med ett inläsningsprogram och bilder ingår också i hennes arbetssätt med lässtrategier. Resultatet av detta arbete uppvisas för henne i elevernas spontana kopplingar till de lästa texterna.

5.4.2 Textsamtal

Den enda och främsta förutsättningen för att bedriva textsamtalet om skönlitteratur i sva är, enligt Anette, att ha studiehandledare på modersmålet i klassrummet, på det viset föreställer hon sig en bättre uppfattning av elevernas förståelse.

Sen vet jag ju aldrig om de uppfattar rätt, alltså, det vet man kanske inte med någon, men det blir ju extra svårt... Ja, det är ju lite famlande så där (Anette).

Syfte med textsamtalet om skönlitteratur är, i Anettes berättelse, att öka och kontrollera elevernas läsförståelse, utveckla deras andraspråk och stötta dem att tänka självständigt istället för att leta efter det rätta svaret i texten. Utifrån hennes beskrivning behöver eleverna alltså främst förstå andraspråket och innehållet i det lästa, men läraren försöker stötta dem i att börja våga tolka texten genom samtalet om den. Utöver det förklarar hon att syftet med arbetet med textsamtalet är att kontrollera elevernas förståelse av det mimetiska förloppet.

Att eleverna ska stöttas i att tänka självständigt belyser en bildningsfunktion som, i Annettes skildring, jämfört med de andra även har en väldigt praktisk prägel:

De behöver ju klara av att fylla i blanketter och de behöver lära sig att kunna ta sig igenom en text. När deras barn kommer hem från förskolan med lappar, behöver de kunna hjälpa sina barn, även de första åren i skolan (Anette).

Anette berättar att hennes arbetssätt med textsamtal inom skönlitteraturundervisning i sva varierar från dag till dag, utifrån texten och eleverna. Hon påstår att hon läser ofta högt, med inlevelse, för att förenkla elevernas förståelse, stannar vid i förhand bestämda ställen och dubbelkollar hur eleverna uppfattar det lästa. Ibland lyssnar de på inlästa texter, för att öva på att höra en annan röst.

Inför framtiden säger Anette att hon önskar sig att disponera en tolk i klassrummet, för att kunna gå över till att läsa bortom raderna och bättre få tag i elevernas förståelse av texten. Även om Anette hävdar att hon är tveksam till att eleverna skulle våga uttrycka en egen tolkning, utan att kunna luta sig mot det som boken eller läraren säger. Det är samma svårighet som även Johan, Malin och Kristina uttrycker. ”Tankarna finns”, kommenterade Kristina (Kristina), det gäller att stötta eleverna i att uttrycka dem.

Sammanfattningsvis berättar Anette att hennes syfte med textsamtalet kopplat till skönlitteraturen i sva är att kontrollera och utveckla elevernas läsförståelse och andraspråket. Dessutom hävdar hon att syftet också är att stimulera deras kritiska förmåga och ha en pragmatisk bildningsfunktion av eleverna som medborgare. Anette förklarar att hon högläser och stannar för att ställa frågor eller så läser eleverna själva eller med inläsningsprogrammet. En förutsättning för arbete med textsamtalet är, enligt Anette, tillgängligheten på studiehandledare på elevernas starkaste språk, för att kunna nå fram till de där tankarna som ändå ”finns” (Kristina).

5.5 Resultatsammanfattning

De fyra lärarnas berättelser kan ses som präglade av ett sociokulturellt perspektiv, eftersom de framställer sin undervisning som situerad, beroende av elevgruppen och sammanhanget. Detta är speciellt tydligt i en jämförelse av Anettes berättelse med de andra lärarnas. Anette, som jobbar med elever som har ingen eller en väldigt kort skolutbildning från hemlandet, förklarar att hon behöver fokusera på elevernas möte med den skrivna texten, på dess avkodning och på det mimetiska förloppet i första hand. Målet är att utveckla elevernas andraspråk men också att förstärka deras självkänsla. De andra lärarna berättar att syftet med deras arbete är att stötta eleverna i att utveckla en kritisk medvetenhet i förhållande till den skönlitterära texten. Denna kritiska förmåga innebär, enligt lärarna, att stötta eleverna i att våga ta ställning till texten, men också att våga fylla i textens tomrum med egna tolkningar. Vidare hävdar de att utveckling av elevernas andraspråk samt empatiska förmåga är centrala, samt att verkets diegetiska förloppet också är centralt. En aspekt som kännetecknar alla lärares berättelse är att deras mål med utveckling av elevernas läsförståelse också, men inte uteslutande, sträcker sig utöver skönlitteraturen och innefattar förståelse av andra texttyper eller av världen omkring eleverna. Lärarna påstår att deras arbete med lässtrategier och textsamtalet kopplat till skönlitteraturundervisning speglas i elevernas resultat i form av betyg på nationella prov, läsglädje och utveckling av deras egen intresse. Ändå uttrycker lärarna behovet av kompetensutveckling inom området.

6. Diskussion

I denna uppsats har fyra sva-lärares berättelser om sin undervisning i läsförståelse kopplad till skönlitteratur undersökts. Fokuset har legat på användning av lässtrategier och textsamtal och på lärare som jobbar på språkintruktionsprogrammet. I det här kapitlet diskuteras först resultaten och därefter metoden.

6.1 Resultatdiskussion

Huvudresultaten för varje frågeställning presenteras sammantaget här och sambanden eller avvikelserna mellan lärarna synliggörs. Kritiska reflektioner utifrån teori och tidigare forskning behandlade i kapitel 2 och 3 lyfts fram.

6.1.1 Lässtrategier inom skönlitteraturundervisning på språkintruktionsprogram

Lärarnas sätt att arbeta med lässtrategier framträder som djupt kopplat till den sociokulturella teorin för lärandet (Säljö, 2020). Deras utgångspunkt i undervisningens planering är situerad, beroende på elevgruppen och situationen. Lärarna tar hänsyn till och jobbar utifrån elevernas olika skolbakgrunder. Exempelvis behöver läraren som jobbar med nybörjarnivån (Anette) fokusera på att stötta eleverna i att läsa på raderna och ta till sig det som står explicit uttryckt i texten (Varga, 2016), eftersom hon jobbar med elever som saknade tidigare skolbakgrund när de kom till Sverige eller som har en kort skolbakgrund från hemlandet. Varga (2016) har elever som läser svenska (sve) som målgrupp och hon gör därmed inte den här distinktionen. Däremot behöver de som jobbar med nivåerna två, tre och fyra koncentrera sig på att hjälpa eleverna att läsa mellan och bortom raderna (Varga, 2016), eftersom eleverna i de flesta fall är ovana läsare. Det handlar alltså om ett arbete med det som Varga (2016, s. 27) kallar för *relationella frågor*, som hjälper eleverna att utveckla sin förståelse av texten i relationen till sig själva, till omvärlden eller till andra texter. På så vis vill lärarna att eleverna ska lära sig koppla skönlitteraturen till sina liv, erfarenheter, känslor och tankar, men också till andra texter. Detta motsvarar Keene och Zimmermanns kategorisering av lässtrategier (Keene & Zimmermann, 2003, s. 75), som benämns *text till själv*, *text till världen* och *text till text*. Utifrån lärarnas berättelser kan det hävdas att fokuset ligger på att hjälpa eleverna att utveckla sin förmåga till inlevelse och empati. Kopplingarna till andra texter nämns också, medan kopplingar till samhället eller omvärlden i övrigt är mindre framträdande. Detta motsvarar det resultat som Economou (2018) kommer fram till, även om forskaren samtidigt påstår att detta sker på bekostnad av undervisning om skönlitteratur. Likväl berättar två lärare att de arbetar även med skönlitteraturundervisning. Det gäller Malin och Johan, som arbetar även med nivåerna tre och fyra. Anette fokuserar däremot på att stötta eleverna i att automatisera sin avkodningsförmåga samt på att stötta dem att läsa på raderna. Det är väsentligt att påpeka att Economou skriver om undervisning på gymnasienivå, medan språkintruktionsens målgrupp är eleverna i gymnasieålder som läser på de första högstadienivåerna.

Palincsar och Browns kategorisering (1984) stämmer överens med lärarnas arbetssätt med lässtrategier i skönlitteraturundervisning, där de stöttar eleverna i att förutspå, reda ut och sammanfatta textens innehåll samt att själva ställa frågor till texten. På denna kategorisering bygger Palincsar och Brown en modell för att stötta eleverna i att leda samtalet utan lärarens stöttning. Denna modell förekommer inte explicit i lärarnas berättelser, men den går ändå att härleda till lärarnas beskrivning av sitt eget arbetssätt, när de exempelvis berättar att de spinner vidare på elevernas frågor.

Arbete med lässtrategierna syftar till att stötta eleverna att utveckla läsförståelse (Varga, 2016), men även att ta till sig andra texttyper, vilket är någonting som kännetecknar språkintruktionsprogram och egentligen inte förekommer i forskningen. Läsning och läsförståelse i skönlitteratur blir på så vis ett sätt att utveckla elevernas skolspråk och hjälpa dem att förstå även texter kopplade till andra ämnen. Undervisningen i lässtrategier är viktigt även för att hjälpa eleverna att förstå texter utanför skolan och därmed att bli en del av den samhälleliga gemenskapen på ett medvetet sätt. Bland syftena nämner lärarna även utveckling av elevernas läsglädje och självsäkerhet. För nybörjarelever handlar det om att själva inse att de kan förstå det mimetiska förloppet (jfr Anette), för de andra gäller det att lära sig våga tolka och uttrycka sina tankar. På nybörjarnivå handlar det dessutom om att lära sig avkoda skrivreglerna och möta en skriven text (jfr Anette). Det är elevernas andraspråkutveckling som stöts genom detta arbete, men även elevernas personliga utveckling som människor och som medborgare. Economou (2018) kommer till liknande resultat när hon skriver att lärarna fokuserar på utveckling av elevernas språkliga och empatiska förmåga samt av deras personlighet i möte med den skönlitterära texten, på bekostnad av den formella nivån. Forskaren undersöker dock elever som läser på gymnasienivå. De intervjuade lärarna som jobbar med nivåerna tre och fyra (Malin och Johan) fokuserar tillika på detta. Vad gäller Economou (2018) innebär detta att forskningsrönen inte verkar stämma överens med de fyra lärarnas berättelse.

6.1.2 Textsamtal inom skönlitteraturundervisning på språkintruktionsprogram

Lärarnas arbete med textsamtal är präglad av det sociokulturella perspektivet på lärandet, där interaktionen och stöttning står i centrum (Säljö, 2020). Bland de förutsättningarna som behövs för en betydelsefull interaktion finns gruppstorleken. Det är den mest framträdande och återkommande i alla lärares intervjuer och den belyses som avgörande även i forskning (Körling, 2018). Storleken i gruppen tillåter lärarna att stötta alla elever och att bättre kontrollera deras deltagande i samtalet, även i de fall då samtalet sker i mindre grupper. Tillsammans med uppgifternas autenticitet och betydelsefullhet är detta avgörande för att alla ska engageras och därmed vilja och våga komma till tals (Körling, 2018). Elevernas deltagande är viktig både för deras andraspråkutveckling och för utveckling och bekräftelse av deras personlighet och identitet.

För Malin, Johan och Kristina är en annan avgörande förutsättning tillgången till kvalitativ skönlitteratur, som är nära elevernas referensvärld och därmed motiverande för dem. Denna aspekt förekommer inte i forskning som behandlar textsamtalet inom svenska som andraspråksundervisning, även om det finns forskning som undersöker lärarnas sätt att välja skönlitterära texter för sva-undervisningen (Economou, 2018).

Att eleverna kan stöttas i textsamtalet av studiehandledarna på deras starkaste språk påpekas som särskilt avgörande av de lärarna som jobbar med nybörjarnivå och nivå två (Anette, Kristina). Här är det uppenbart att eleverna behöver mycket stöttning för att kunna uttrycka sina tankar på andraspråket. Studiehandledarna hjälper eleverna att få fram de tankar som redan "finns" (Kristina) och på så sätt kan lärarna hjälpa eleverna att utvecklas både språkligt och kunskapsmässigt. Det handlar alltså om ytterligare en aspekt som infogar lärarnas sätt att arbeta med textsamtal i det sociokulturella perspektivet (Säljö).

Textsamtal används för att engagera och motivera eleverna (Johan, Kristina). Engagemang leder till motivationen och detta resulterar i framgångsrika skolresultat, vilket även Cummins forskning bekräftar (Cummins, 2017). Detta stämmer överens med Economou (2018), som

påstår att eleverna som är mindre läsvana också kan vara mindre motiverade att läsa och därmed får flera svårigheter i läsförståelse jämfört med de som är mer vana och som därmed kan vara mer motiverade. Samtliga lärare hävdar att undervisning i skönlitteratur inom svenska som andraspråk har syften som sträcker sig utöver själva texterna och rör elevernas allmänna bildning i deras roll som aktiva deltagare i den samhällsliga gemenskapen. Att eleverna ska stöttas i att tänka självständigt är det som även ligger till grund för Chambers arbete om textsamtal (Chambers, 2022), som utgår från en lärandesyn där interaktionen och social samvaro är centrala och där arbete med läsning leder till att fostra eleverna till att bli kritiskt tänkande medborgare. Detta gäller för alla de intervjuade lärarna. Det som särskiljer Anette, läraren som enbart jobbar med nybörjarnivå, och skiljer hennes arbetssätt från de andra, är dock att detta bildningssyfte är förankrat i den konkreta verkligheten som eleverna möter utanför klassrummet. Denna aspekt kan förklaras med elevernas skolbakgrund, som i många fall kommer från kulturer som, till skillnad från konstruktivismen och den sociokulturella teorin, vilar på kunskapsteorier där eleverna betraktas som passiva individer som ska fyllas med kunskaper (Säljö, 2020).

Lärarnas syfte med textsamtalet kan tolkas utifrån Hultins (2006) fyra olika textsamtalstyper. Hultin (2006, s. 26) benämner dem: *det texttolkande samtalet*, som syftar till att analysera och tolka texterna; *det informella samtalet* (s. 193), för att engagera eleverna och stimulera deras läsglädje; *det kultur- och normdiskuterande samtalet* (s. 223), som stöttar eleverna i att observera det lästa utifrån olika kulturers synvinkel. En fjärde samtaltyp är för Hultin, (2006, s. 247) *det undervisande förhöret*, vars mål är att kontrollera att elevernas uppfattning överensstämmer med lärarens. Detta stämmer särskilt överens med Anettes mål med textsamtalet, även om ordet förhör har en tydligt negativ konnotation i skolsammanhang och bara delvis passar för att beskriva Anettes syfte. Hennes syfte är egentligen att kontrollera att eleverna har tagit till sig det mimetiska förloppet och handlar inte om att läsa bortom raderna. Hultin (2006) skriver dock om svenska elever som läser på gymnasiet, medan Anette undervisar i sva på språkintruktionsprogrammets nybörjarnivå. Samma resonemang kan tillämpas på Körling (2018), som avråder från användning av kontrollfrågor i textsamtalet. Körling riktar sig inte specifikt mot andraspråkselever som målgrupp och inte mot elever som befinner sig i de tidiga skedena av sin andraspråksutveckling och som har en kort skolbakgrund från hemlandet.

Samtliga lärare använder sig av textsamtalet om skönlitteratur även på ett språkutvecklande sätt och detta stämmer överens med Walldén (2019), som visar att undervisning i skönlitteratur kan samexistera med ett arbetssätt som syftar till andraspråksutvecklingen. Han framställer det som en genomgripande upptäck, dock skriver han med vuxna andraspråkselever som läser sva på grundläggande nivå som målgrupp. Detta fokus på språk- och kunskapsutveckling belyses även av Körling (2018). Hon har dock varken sva eller sve som specifika tillämpningsområden utan vänder sig till alla ämneslärare.

En till aspekt som framträder ur lärarnas berättelser (Malin, Kristina och Johan) är att textsamtalet om skönlitteratur är ett sätt för lärarna att träna elevernas samspelade förmågor och att ge dem möjlighet att ta med deras olika kulturella perspektiv i diskussionen på ett sätt som berikar och bekräftar dem som kompetenta. Asklund (2018) kommer fram till samma slutsatser med sitt arbete om sitting drama, där eleverna intar olika roller och interagerar utifrån dem. Hans målgrupp är språkintruktions elever, fast inte de som läser på nybörjarnivå. Anettes arbetssätt skiljer sig från de andras i detta avseende, eftersom hon använder sig av dramatisering, men fokuset ligger samtidigt på att stötta utveckling av elevernas avkodningsförmåga.

Sammanfattningsvis är utgångspunkten för samtliga lärare den sociokulturella teorin (Säljö, 2020). Det är i samtalet som den lärande interaktionen sker och denna är stödjepunkten i denna lärandeteori. Det är i ett autentiskt och betydelsefullt textsamtal som mening skapas och individen aktiverar och utvecklar sina sociala kompetenser för att fördjupa sin läsförståelse (Myndigheten för skolutveckling, 2017; Chambers, 2022). Det är vid sådana tillfällen som lärande sker, utifrån den sociokulturella teorin, ”i samtal och samspel” (Säljö, 2020, s. 280). I sådana specifika situerade kontexter utvecklar dessutom eleverna sitt andraspråk, eftersom ”tankarna finns!” (Kristina).

6.2 Metoddiskussion

Metoden intervju medförde risken att jag som intervjuare kunde påverka informanternas svar och att detta därmed kunde resultera i otillförlitliga svar (Denscombe, 2018). För att undvika det försåg jag informanterna med de centrala teman som intervjun skulle beröra, så att de kunde känna att jag inte var ute efter något förhör eller kontroll av deras kompetens, utan att jag verkligen var intresserad av att få höra deras berättelse. Dessutom försökte jag inta en neutral inställning, visa mitt intresse och nyfikenhet för deras svar med ögonkontakt och mimik samt genom att ställa följdfrågor vid behov av förklaringar eller exempel och undvika komma med mina personliga åsikter. Detta hade dessutom syftet att skapa en trygg atmosfär som kunde förenkla lärarnas villighet att berätta (jmf Denscombe, 2018; Kvale & Brinkmann, 2014).

Intervjuerna spelades in med en smarttelefon, genom en applikation för ljudinspelning. Detta innebär att all mimik och icke-verbal kommunikation inte kunde registreras (Denscombe, 2018, s. 285). Samtidigt var jag närvarande, höll ögonkontakt medan jag antecknade, ställde följdfrågor och kunde därmed uppfatta all icke-verbal kommunikation och eventuellt reagera för att den skulle tydliggöras. Så att om jag la märke till en min som inte artikulerades ställde jag en extra fråga för att be informanten att förtydliga sina tankar.

Att välja lärare genom personliga kontakter kan hänföras till ett bekvämlighetsurval (Denscombe, 2018), men detta var inte det främsta kriteriet och det var också nödvändigt eftersom lärarna brukar vara väldigt upptagna. Det kunde därmed vara svårt att hitta tillräckligt med personer att intervjua för en mindre studie som en universitetsuppsats, utan att riskera många avhopp. Dessutom hade inte varit mer relevant i förhållande till undersöknings syfte att välja läraren med likadana erfarenheter och kompetenser, men som jag inte hade personliga kontakter med.

Informanternas ålder var ett av urvalskriterierna. Tanken var att de som var äldre troligen hade utbildat sig tidigare än de yngre och detta, tillsammans med deras flera år längre yrkeserfarenhet, kunde därmed tillföra resultatet olika perspektiv. Det visade sig dock under intervjuerna att alla de fyra lärarna hade mellan elva och femton års erfarenhet och deras ålder tillförde inte några specifika särskiljande drag till deras berättelser. Det handlar dock om en information som kan ge en mer exakt bild av informanterna, i fall läsaren skulle vilja överföra resultatet till liknande situationer (Denscombe, 2018, s. 411 ff.; Kvale & Brinkmann, 2014, s. 47).

7. Slutsatser

Utifrån lärarnas berättelser framträder det som uppenbart att undervisningen på

språkintruktionsprogrammet skiljer sig från undervisning inom andra program, eftersom det har en hybrid natur. Eleverna som läser detta program befinner sig i tonåren och kännetecknas därmed av den kognitiva och psykologiska utvecklingen som präglar deras ålder. Deras andraspråksutveckling tillåter inte dem att uttrycka sina tankar så som de skulle göra på sitt första språk. Till detta kommer att de läser in grundskolebetyg i svenska trots att de åldersmässigt skulle läsa på gymnasiet. Skillnaderna är ännu större för elever som befinner sig på nybörjarnivå, där det förekommer elever som inte hade någon eller en kort utbildning när de kom till Sverige. Det handlar alltså om elever som, i mötet med de skönlitterära texterna, har särskilda förutsättningar och därmed särskiljande behov. Deras lärare behöver ta hänsyn till detta i arbetet med läsförståelse av skönlitterära texter och i användning av lässtrategier och textsamtal. Lärarna tar exempelvis hänsyn till att eleverna ofta inte är vana vid att tolka texterna och uttrycka sina egna tankar om dem. Att inte uttrycka sina tankar innebär också att inte kunna utveckla dem. Lärarna har i åtanke att elevernas fostran som medborgare är en väsentlig del även av deras undervisning i skönlitteraturen. Lässtrategierna och textsamtalet används inte bara för att utveckla läsförståelse av den skönlitterära texten, utan också för att genom den kunna stötta eleverna i att möta andra texttyper i skolan och i samhället i övrigt. Därmed har de också syftet att stötta dem i att våga ta sina egna tankar på allvar, och på så vis utveckla en medvetenhet om sitt eget tänkande.

De fyra intervjuade lärarna är behöriga att undervisa i svenska som andraspråk och är medvetna om de utmaningar och kännetecken som präglar språkintruktionsprogrammets målgrupp. Detta är dock inte givet. Att de är behöriga i sva innebär att utbildningen har gett dem en förståelse för vad de behöver ta hänsyn till i undervisning till andraspråkselever. Detta är en avgörande faktor. Utifrån lärarnas berättelse framträder dessutom skillnader mellan nybörjargruppen och de andra nivåerna. Undervisning för unga elever, som har ingen eller en väldigt kort skolbakgrund från hemlandet och måste skaffa sig grundskolebetyg, behöver beforskas mer, så att det kan förstås och beröras mer under universitetskurser som är tänkta att utbilda blivande lärare.

8. Vidare forskning

Det saknas forskning på språkintruktionsprogrammet och detta är särskilt uppenbart på de lägre nivåerna. Därför skulle flera studier om det bidra till att bättre förstå den här specifika kontexten och målgruppens behov samt utgöra stöttande resurser för lärarna. Det skulle exempelvis vara relevant att bedriva aktionsforskningsprojekt i samarbete med skolorna inom lässtrategier och textsamtal. Detta med målet att förse lärarna med verktyg för att utveckla denna elevgrupps förståelse av skönlitteratur. Det skulle dessutom vara väsentligt att undersöka elevernas perspektiv. Eleverna skulle kunna följas i deras utveckling från ankomsten till när de börjar gymnasiestudierna. Lärarna uttrycker behovet av ytterligare kompetensutveckling och detta kan garanteras om det finns ett forskningsfält som undersöker just detta skolområde.

Referenser

- Asklund, J. (2018). "Varför ska jag inte berätta? Litteraturarbete som språkinledning." *Educare*, 2, 90–106. <https://doi.org/10.24834/educare.2018.2.5>
- Axelsson, M., & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling underskolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson, & I. Lindberg, *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Vetenskapsrådet.
- Axelsson, M. (2013). Flerspråkighet och lärande. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 547–578). Studentlitteratur.
- Boglund, A., & Nordenstam, A. (2016). *Från fabler till manga 2: litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur*. Gleerups utbildning
- Bråbäck, L. & Sjökvist, L. "Kan man vara dumdräsig om man är modig? Om skönlitteratur som medel för lärande". I Naucclér, K. (Red.) *Symposium 2000: Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Sigma.
- Chambers, A. (2022). *Böcker inom och omkring oss*. Lilla piratförlaget.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur och kultur.
- Economou, C. 2015. "I svenska två vågar jag prata mer och så": en didaktisk studie om skolämnet svenska som andraspråk (doktorsavhandling). Göteborgs universitet. Gothenburg studies in educational sciences.
- Economou, C. (2018). "På samma villkor? Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk." *Utbildning & Demokrati* 2018, vol. 27, nr 3, 53–75
- Edvardsson, J. (2019). *Läsa och samtala om skönlitteratur*. Studentlitteratur.
- Hultin, E. 2006. *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning: en ämnesdidaktisk studie* (doktorsavhandling). Örebro universitet.
- Ingemansson, M. (2016). *Lärande genom skönlitteratur: djupläsning, förståelse, kunskap*. Studentlitteratur.
- Keene, E.O. & Zimmerman, K. (2003). *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*. Daidalos.
- Körling, A-M. (2018). *Textsamtal för lärande*. Skolverket. Hämtad från https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/000_Samtal-om-text/del_02/Material/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M0_gr_02A_Textsamtal_for_larande.docx
- Landmark, D. & Wiklund, I. (2012). *Litteraturen, språket, världen. Andraspråksperspektiv på litteraturundervisning*. Studentlitteratur.
- Lindell, I. & Öhman, A. (Red.), *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen*. Natur & Kultur.

Lindholm, A. (2016). Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I: C. Olin-Scheller, & M. Tengberg (Red.), *Läsa mellan raderna* (s.173–196). Gleerups Utbildning AB.

Markstedt C-J., Sandberg, M. (2019). *Romanläsning i praktiken*. Gothia fortbildning.

Naucmér, K. (2013). Barns språkliga socialisation före skolstarten. I K. Hyltenstam, & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 459–480). Studentlitteratur.

Molloy, G. (2011). *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. Studentlitteratur.

Mossberg Schüllerqvist, I. & Olin-Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan: Svensklärare omvandlar teori till praktik*. Studentlitteratur.

Myndigheten för skolutveckling. (2017). *Att läsa och skriva: Forskning och beprövad erfarenhet*. Liber.

Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
http://dx.doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1

PISA 2009. Results: *What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science* OECD.

Skollag (SKOLFS 2010:800). Utbildningsdepartementet.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800#totop

Skolverket (2017). *Bygga svenska*. Skolverket.

Skolverket (2022a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=9718>

Skolverket (2022b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk - grundskolan*. Skolverket.

Skolverket (24 maj 2023). *Introduktionsprogram*. Hämtad 230603 från <https://tinyurl.com/5n7h69fv>

Skolverket (u.å.). Språk-, läs-, och skrivutveckling (Läsllyftet). <https://larportalen.skolverket.se/#/moduler/5-las-skriv/alla/alla>

Sverige Läsdelegationen (2018) *Barns och ungas läsning: ett ansvar för hela samhället*. Norstedts juridik.

Varga, A. (2016). ”Frågan som didaktiskt verktyg - en studie av textsamtal kring skönlitteratur i årskurs 6 och 7.” *Forskning om undervisning och lärande*, 4(2), 24–45.
https://forskul.se/ffiles/005EC228/ForskUL_vol_4_nr2_s24-45.pdf

Walldén, R. (2019). ”Med fokus på ord, uttryck och språklig stil: ett betydelseskapande litteraturarbete i grundläggande vuxenutbildning”. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 24 (3–4). Hämtad från [blob:https://artikelsok-ip-btj-se.www.bibproxy.du.se/a47baeff-358d-4aa6-9bb4-047a69141cd4](https://artikelsok-ip-btj-se.www.bibproxy.du.se/a47baeff-358d-4aa6-9bb4-047a69141cd4)

Metodlitteratur

Övergripande

Denscombe, M. (2018) *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur AB.

Lindstedt, I. (2019). *Forskningens hantverk*. Studentlitteratur.

Intervjuer

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Bilaga 1 - Intervjufrågor

Bakgrundsfrågor

1. Vilken utbildning har du?
2. Hur många år har du jobbat som lärare i svenska som andraspråk?
3. I vilka skolform har du jobbat som lärare i svenska som andraspråk?

<p>Vad tycker lärarna om sitt arbete med lässtrategier inom skönlitteraturundervisning?</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Vilka förutsättningar tycker du att du behöver för ditt jobb med lässtrategier inom skönlitteraturundervisning (miljö, elevgrupp, erfarenheter, bakgrunder)?2. Vilket syfte har du med ditt jobb med lässtrategier inom skönlitteraturundervisning?3. Hur ser du på användning av lässtrategier med syfte att öka elevernas läsförståelse?4. Hur ser du på användning av lässtrategier med syfte att utveckla elevernas metakognitiva tänkande?5. Hur ser du på användning av lässtrategier med syfte att utveckla elevernas kritiskt tänkande?6. Hur skulle du beskriva ditt sätt att jobba med lässtrategier?7. Vilka resultat tycker du att du når med arbete med lässtrategier?8. Vad skulle du önska dig för att utveckla undervisning med lässtrategier och elevernas resultat?
<p>Vad tycker lärarna om sitt arbete med textsamtal inom skönlitteraturundervisning?</p>	<ol style="list-style-type: none">1. Vilka förutsättningar tycker du att du behöver för ett textsamtal om skönlitteratur (miljö, elevgrupp, erfarenheter, bakgrunder)?2. Vilket syfte har du med textsamtalet?3. Hur ser du på arbete med textsamtalet med syfte att öka elevernas läsförståelse?4. Hur ser du på arbete med textsamtalet med syfte att öka elevernas språkutveckling?5. Hur ser du på textsamtalet med elevernas bildning (utveckling som

	<p>människor) som syfte?</p> <ol style="list-style-type: none">6. Hur ser du på arbete med textsamtalet med syfte att öka elevernas kritiskt tänkande?7. Hur skulle du beskriva ditt sätt att jobba med textsamtal?8. Vad skulle du önska dig för att utveckla undervisning med textsamtal och elevernas resultat?
--	--

Bilaga 2 – Informations- och samtyckesblankett

Information

Jag vill fråga dig om du vill delta i ett forskningsprojekt. I det här dokumentet får du information om projektet och om vad ditt deltagande innebär.

Vad är det för projekt och varför vill du att jag ska delta?

Forskningshuvudman för projektet är Högskolan Dalarna.

Syftet med studien är att undersöka fyra lärares berättelser om sitt arbete med läsförståelse avseende lässtrategier och textsamtal inom skönlitteraturundervisning på språkintruktionsprogram.

Fyra lärare ingår i undersökningen, alla undervisar på språkintruktionsprogram.

Hur går studien till?

Undersökning genomförs genom fyra individuella intervjuer med varje deltagare. Intervjuerna kommer att vara cirka 30/45 minuter långa och spelas in med en mobil som kommer att ha internetuppkopplingen avstängd under intervjuerna och fram till att de har laddats ner till min dator.

Deltagarna kommer att kunna ta del av den färdiga uppsatsen om så de önskar.

Vad innebär deltagande?

Deltagande innebär att en kort intervju kommer att spelas in och dess innehåll analyseras och används med studiens syfte.

Deltagande i studien är frivilligt, den kan avbrytas när som helst och utan vidare motivering.

Vad händer med mina uppgifter?

Dina svar på intervjufrågor kommer att samlas in, transkriberas och analyseras samt förvaras på min personlig dator fram till att uppsatsen är godkänd. Informationen kommer inte att gå att härleda till dig. Du kommer att få ett annat namn och ingen information om dig själv kommer att publiceras, utöver att du jobbar som lärare på språkintruktionsprogram, din erfarenhet och utbildning.

Dina svar och dina resultat kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av dem. De som kommer att ha tillgång till resultatet av undersökning är andra studenter och lärare på Högskolan Dalarna.

Ansvariga för studien

Ansvariga för studien är:

Valentina Ciampi, 0760975428, h20valci@du.se

Sofia Lindén, 023 77 85 39, nsa@du.se

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna.

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

- Jag samtycker till att delta i studien om lässtrategier och textsamtal inom skönlitteraturundervisning på språkintruktionsprogram.
- Jag samtycker till att deltagande innebär en kort intervju som kommer att spelas in, transkriberas, analyseras och användas med studiens syfte.
- Jag samtycker till att mitt deltagande är frivilligt och kan avbrytas när som helst.
- Jag samtycker till att uppgifter om mig behandlas på det sätt som beskrivs i forskningspersonsinformation.

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Valentina Ciampi

Plats och datum	Underskrift