

# Skönlitterär läsning som didaktisk metod på sfi

-en studie om textmöten och språkutveckling  
med fokus på vuxna andraspråksinlärare

Irene Berkán

Lärarhögskolan

Examensarbete 15 hp

Skönlitterär läsning som didaktisk metod på sfi - en studie om textmöten och  
språkutveckling med fokus på vuxna andraspråksinlärare

Lärarytbildningen/KPU

Vårterminen 2010

Examinator: Anneli Liukko

English title: Second language acquisition by literature reading: adult learners in  
a swedish classroom



**Stockholms  
universitet**

# Skönlitterär läsning som didaktisk metod på sfi

**-en studie om textmöten och språkutveckling med fokus på vuxna andraspråksinlärare**

**Irene Berkán**

## Sammanfattning

Denna framställning handlar om hur skönlitteraturläsning kan fungera som språkutvecklande verktyg och material på sfi. Jag ville undersöka hur man genom att tillämpa olika typer av läsaktiviteter skulle kunna använda skönlitteratur som inlärningsmaterial i sfi-undervisningen. Föresatsen var att öka min kunskap om vilka faktorer i en text som får en viss bok att fungera väl som lärostoff för L2-inläraren och på samma sätt se vad som gör att en annan bok fungerar mindre bra, samt hur läsaktiviteterna inverkar på elevens möte med texten, påverkar inläring, motivation, kommunikation, med mera. Följdakligen har jag genomfört en empirisk studie med sfi-elever på studieväg två, från världens alla hörn, såsom t.ex. Kazakstan, Eritrea och Irak, vilken pågick i ungefär ett år. Genom att använda mig av övningar speciellt riktade till L2-läsaren. Dessa fungerade som stöttning i elevernas läsning, så att kunde de ta sig an olika slags skönlitterära böcker, såväl lättlästa som icke tillrättalagda texter.

*Metoden* jag har använt mig av har varit att realisera en empirisk undersökning med min egen undervisningsgrupp på sfi, i vilken jag under ett års tid har varierat olika element, som val av bok och läsaktiviteter, och iakttagit skillnader i mötet mellan läsare och text, inläring, motivation, kommunikativt beteende i klassrummet, med mera. Metoder för insamling av data har varit såväl enkäter, skrivuppgifter, skriftliga utsagor, som egna observationer.

*Resultaten* visar att läsaktiviteterna, framför allt de inledande - i vilka jag bygger upp en spänning inför läsningen, är nödvändiga för att L2-läsaren ska dras in i handlingen. Det verkar vara oundgängligt att man har en tydlig huvudperson att följa och leva sig in i dennes situation och handlingar. Identifikation, tomrum i texten, hög språklig nivå, berörande handling och gärna en historisk prägel på innehållet, är viktiga faktorer för läsningen. Eleverna kommenterar att de lär sig många nya ord, lär in grammatik, tränar uttal, samtal, med mera. De tar även upp att själva innehållet i böckerna är viktigt och meningsfullt för dem och att de får stor behållning av handlingen. De säger att de trivs med, och lär sig språket bättre genom att lyssna på och arbeta tillsammans med sina kamrater. En undervisning med litteraturläsning med läsaktiviteter har således visat sig markant bidra till mötet mellan läsare och text och samtidigt främjat en kommunikativ inlärarmiljö.

**Nyckelord: sfi, skönlitteratur, stöttning, receptionsforskning**

## **Innehållsförteckning**

### **Inledning 1**

#### **Mitt möte med sfi-undervisning 1**

Initierande av en didaktisk form för litteraturläsning på sfi 1

Behövs skönlitteratur i andraspråksundervisningen? 2

#### **Syfte 3**

#### **Tidigare forskning 3**

Bakomliggande teorier i läsaktiviteter och inlärningsmiljö 3

### **Metod 7**

#### **Redogörelse för hur studien utförts 7**

Typ av undersökning och metod för genomförandet 7

Skönlitterära böcker som använts i studien 9

En interaktiv modell för litteraturläsning med vuxna andraspråksinlärare 10

### **Resultat 13**

#### **Läsning som en interaktiv och kontextbunden övning 13**

*Tabell 1: Beskrivning av hur läsningen blir kontextnära och interaktiv 13*

#### **Arbetet med de olika böckerna: beskrivning, tolkning och analys 15**

En ö i havet 15

Mina drömmars stad 17

Bröderna Lejonhjärta 19

Röde Orm 20

#### **Läsning med läsaktiviteter: elevkommentarer och egna iakttagelser 21**

Inverkan på inläringen – elevkommentarer och observationer 22

Kommunikationen mellan elever 24

Motivation 24

Bidragande faktorer till ett spänningsfyllt textmöte 25

Viktiga beståndsdelar i den bok vi väljer 26

### **Diskussion 26**

### **Litteratur 29**

Jag har lärt mig många saker, t ex hur man kan sammanfatta kapitel, ordkunskap, mycket om grammatik. Det var spännande när vi rättade varandras texter, därför jag vågade prata med klasskamrat. Jag tycker det var jättebra.

(E, 29 år, från Eritrea)

# Inledning

Läraren: "Förklara ordet *åskådare*"

Ahmad: "Jag ska förklara: Till exempel när Henning får åka med häst och vagn mot staden och vagnen fastnar på bron och de måste lägga ved under hjulen... gamla och barn kommer ut ur husen för att titta när de försökte få vagnen framåt - de var *åskådare*."

Övriga elever i klassrummet instämmer igenkännande. Läraren (jag) blir förvånad över hur Ahmad rullar upp en situation; som en kort filmsekvens har ett helt sammanhang runt ordet *åskådare* illustrerats för oss övriga. Han minns tydligt kontexten kring ordet, trots att det var flera månader sedan vi läste boken. Händelsen fick mig att reflektera över den gemensamma läsningen av skönlitteratur, som jag en tid hade provat i mina grupper på *sfi*, dvs. *svensk-undervisning för invandrare*, och ville undersöka vidare.

## Mitt möte med sfi-undervisning

Efter många års arbete med språkundervisning hamnade jag på sfi. Där förundrades jag över den lugna och smidiga undervisningen, efter min erfarenhet av något mer livliga elever i grundskolans högstadium/äldre år. Samtidigt förvånades jag över att det i vissa salar bedrevs språkundervisning som innebar att enligt eleverna var tysta, svarade på frågor, en och en skrivandes, och under stort allvar inhämtade kunskap. De satt inte i grupper och samtalandes tillägnade sig det svenska språket, utan på traditionellt sätt i rader. Kanske ansåg man att det var svårt att organisera salarna på annat sätt eftersom de var trånga, men raderna tog också plats. Min sal förändrades i takt med att min undervisning baserades på en kommunikativ pedagogisk miljö och jag möblerade borden så att eleverna såg varandra, i någon form av grupper.

Undervisningsgruppen, med elever i alla åldrar från länder bl.a. Kazakstan, Iran, Irak, Eritrea, Somalia och Cuba, där jag införde arbetet med skönlitteratur, var en *C/D grupp, studieväg två*, vilket innebär att man har studerat svenska på sfi i ca 6 månader till ett år, och att man som mest gått i skola upp till gymnasiet i sitt hemland. Vissa av eleverna hade gått i skola i ett par år, någon inte alls.

## Initierande av en didaktisk form för litteraturläsning på sfi

Tidigare hade vi i denna grupp –som en del av övrig undervisning– läst några kapitel ur den lättlästa versionen av *Ondskan* av Guillou (2000) tillsammans. Huvudpersonen Eriks svåra tillvaro genererade livliga samtal, där eleverna talade betydligt mer och med ett större engagemang än tidigare. Jag upplevde dock att handlingen i boken var tung och ledde till alltför sorgliga och allvarliga diskussioner. Språkligt erfor jag inte att någonting extraordinärt hände med eleverna under den läsningen. Kommunikationen i klassrummet hade däremot fungerat

förvånande väl, så jag ville gärna hitta en annan bok som jag kunde använda för att fortsätta undersöka hur jag kunde arbeta vidare med den gemensamma läsningen.

Nästa text jag valde var en väl avpassad, lättläst version av *Kejsaren av Portugallien* av Selma Lagerlöf - tagen ur en lärobok. Denna gång arbetade jag på ett nytt sätt; med aktiviteter före, under och efter läsning. Resultatet av detta blev *en helt annan läsning*. En ingående beskrivning av de läsaktiviteter jag hade börjat använda mig av kommer jag till lite längre fram. Jag märkte efter dessa två texter att valet av bok var en avgörande faktor som formade läsningen och kommunikationen i klassrummet och jag ville nu gå vidare med andra böcker och variera komponenter som antal kapitel, läsaktiviteter, etc. Därefter följde nästan ett års undersökande arbete; med olika typer av böcker försökte jag succesivt utveckla och skapa en didaktisk metod och på samma gång observera elevernas möte med texten, deras motivation, ev. inläring, samt deras kommunikativa beteende i klassrummet.

Min växande insikt om den skönlitterära läsningens nytta för eleverna ledde mig alltså in i ett djupare arbete med fiktionstexter och teorier kring den didaktiska formen för detta. Många frågor från kollegor angående mitt tillvägagångssätt med litteraturen, mina egna behov av att utreda både fördelar och problem med detta arbetsätt, men framför allt elevernas stora engagemang i läsandet, är faktorer som lett fram till föreliggande framställning.

## **Behövs skönlitteratur i andraspråksundervisningen?**

Finns det ett berättigande av att läsa fiktiva texter på sfi, när den allmänna skolpolitiska inställningen tycks vara att våra elever snabbt måste klara av studierna och komma ut i arbete, och pressade lärare många gånger främst har det nationella provet som ledsnöre i sin undervisning – vilket främst är inriktat på faktatexter och funktionella texter, som t ex om någon företeelse i samhället eller om någon som har tappat sitt bagage, etc. Olin-Scheller skriver:

Med berättelser skapar vi mening i våra liv och förståelse av oss själva, våra medmänniskor och vår omvärld. Berättelsen är internationell och finns i alla kulturer och i alla historiska tider (Olin-Scheller: 2008:6).

Skönlitteraturen kan vara en viktig källa till samtal, som kan ge eleven möjlighet att bygga upp en kulturell referensram, leda in på varierande ämnen i klassrumsdiskursen, och samtidigt få elever att ta del av svensk kultur, samhälle och historia. Skönlitteraturen ger, enligt min uppfattning, även en djupare kontinuitet i undervisningen.

Det primära målet för mig är emellertid att eleven genom litteraturen ska berika, fördjupa sitt språk, träna grammatik och lexikon, fundera över, diskutera och skriva om olika saker utifrån bokens handling. Med interaktiva aktiviteter blir litteraturen en fungerande källa för språkinläring. De interaktiva momenten blir centrala i denna diskursivt inriktade läsning, eftersom texten annars riskerar att bli en yta av ord för eleven, de flesta ganska obegripliga, som i en individuell lässituation blir en för tung uppgift för L2-läsaren och inte ger lika mycket effekt på språktillägnet (Ellis, 1999). Målet är således att forma en kommunikativ och kollaborativ miljö där andraspråksinläring blir gynnsam.

## Syfte

Mitt huvudsakliga syfte blir att beskriva och analysera hur man genom olika arbetssätt kan påverka skönlitteraturens funktion som material i sfi-undervisning. Jag vill veta vilka faktorer i texterna som verkar göra att en viss bok fungerar väl som lärostoff, och samtidigt se vad som får en annan att fungera mindre bra, samt hur olika läsaktiviteter inverkar på elevens möte med texten. För att avgränsa mitt arbete har jag koncentrerat mig på följande frågeställningar:

- På vilket sätt påverkar val av bok den gemensamma läsningen i den undersökta sfi-gruppen?
- Vilken inverkan har läsning med läsaktiviteter på elevens
  - a) motivation
  - b) inläring
  - c) kommunikativa beteende i klassrummet
  - d) uppfattning om texten
- Hur uppfattar eleverna i min undersökning läsaktiviteterna?
- Vilka faktorer bidrar främst till en spänningsfylld kontaktyta i mötet mellan läsare och text?

## Tidigare forskning

Förutom att denna studie är skriven ur en didaktisk synvinkel, sammanflätas tankar och teorier från olika forskningsfält. Som plattform ligger det sociokulturella perspektivet på lärande, vilket genomsyrar min uppfattning om lärande i allmänhet och språktillägnande i synnerhet. Den teoretiska utgångspunkten för mina frågeställningar och min analys av det empiriska materialet finns till större delen i *receptionsforskningen*, här genom Olin-Schellers avhandling (2006) om gymnasieelevers textläsande, eftersom jag, liksom hon i sin studie, intresserar sig för mötet mellan läsare och text och vad som påverkar detta. Min undersökning beaktar därtill även ledande och aktuell forskning om såväl läsning som andraspråkstillägnande. I det följande kommer en beskrivning av den forskning/litteratur jag stödjer mig på.

### Bakomliggande teorier i läsaktiviteter och inlärningsmiljö

- Ett sociokulturellt perspektiv på läsning och lärande
- Scaffolding/stöttning
- Receptionsforskningen
- Kontext och kognitiv nivå (Cummins, 2000)
- Planerad läsning (Gibbons, 2006; Molloy, 1996 och Chambers, 1993)
- Använda läsaktiviteters förankring i andraspråksforskningen

### Ett sociokulturellt perspektiv på läsning och lärande

Enligt Vygotskys (Säljö 2000) syn på hur språk tillägnas, internaliseras gradvis den externa sociala dialogen så att den blir en del av det individuella inre talet. Voloshinov (1973/1930) menade att ordet är en *bro* mellan ”jaget och den andre”. Utifrån ett sociokulturellt perspektiv<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Säljö (2000), Voloshinov (1930), Vygotsky (1978), Gibbons (2006), m fl.

betraktas således tänkandet som en kollektiv process i vilket interaktion och samtalande betraktas som avgörande för utvecklandet av kunskap. Vygotsky menade att kunskap är kontextberoende och att livsvillkor måste räknas in. Hänsyn tas till att världen ses ur olika perspektiv och att dessa påverkar vår perception av omvärlden, och således också vad det är vi *lära*. ”Den kognitiva utvecklingen ses som resultatet av att elever samarbetar med andra i en målinriktad aktivitet” (Vygotsky i Gibbons, 2006:27). Hur kan vi i vår undervisning underlätta och främja den ’kollektiva process’ som tänkande och talande - på ett andraspråk - innebär? Hur kan vi ge eleverna möjlighet till en meningsfull kommunikation i klassrummet? Elever i språkundervisning behöver träning på att interagera, att, som Säljö (2000) uttrycker det, ”*sam-tänka* och *sam-tala*”. Säljö menar att man på ett fördjupat sätt kan se språket som situerat i kultur och samhälle genom att accentuera den språkliga kontexten. Lösryckta ord och meningar bör inte utgöra någon grund för ett meningsfullt samtalande och samtänkande, inte heller för mätande av kunskap, eftersom språket i sig själv är situerat.

### **Stöttning**

*Scaffolding/stöttning* på svenska - begrepp myntat av Wood, Bruner och Ross (1976, i Gibbons 2006:29) och i hög grad förknippat med det sociokulturella perspektivet på lärande - innebär att ge eleven den tillfälliga hjälp som hon eller han behöver för att kunna klara av sina uppgifter. Läraren eller en annan elev ger stöd för att inläraren så småningom skall kunna gå vidare och utföra samma sak individuellt. Detta innebär att istället för att välja en kognitivt enkel uppgift bör man välja en som är kognitivt mer krävande och med stöttning få eleven att genomföra denna, så att eleven på så sätt lyfter sig mot en ny nivå. ”I möjligaste mån måste eleverna ställas inför autentiska och kognitivt utmanande uppgifter” (Gibbons, 2006:29). Enligt Vygotsky (1978) är just detta den inläring som är den enda meningsfulla, dvs. den som ligger ett steg före elevens *närmaste zon för utveckling*. Beträffande det specifika arbetssätt som jag har tillämpat i samband till den skönlitterära läsningen på sfi, handlar det just om att eleverna får stöttning – i form av läsaktiviteter.

### **Receptionsforskningen**

Min undersökning har, utöver den sociokulturella inramningen, framför allt sin bas i receptionsforskningen, vilken studerar hur en text blir meningsbärande för läsaren. Jag gör ett avstamp från Olin-Schellers avhandling (2006) om gymnasieungdomars (L1-inlärare) reception av fiktionstexter, och avser att belysa ämnet *textmöten* med fokus på vuxna andraspråksinlärare. Hennes modell över de möten som manifesteras mellan läsare och text, där olika föreställningar och ideologier - så kallade *reportoarer*- möts, är ett viktigt instrument för min förståelse av läsprocessen och observationerna av densamma.

Inom receptionsforskningen skiljer man på den *hierarkiska/litterära*- och den *socialiserande/allmänna* inriktningen. Enligt den senare är läsningen ett identitetsarbete, i vilket betydelsefulla faktorer för receptionen anses vara läsarens socialisation och läsaktens sociala sammanhang. Den *litterära* inriktningen däremot, fokuserar på läserfarenheter och kunskap om texter. Här beaktas elevens litterära repertoar: tidigare läserfarenheter, förmåga till lässtrategier, läsning med identifikation, utmaning av föreställningar om vad läsning är, urskilja tema, intertextualitet, samt medskapa och tolka in innehåll i *en texts tomrum* (först av Wolfgang Iser, 1985, s. 31 i Olin-Scheller 2006).

Katleen McCormick (1994), teoretisk grundpelare i Olin-Schellers avhandling, ser på läsning som en process där läsaren och texten interagerar utifrån ideologiska positioner. Just detta möte

av repertoarer anser hon vara avgörande för textupplevelsen och för lärandet. Hon menar att text och läsare interagerar med sina uppfattningar och erfarenheter. Hon talar om olika *faser*; i *fas 1-2* etablerar läsaren kontakt med texten och sugs in i dess värld. I *fas 3-4* rör läsaren sig utifrån text till det verkliga livet; läsaren distanserar sig från texten och jämför den verkliga världen med den fiktiva. (Olin-Scheller, 2008:32)

Olin-Scheller beskriver mötet mellan läsare och text som *spänningsfyllt* i lyckade läsningar, men också som en *kollision* mellan textens och läsarens repertoarer i de fall då förståelse och förväntningar inte stämmer. I en sådan situation missförstås eller avvisas texten. Hon menar att text och läsare agerar utifrån en *litterär* och en *allmän* position, med bakomliggande ideologiska strukturer som finns där, omedvetna och självklara.

De repertoarer som i första hand aktualiseras i elevernas gemensamma läsning i denna studie är läsarens *allmänna repertoar* och textens *litterära repertoar*, vilka möts i läsaktiviteterna, då eleven genom dessa kopplar textvärlden till den verkliga världen. Läsarens och textens repertoarer struktureras på följande sätt:

#### *Läsarens...*

- *allmänna repertoar*: påverkas av attityder, värderingar som rör t ex etnicitet, religion, livsstil, människosyn, ändras genom nya livserfarenheter.
- *litterära repertoar*: läsarens uppfattningar och föreställningar om text och litteratur, tidigare läserfarenheter och förmåga till olika lässtrategier.

#### *Textens...*

- *allmänna repertoar*, dominerande moraliska värderingar, politiska och religiösa värderingar i berättelsen.
- *litterära repertoar*  
formella och innehållsliga element som språk, stil och struktur, som t ex: en berättelses perspektiv, tydlig/otydlig intrig, kronologisk/icke kronologisk, förekomst av dialog, vardagligt språk, talspråklig karaktär, samt förekomst av tomrum i texten.

### **Kontext och kognitiv nivå**

Cummins modell (Cummins, 2000) över huruvida en uppgift är *kognitivt krävande/kognitivt enkel*, och om uppgiften är *kontextbunden/kontextreducerad*, är informativ och strukturerande för min uppfattning om vad en viss övning innehar för svårighet och ger mig även en chans att omforma en uppgift som kanske är alldeles för kontextreducerad. Modellen hjälper mig att reflektera över vilka komponenter en viss övning har, för att kunna anpassa och variera denna.

I *kontextbunden* kommunikation förhandlar eleven aktivt om mening, ger och får feedback, förtydligar; i dessa vardagliga samtal ges signaler genom kontexten. En *kontextreducerad* kommunikation däremot, är avhängig primärt av språkliga ledtrådar. Lyckade tolkningar beror av goda kunskaper i själva språket. Här brukar ofta de lingvistiska kraven befinna sig i klassrumssituationen, t ex vid individuell läsning av en text (tolkat från Cummins 2000:66,68). Min intention med att använda läsaktiviteter är att leda över en uppgift till det fält där arbetet blir mer kontextbundet, så att inläraren därmed upplever den som kognitivt enklare. När vi kopplar textvärlden till den verkliga världen; när vi talar, förhandlar om mening, ger feedback på varandras skrivande om t ex olika aspekter av handlingen, etc., är vi inne i en kontextbunden



övning. "Increasing contextual support will tend to lessen the cognitive demands – in other words, make tasks easier" (Cline 1990, i Cummins, 2000:66)

### **Planerad läsning (Gibbons, 2006; Molloy, 1996 och Chambers 1993)**

Gibbons (2006) betonar vikten av samarbete mellan individer och även av samspelet mellan lärare och elev vid kunskaps- och språkutveckling, samt nödvändigheten i att planera för läsning, med läsaktiviteter före, under och efter läsning.

Molloy talar om *gensvarsgrupper* (1996:59). Hon säger att gensvarsgrupperna kan bli den viktigaste talsituationen i klassrummet; trygghetsskapande samtal i liten grupp, där respons ges, dvs. samtalande genom kollaborativa dialoger. Hon menar att högläsning av egen text i dessa små grupper skapar ansvar. Enligt Molloy "finns det få klassrumsaktiviteter som är mer utvecklande för elevens språkträning, både när det gäller skriva och att berätta" (sid.62).

Chambers (1993) framhåller lärarens avvaktande roll som en viktig faktor i det gemensamma samtalet om böcker. Läraren håller tillbaka sina åsikter, är alltid uppriktigt intresserad av vad gruppen anser och låter sin egen tolkning av texten komma sist; man låter eleverna uttrycka sig samtidigt som man hela tiden får dem att återvända till texten genom att ställa frågor som "Hur vet du det?". Eleverna måste därigenom söka upp källan till sitt vetande och arbetar på så sätt aktivt med texten under boksamtalet.

### **Använda läsaktiviteters förankring i andraspråksforskningen**

I enlighet med en *interaktivistisk* syn på språkinläring är det viktigt att elever ger feedback på varandras texter, förtydligar, bekräftar, hör efter om den andre har förstått, förhandlar, ber om förtydliganden, med andra ord gör kollaborativa ansträngningar (Long,1980, 1982, 1983, i Mitchel and Myles, 2004:167). I en undervisning där eleven får ta del av en mer omfattande input och varierat material, finns det stor möjlighet för inläraren att använda sina egna inre resurser för att *upptäcka* många av de komplexa regler och kopplingar i språkets underliggande system, och de lär sig på så sätt mycket mer än vad som direkt 'undervisas' (Lightbown & Spada, 1999:169).

I en *konnektionistisk* syn på språktillägnande, (t ex: N.C. Ellis 1996, 1997, 2003) liknar man hjärnan vid en dator. Elever tillägnar språket genom att associera och skapa länkar mellan olika element: "the human mind is predisposed to look for associations between elements and create links between them" (Mitchel and Myles, 2004:121). Enligt denna syn borde tillägnandet av ord och grammatik främjas av att eleven exponeras för en stor mängd text och ges möjlighet att ta del av t.ex. skönlitterära böcker, och genom att aktivt koppla ihop, reflektera och associera – t ex mellan textens värld och verkliga världen - tillägna sig språket.

Swain (1985, 1995; i Mitchel and Myles 2004) menar att utflödet, som nämnts tidigare, ger inläraren tillfälle till meningsfull användning av de lingvistiska resurserna på ett helt annat sätt än inflödet, och är en förutsättning för återkoppling. L2-inläraren är beroende av återkopplingen från läraren för uppbyggnaden av sitt L2-system. När eleven kämpar med att uttrycka sig så exakt som möjligt sker enligt denna teori en verklig inläring. I enlighet med Swains teori räcker inte enbart inflöde för att utveckla produktiva färdigheter, eftersom det ofta är möjligt att förstå inflödet enbart genom att tolka texten utan göra någon syntaktisk bearbetning. Då inläraren själv ska producera däremot, i tal eller skrift, krävs en semantisk såväl som en syntaktisk bearbetning.

I en studie om tillägnandet av ord visar R. Ellis (1999) att interaktivitet främjar den lexikala inlärningsprocessen på ett effektivare sätt än t ex enbart *läsning* av en text. Att eleverna kombinerar läsningen med interaktiva aktiviteter bör således främja ordinläringen. Ellis menar att interaktiviteten är en nödvändig faktor för språktillägnande.

# Metod

## Redogörelse för hur studien utförts

Följande är en beskrivning av typ av studie, dess deltagare, insamling av data, tolkning och reflektion, etiska överväganden, samt källornas tillförlitlighet. Jag tar därefter upp metoder för stöttning - dvs. de läsaktiviteter jag använt i undervisningssituationen, samt en kort presentation av varje bok som jag har använt mig av.

### Typ av undersökning och metod för genomförandet

Detta är en *aktionstudie*, dvs. jag gräver där jag står. Det är också en *fallstudie*, i vilken jag undersöker ett visst *undervisningssätt* genom flera olika metoder vid studiet av såväl genomförandet som utfallet. I denna *deltagande observation* har jag i min dagliga samvaro med eleverna lagt märke till företeelser och lyssnat till åsikter och kommentarer under arbetets gång, iakttagelser som har vävts in i resultaten. Undervisningsförsöken, som jag utfört med läsning av skönlitteratur, innebär att jag tillämpat och här skall utvärdera ett speciellt sätt att organisera undervisningen.

### Deltagare

Urvalet av elever till studien har skett genom elevernas tillhörighet till min undervisningsgrupp. Idén har varit att "gräva där jag står" med min C/D-grupp och observera hur de olika böckerna fungerar i gruppen. Deltagarna är ca 15 personer, och som jag tidigare sa, kommer människor och går inom sfi, bl a på grund av arbetspolitiska åtgärder, det kontinuerliga intaget, eller av andra personliga skäl, vilket gör att grupp sammansättningen kontinuerligt förändras, nivån i gruppen är emellertid hela tiden densamma. Således blir läsning av en hel bok omöjligt. Istället har jag valt att läsa de ca fem första kapitlen. I en av böckerna, En ö i havet, läste vi tio kapitel. Jag har alltså varierat mellan fem och tio kapitel med mina elever och det har varit en lagom längd att läsa i en sfi-grupp.

När en elev söker till sfi, blir han/hon nivåplacerad utefter vissa kriterier, så deltagarna var en relativt homogen grupp av personer nivåmässigt; de språkliga förutsättningarna var liknande för dem alla. Eleverna hade oftast låg utbildning från sitt hemland. Hemländer var bland annat Kazakstan, Iran, Irak, Eritrea, Somalia, Turkiet och Cuba. Åldrarna varierade mellan ca 26 och 60, men de flesta var mellan 30-40 år. De flesta hade kommit som flyktingar till Sverige och fått asyl här. Skolbakgrunden var kort för många, men några av dem hade lite längre utbildning. Någon elev hade inte alls gått i skola i sitt hemland. Elevernas erfarenhet av undervisning var, enligt deras utsagor, av den traditionella, gammaldags, stränga sorten, med en mycket auktoritär lärare och aga.

### Procedur för insamling av data

Metoderna för den empiriska insamlingen av data har varit enkäter, skrivuppgifter, elevernas muntliga och skriftliga tankar och åsikter, samt mina observationer. Jag har inga kvantitetsstarka enkäter, de är snarare ett slags reflektion som eleverna är vana att göra efter ett visst moment de utfört. Flera olika datainsamlingsmetoder har alltså använts, vilket innebär att man förlorar

generaliseringsmöjligheter, liksom jämförelser (Johansson, Svedner, 2006:25) men istället vinner en djup och allsidig förståelse av hur t ex ett visst arbetssätt kan fungera i en viss grupp. Insamling av data skedde succesivt under ca ett års tid. Delar av dessa data är enkäter där eleverna har fått skriva sina uppfattningar och åsikter om t ex: en viss bok, om läsning i klassen, om vad de tycker att de lär sig, etc. Jag har även samlat in exempel på deras skrivande, där jag kan se hur en viss bok har fått eleven att uttrycka sig och skriva mer eller mindre personligt, inlevelsefullt, engagerat, etc. Sedan har jag försökt utröna vad det är i boken som gör att just den fungerar bra-respektive dåligt att skriva eller samtala om.

Kompletterande information har varit att i samtal med sfi-lärare fråga dem om de brukar använda sig av litteratur i undervisningen och vad de i så fall tycker om detta.

### **Tolkning och reflektion**

Jag tolkar mitt empiriska material utifrån en *hermeneutisk process*, vilken kan liknas vid en spiral där tolkningar hela tiden ger upphov till nya frågor och därmed nya tolkningar (Alvesson, Sköldberg, 1994:324). Jag har försökt att sätta mig in i intentionerna hos eleverna när de läser, skriver eller agerar i klassrummet och därefter tolka det jag ser och försöka analysera resultaten. Mitt omdöme och min intuition färgar och påverkar naturligtvis studiens resultat. Att jag själv är intresserad av att se något visst påverkar ju mitt seende. Men i enlighet med den sociokulturella teorin tar jag trots allt ett visst perspektiv på verkligheten och olika perspektiv ger olika kunskaper. Jag tar hänsyn till min egen roll som påverkande faktor i deras uppfattningar, min maktposition som lärare, dvs. en person med inflytande över situationen och över elevers betyg, närvarorapporter, med mera.

### **Etiska överväganden**

I enlighet med de riktlinjer som finns uppställda för att utföra en vetenskaplig empirisk studie har jag kontinuerligt frågat eleverna om jag kan använda deras svar, och att jag kommer att skriva en uppsats på universitetet om hur vi har arbetat i klassrummet, men även förklarat att jag absolut inte behöver ha med just en viss persons skriftliga arbete, deras svar, etc. Eftersom studien pågick under en längre tid, måste jag upprepade gånger berätta om mitt arbete, t ex om det började en ny person i gruppen. Mina elever visade inte något speciellt intresse för studien men jag försökte ändå kontinuerligt att informera så tydligt jag kunde. Forskningsetikens syfte är att visa hänsyn till de deltagande personerna och alla elever jag nämner i studien är således helt anonyma. Jag har följt *Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådets anvisningar* (1996) som föreskriver att deltagarna i en vetenskaplig studie skall...

- erhålla en rättvisande och begriplig beskrivning av undersökningsmetoderna och undersökningens syfte.
- ha möjlighet att när som helst ställa frågor om undersökningen och få sina frågor sanningsenligt besvarade.
- upplysas om att de kan avböja att delta eller avbryta sin medverkan utan negativa följder.
- vara säkra på att deras anonymitet skyddas. Av den färdiga rapporten skall det inte vara möjligt att identifiera vare sig förskola/skola, lärare eller elever/barn. Om man överväger att namnge de som deltagit i undersökningen måste man ha tillstånd från alla berörda.

(anvisningar utifrån *Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet*, i Johansson, Svedner, 2006:29-30)

### **Källornas tillförlitlighet**

Eftersom informanterna inte är så många till antalet för att kunna göra några kvantitativa antaganden, kommer min *inlevelse i deras handlande och yttranden att ha betydelse* för att kunna fylla ut och berika meningsinnehållet. Jag är medveten om min påverkande position som lärare och att detta kan påverka graden av autenticitet. Ibland har en text oväntat givit svar på en viss frågeställning, när de egentligen var tänkta att ge svar på något annat. Källvärdet blir därmed högt just i dessa utsagor. Källans värde minskar däremot på grund av att det är jag själv som studerar mina egna elever. Trots detta, kan jag när jag varierar en viss faktor i läsningen observera på vilket sätt olika val, t ex av bok och läsaktivitet, formar olika typer av resultat.

Det empiriska materialet har tagits in på flera sätt, för att få många bilder av läsningen, som kan komplettera varandra. Empirin är inte regelbunden och exakt i sin form, utan jag har observerat och tagit in material på olika sätt, under en längre period.

### **Skönlitterära böcker som använts i studien**

Jag kommer här att ge exempel på de skönlitterära böcker som jag har arbetat med i min undervisningsgrupp och kort beskriva dessa.

#### *En ö i havet*

Annika Thor (1996) skildrar i denna *ungdomsroman* historien om Steffi som kommer till Sverige som flyktingbarn tillsammans med sin syster Nelli under andra världskriget. Flickorna får bo i varsin fosterfamilj, vilka till karaktären skiljer sig mycket från varandra.

Boken har ett rikt språk med många svåra adjektiv och substantiv, samt en komplicerad meningsbyggnad. Den är rik på till exempel detaljerade beskrivningar av, samhälle, omgivning, personer, känslor, med mera

#### *Mina drömmars stad*

I denna lättlästa version, utgiven 1998, av Per Anders Fogelströms *klassiker* om 1800-talets Stockholm, får läsaren följa den unge huvudpersonen Henning som kommer till storstaden i sin strävan för tillvaron, mot ett bättre liv. Handlingen är kronologiskt berättad, enkel att förstå och håller för lexikal utveckling, som underlag för samtalande och olika skrivuppgifter, med mera. Texten har inga komplicerade eller grammatiskt intressanta meningar, eftersom denna version nästan uteslutande skrivs med huvudsatser, dvs med en mycket enkel meningsbyggnad.

#### *Bröderna Lejonhjärta*

Astrid Lindgrens *barnbok* (2003) om de två bröderna Skorpan och Jonatan är en historia om bandet mellan dessa två och om livet i en värld efter döden i landet Nangiala. Boken har ett fullödigt, målande och icke tillrättlat språk. Meningsbyggnaden är komplicerad och språket är varierat med många viktiga, ibland ovanliga innehållsord.

#### *Röde Orm*

En annan *klassiker*, här i lättläst version, är boken om vikingen Röde Orm och hans äventyr ute på havet. Vi läste den här boken samtidigt som eleverna lärde sig fakta om vikingatiden, gick på museum, läste facktexter om asatro, etc. Denna bok bidrar till att förmedla en liten del av Sveriges

historia. Texten har många ovanliga ord, främst substantiv, samtidigt som den har en mycket enkel meningsbyggnad.

Jag kommer nedan att beskriva några av de läsaktiviteter som jag har använt mig av vid läsningen av de presenterade böckerna. I resultatavsnittet återkommer jag sedan till dessa fyra böcker, analyserar resultaten av den empiriska undersökningen och reder ut hur valet av bok påverkar elevens möjlighet att möta och ledas in i texten.

## **En interaktiv modell för litteraturläsning med vuxna andraspråksinlärare**

Det handlar om att eleverna får *stöttning* under de första kapitlen av en bok, i första hand som en språkutvecklande aktivitet, och sekundärt för att eleven ska kunna klara av att fortsätta läsa vidare på egen hand. Med *läsaktiviteter* "omformar" jag den kognitiva nivån i uppgiften att läsa en viss bok, och jag får genom dessa en kontextreducerad uppgift att bli kontextnära.

Jag kan t ex bygga upp en spänning inför läsningen med hjälp av bland annat högläsning, och även genom att låta eleverna *koppla bokens innehåll till sin egen värld*. De inledande övningar jag använder mig av för att starta upp läsning av en ny bok ska leda till att eleverna *öppnar sinnena*, blir kreativa och *medskapar innehåll*. De nya orden i kapitlet - ett stort antal ord - lärs in och befästs då jag på olika sätt språkligt förbereder eleverna på vokabulären. Jag tar i det följande upp ett flertal av de aktiviteter jag har använt med mina elever i studien.

### **A. Före läsning**

#### *1. Fantisera runt bilder*

I denna övning visas bilder tagna ur boken som vi snart ska läsa och låta eleven fantisera fritt om vad de tror att bilden föreställer. Bilderna finns i boken, utgör dess framsida eller kan vara en bild av något som kan relateras till innehållet i boken. Jag förstorar upp en eller flera bilder låter eleverna tala med varandra om den. Därefter får de skriva individuellt, ca 5-10 rader om vad de ser och vad de tror att boken kommer att handla om. De läser sedan upp vad de har skrivit för närmaste granne.

Denna aktivitet verkar skapa en personlig ingång till texten. Historien blir på något sätt deras, eftersom de funderar mycket runt bilden och medskapar innehåll till den.

#### *2. Fantisera runt meningar som vi sedan kommer att möta (inför bok/kapitel)*

Jag kan även ta ut de meningar som är betydelsebärande för innehållet i ett visst kapitel och skriva upp dem på tavlan. Eleven får på samma sätt fundera och fantisera om vad de tror att boken kommer att handla om, vilken tid och plats handlingen utspelar sig, etc. De skriver ner några meningar om varje citat, läser sedan upp dessa för varandra.

#### *3. Inledning av ett specifikt kapitel: diktamen*

Inför ett *nytt kapitel* kan jag därefter få elever att uppmärksamma meningar som är viktiga för handlingen i detta kapitel, genom att låta eleverna skriva efter diktamen på dessa. Därefter får de själva rätta meningarna genom att leta upp dem i kapitlet. När vi sedan läser hela kapitlet tillsammans tänker jag att de speciellt kommer att uppmärksamma dessa meningar, eftersom de har mött dem tidigare, jobbat med dem, och kanske fått en nyfikenhet om vad kapitlet kommer att handla om.

## B. Under läsning

### 4. Högläsning

Jag läser högt för eleverna och vi går igenom svåra ord efter varje stycke. Elever frågar om det är något de inte förstår. Innan läsningen har jag skrivit upp svåra ord på tavlan eller gett ut en lista och gått igenom dem.

### 5. Hemläsning

Eleverna får ett kapitel att läsa hemma (som vi först har läst igenom i klassrummet).

### 6. Elever läser högt i klassrummet

När de läser passar jag på att markera alla nya och svåra ord på sidan, beroende på nivå i gruppen. De svåra orden märks då eleverna läser texten högt vid *deras* första läsning av ett kapitel genom att eleven med svårighet avkodar ordet. Jag antecknar dessa ord och använder dem senare i övningarna.

### 7. Pussla ihop ett sönderklippt kapitel (övning som innefattar alla färdigheter)

När vi har läst igenom ett kapitel, först som högläsning där jag läser och därefter som hemläsning, kan följande övning göras:

Jag delar upp kapitlet i ca 10 delar genom att klippa ut dem. Stycken måste hänga ihop. Sedan blandar jag ihop de olika delarna. Eleverna får sedan sitta 3-4 stycken tillsammans i grupp och sätta ihop delarna till en sammanhängande text som alltså ska placeras i rätt ordning. För detta måste eleverna *läsa de olika bitarna*. I denna övning låter jag varje elev *läsa* två-tre utklippta delar högt för övriga i gruppen. Gruppen utför därefter arbetet med att pussla ihop alla bitarna till en sammanhängande text, vilket kräver en djupare läsförståelse. De baserar sig på handlingen och läser bitarna mycket noggrant under övningen. Eleverna samtalar med varandra och kommer överens om ordningsföljd och innehåll. Var och en skriver sedan ner det aktuella kapitlets handling i en kort skrivövning på 5-6 rader. Denna läses först upp för gruppen och sedan läses en sammanfattning från varje grupp upp i klassen.

Pusselövningen är svår för den elev som kanske har missat hög- eller hemläsningen av kapitlet (pga sjukdom, etc), men denne kan ändå deltaga genom att läsa sina bitar högt, och lyssna på andra deltagares läsning. Eleven får då en bra bild av vad kapitlet handlar om. Samtal pågår i den lilla gruppen genom hela arbetsprocessen, eftersom man sitter tillsammans och löser uppgifterna gemensamt.

Inläraren har i hela denna pusselövning arbetat med:

- *Hörförståelse*- då de lyssnar på övriga elever och på lärarens initiala läsning.
- *Läsförståelse*- då eleverna försöker få ihop de klippta bitarna i rätt ordning.
- *Högläsning* -för andra elever.
- *Samtal* om text -där de talar om innehåll och ordningsföljd.
- *Skrivförmåga*- vid sammanfattning av texten/i längre skrivuppgift.

Övningen har därmed inkluderat *receptiva färdigheter*: läs, hör och *produktiva färdigheter*; tal, samtal, skrivande. Med andra ord tränas samtliga de fem språkliga aspekterna: *hörförståelse*,

*läsförståelse, samtal, muntlig produktion* samt *skriftlig färdighet*, utifrån vilka målen i språkundervisning utgår.

#### 8. Frågor på innehållet

Eleverna ska svara på runt 10 frågor om vad kapitlet handlar om, efter att ha haft det som hemläsning. De jobbar tillsammans eller enskilt, skriver ner svaren, noterar på vilken sida de hittar svaret på frågan, så att de, när vi sedan går igenom, enkelt kan hitta källan till svaret i sina texter. Exempel på fråga: Hur kände sig Skorpan efter duvans besök?

#### 9. Leta efter en viss känsla hos huvudpersonen/annan person i texten (svår övning)

Jag ger eleverna ord för olika *känslor* som manifesteras i ett visst kapitel, t ex *skam, rädsla, glädje, sorg, saknad*. De ska söka i texten efter avsnitt där denna känsla manifesteras, och sedan skriva ned vad som händer i den situationen: T ex Steffie *skäms* när fotografen börjar ta kort på alla anlända krigsbarn, som hon själv, på tågstationen. I samband med detta går jag igenom orden i olika ordklasser, som substantiv/ adjektiv och verb, t ex: subst - skam, verb – att skämmas, adjektiv – pinsam/skamfylld, etc.

Vi läser alltså en och samma text på flera olika nivåer. När texten är läst och innehållet har gått igenom på olika sätt, t ex pusselövning, samtal om innehållet, sammanfattning, med mera, kan eleverna sedan börja arbeta med kapitlet på ett grammatiskt plan.

#### 10. Analysera satser

...och konstruktioner genom att ta upp och analysera vissa meningar ur texten med hjälp av ett satsschema, träna ordföljd i huvudsats/bisats, ordklasser, ord, med mera. Eftersom vi arbetar med en skönlitterär text som eleverna känner till använder vi oss, då vi tränar grammatiska moment, bara av meningar som har ett innehåll för eleverna och som är situerade i en kontext. Vi slipper lösryckta fraser utan kontext och mening. Eleverna verkar på detta sätt minnas det grammatiska momentet lättare, samtidigt som de också påminns om innehållet i boken. Samtliga formövningar har på detta sätt ett innehåll och ingår i en kontext.

#### 11. Fokusera på alla prepositioner (eller en annan ordklass) i texten

...genom att ta bort just denna ordklass med *tipp-ex*. Jag döljer alltså alla prepositioner på en sida, kopierar sidan, och låter eleverna placera dit rätt preposition i de tomma luckorna i texten. Detta tränar både lexikon, grammatik och ökar den metaspråkliga medvetenheten.

#### 12. Lucktext (som ovan) med varierade ordklasser

#### 13. Lexikal träning, t ex substantiv/adjektiv.

Beroende på nivå i gruppen, tas enklare eller svårare innehållsord bort i lucktexten. De svåra orden märks då eleverna läser texten högt vid deras första läsning av ett kapitel, genom direkta frågor om betydelsen av ordet, eller genom att eleven med svårighet avkodar ordet. Jag har tidigare, under elevens högläsning, antecknat vilka ord eleverna verkar ha svårt med, och kan nu använda dem i övningarna.

### C. Efter läsning

#### 14. Skriva en sammanfattning

Eleverna ska sedan, efter att ha läst, gjort övningar och, samtalat om texten tillsammans, enskilt skriva en kort sammanfattning på 5-6 rader av det kapitel som de jobbat med. Sammanfattningen läses sedan upp för gensvarsperson/liten grupp/hela klassen och lämnas sedan in för rättning.

#### 15. En längre skrivövning

Vi avslutar en läsning (ett begränsat antal kapitel av en bok) med en längre skrivuppgift, i vilken eleverna t.ex. utgår ifrån bokens innehåll och skriver en längre text där man ska dra paralleller från texten till någonting i det verkliga livet. Detta läses upp för en kamrat, som skriver en kommentar på 2-3 rader längst ner på pappret.

Läsningen av en bok kan också avslutas med att skriva en *recension* om boken eller utifrån de kapitel vi har läst.

#### 16. Ge omdöme om texten

Reflektion och omdöme om boken: eleverna lär sig vokabulär för hur man kan tala om texter, ge omdöme, t ex att texten är verklighetstrogen, kan rekommenderas, är lärorik, är läsvärd etc.

## Resultat

Jag kommer här att redogöra för hur läsaktiviteterna antas ha inverkat på den undersökta sfi-gruppens motivation, inlärning, kommunikativa beteende i klassrummet, samt deras uppfattning om texten. Därefter fortsätter jag med att, bok för bok, gå igenom hur egenskaperna i var och en har påverkat den gemensamma läsningen. Jag kommer också att analysera vilka faktorer som bidragit till en spänningsfylld kontaktyta i mötet mellan läsare och text.

Elevernas litterära repertoar var vid läsningens start mycket liten eller ingen alls på svenska, samt varierad och relativt okänd för mig på det egna språket.

## Läsning som en interaktiv och kontextbunden övning

I tabellen nedan illustreras elevernas möte med en *språkligt avancerad text*, dvs med en ursprungligen kognitivt krävande uppgift, vars svårighetsnivå bearbetats genom kontextnärmande och samtalsfrämjande läsaktiviteter. Texten har på så sätt blivit mer tillgänglig. Vi kan i *tabell 1* följa min tolkning av hur läsaktiviteterna inverkar på texten, så att eleven kan ta den till sig, samt vilken läsaktivitet som appliceras.

Tabell . Beskrivning av hur läsningen blir kontextnära, begriplig och interaktiv.

Läsarens/elevens allmänna och litterära repertoar	Påverkan av fältet mellan läsare och text genom läsaktiviteter	Textens allmänna och litterära repertoar
Elevs förutsättningar	läsaktivitet/stöttning – noggrant planerad läsning	Bok vald enligt bestämda kriterier



Elevers språkliga nivå: sfi, C/D	Höga krav på språknivån i texten, vilket innebär att inte välja en för enkel text. Svårighetsnivå minst: i+1 <sup>2</sup> /eller text inom den proximala zonen	Textens språk och svårighets-grad är hög: kognitivt krävande uppgift.
Läsare med förförståelse och referensramar som är helt skilda från de svenska/europeiska.	Planering av läsaktiviteter som kan lägga elevers erfarenheter och allmänna repertoar på textvärlden.	Kronologisk handling, huvudpersoner att identifiera sig med, tomrum i texten
<b>A. Före läsning - övningar som ska öppna sinnen, skapa förväntningar och fantasi</b>		
Elevers förväntning på texten blir större genom att fantisera, associera, tänka, gissa, samtala, medskapa.	<b>Aktivitet:</b> Skapande av en ingång i texten. Läraren bygger här upp spänning och förväntningar inför en läsning genom att låta eleven gissa på bilder eller visa/läsa citat ur första kapitlet.	Förutsättningarna för att gå in i <i>fas ett och två</i> ökar Föreställningsvärldar skapas till texten.
Eleverna uppmärksammas på de innehållsbärande meningarna i kapitlet	<b>Aktivitet:</b> Diktamen på de viktigaste meningarna i kapitlet. Därefter får eleverna själva rätta meningarna, genom att leta upp dem i kapitlet.	En väg in i kapitlet har öppnats genom ingångsskapande övningar.
<b>B. Under läsning - det "affektiva filtret" har sänkts genom de föregående inledande aktiviteterna</b>		
Det <i>affektiva filtret</i> är nere, dvs eleven är <i>öppen</i> , och beredd att jobba på det sätt som krävs med språk och innehåll, inlärare är redo att processa inflödet.	<b>Aktivitet:</b> t ex: lucktext, frågor på texten, pusselövning, samtal om kapitel, sammanfattningar av kapitel, med mera. Läsning hemma som uppgift. Högläsning i gruppen. Receptiva och produktiva färdigheter tränas genom aktiviteterna.	Texten verkar nu kognitivt överkomlig, ibland t.o.m. enkel; personlig, nära, trots svårighetsgrad. T ex: <i>En ö i havet</i> beskrivs som "lättläst" av eleverna.
Läsaren "lär känna" textens huvudperson, kan identifiera sig med denne, dra paralleller till det verkliga livet, fylla i, medskapa, tolka.	<b>Aktivitet:</b> skrivuppgift där eleven medskapar. Ex. på övning: Berätta hur Henning känner sig när han går mot den stora staden: Ex. på elevtext "Henning känner sig ledsen och främmande i början för att han inte känner någon. När han kommer till Stockholm kan han prata med alla människor för att språket är samma och det här är jättebra för honom."	Förutsättningar i texten: tydliga huvudpersoner för identifikation, tomrum i texten.
<b>C. Efter läsning- elev och text har mötts i olika repertoarer, ett engagerat textmöte har uppstått</b>		
Eleven kan nu tala och skriva om texten, relatera den till verkliga världen, associera, identifiera sig med personerna, diskutera med sina kamrater, ge feedback, be om förtydliganden, se om den andra har förstått, med mera.	<b>Aktivitet:</b> eleven medskapar handling, som här till boken <i>En ö i havet</i> : "Kära mamma! Nu åker vi båten i havet. Nelli mår bra i resan. Jag har fått lite sjösjuka just nu. Hoppas att det ska gå över snabbt. Hjälpkommitten hjälper oss med allt. Kära mamma, du kan tänka att dina döttrar ska få livet som ett semesterliv." (Y från Kina) Eleverna läser sedan upp sin text för den som sitter bredvid, som får skriva en kommentar om texten.	Övningen med en språkligt svår text verkar nu kontextnära, begriplig, intressant – en text som eleven vill fortsätta läsa på egen hand

<sup>2</sup> Krashen (Mitchel and Myles, 2004:44)

*Läsaktiviteterna har ökat* läsarens förutsättningar att förstå texten och dras in i handlingen, trots att språket är svårt och uppgiften därmed är kognitivt krävande. En väg in i handlingen har öppnats och *texten ter sig* nu överkomlig och begriplig, ja ibland till och med enkel. Kontext har byggts upp runt handlingen och språkliga ledtrådar och signaler ges i samtalet. Gemensamma beröringspunkter uppstår mellan läsare och text, och läsare emellan. Det *affektiva filtret* (Krashen, 1982) är nere, dvs. eleven är öppen engagerad och beredd att jobba på det sätt som krävs, med såväl språk som innehåll, samt redo att processa och tillägna sig språket

Det *kommunikativa beteendet* i klassrummet tycks formas markant av den gemensamma läsningen. Utifrån det sociokulturella perspektivet är den pedagogiska miljön nu inställt på lärande. Eftersom språket, i enlighet med Vygotskys (1978) teorier om inläring, tillägnas ifrån den externa kollektiva samtalet tillägnas nu språket och blir gradvis en del av elevens inre tal. I den nu kontextbundna kommunikationen (Cummins, 2000) förhandlar eleven aktivt om meaning, förtydligar, ger och tar emot feedback osv. Eleverna verkar uppfatta texten på ett personligt sätt; de talar engagerat om romanfigurerna som personer de känner väl. Läsaktiviteterna har påverkat den kognitiva nivån, och fått texten att *verka* enklare.

I de fall de inledande aktiviteterna har missats före läsning kan resultatet bli att eleven avvisar eller missförstår texten. Kollision uppstår mellan läsare och text (Olin-Scheller), spänning uteblir och eleven är stängd inför den kognitivt krävande texten. Det *affektiva filtret* är *uppe* och fungerar som en barriär som hindrar språktillägnet. Handlingen engagerar inte utan upplevs endast som svår eller tråkig, bland annat på grund av att eleven inte har skapat någon personlig ingång till texten, vilket vi kommer att se exempel på i det empiriska materialet lite längre fram.

## **Arbetet med de olika böckerna: beskrivning, tolkning och analys**

Elevkommentarer och mina egna iakttagelser beskrivs här och analyseras *bok för bok*. Jag går igenom de resultat jag har sett i läsningen av de olika böckerna, hur eleverna upplever böcker och arbetssätt, samt de iakttagelser jag själv har gjort. Jag kommer att gå igenom 1. *En ö i havet*, 2. *Mina drömmars stad*, 3. *Bröderna Lejonhjärta* och 4. *Rödse Orm*.

### **En ö i havet**

Ungdomsbok, originalversion, läst tio kapitel. Boken har ett icke tillrättalagt språk som är varierat och rikt, med många vanliga och ovanliga substantiv och svåra adjektiv, samt en komplicerad meningsbyggnad, vilket gjorde att texten lästes med stor ansträngning, men med en god bearbetning fungerade det. Utan aktiviteter hade det emellertid varit mycket svårt för eleverna att klara texten.

Handlingen är engagerande och enligt eleverna intressant, så vi kunde med lätthet arbeta med samtal och olika övningar om innehållet. Språket gav upphov till många olika slags skrivövningar, ordinlärningsövningar, analyser av satser, med mera. Här kunde vi alltså arbeta på flera plan, innehållsmässigt och språkligt. I en skrivuppgift författar eleverna Steffis "brev hem till sin mamma" som är kvar i hemlandet.

Y från Kina skriver:

Kära mamma! Nu åker vi båten i havet. Nelli mår bra i resan. Jag har fått lite sjösjuka just nu. Hoppas att det ska gå över snabbt. Hjälpkommitten hjälper oss med allt. Kära mamma, du kan tänka att dina döttrar ska få livet som ett semesterliv. Nelli och jag är väldigt glada för det. Men vi längtar efter dig, pappa och vårt hem.

Eleven lär känna textens huvudperson, kan identifiera sig med henne, fylla i, medskapa, tolka in det hon tänker sig att Steffi skulle säga om hon skrev ett brev hem till mamman.

I en avslutande recension om boken skriver (N), en kvinna i 60 årsåldern från Irak:

Till en början var de jätteledsna och kände sig mycket främmande. De hade saknat sina föräldrar, sina vänner och hemlandet mycket. De var drömt alltid om att återvända till sitt land. Steffi hade skrivit flera brev till sina föräldrar och berättat om sitt liv i Sverige försökte hon berätta om roliga och goda saker för att inte göra de ledsna.

Min tolkning av (N)s text är att hon starkt kan identifiera sig med flickornas situation, eftersom hon själv lever i ett nytt land sedan många år och har upplevt liknande situation av att sakna, vara ny och främmande. Hennes inlevelse förefaller ge motiv och stöd att uttrycka sig och använda det svenska språket på ett engagerat sätt i skrift.

Ansträngningen att uttrycka sig så exakt som möjligt i s.k. "forcerat utflöde" bidrar till att en verklig inläring sker. (Swain 1985, 1995) Enligt bl.a. Swain sker alltså språktillägnet i utförandet och därför låter jag eleven kontinuerligt skriva i samband med läsning.

### **Elevernas uppfattningar om boken**

Flera av eleverna skrev att "det fanns (för) många nya ord", som svar på frågan om det fanns något som var svårt i texten, men detta verkade, enligt mina observationer och elevernas utsagor, inte utgöra något hinder för läsningen. (Y) från Kina skriver "Jag tycker att det är en bra text. Jag kan lära mig många vanliga svenska ord"

Efter läsningen fick eleverna svara på en enkät där *de beskrev boken* genom att kryssa i de adjektiv som de tyckte passade bäst. De fick kryssa i flera alternativ om de ville. Resultatet av detta visar att eleverna tycker att boken är läsvärd, spännande, intressant, lärorik, lätt att förstå, samt lättläst. Endast en elev anser att texten är svår, i övrigt kryssar inte någon elev för alternativen svårläst, svår, tråkig, eller andra negativa omdömen. Jag blev förvånad över att alla (utom en) elev tycker att boken är "lätt att förstå" och att den är "lättläst", då språket ju är fyllt av svåra ord och har en komplicerad meningsbyggnad. En av eleverna, (J) från Cuba, missade inledningen av läsningen. Han var negativ i början och frågade mig var jag hittade alla "tråkiga böcker". Efter ett par veckor pratade han om Steffi och Nellie (huvudpersonerna) med inlevelse; han blev med tiden mycket engagerad i läsningen av denna bok.

Den här boken, *En ö i havet*, som har ett för gruppen mycket avancerat språk, upplevs alltså av eleverna generellt som lättläst och lätt att förstå. Ett undantag utgör alltså (E) från Eritrea som skriver att "texten var svår och många ord. Om det är så är det svårt att förstå" Han var en av de starkaste eleverna i gruppen, med ett stort ordförråd och metalingvistiska kunskaper utöver det vanliga i denna grupp, men vid läsningen av just denna bok missade han de inledande läsaktiviteterna. Enligt min uppfattning drogs han inte in i texten som de övriga, trots stt han egentligen var en av de kunnigaste eleverna i gruppen. De flesta i klassen uttryckte att det var en ganska enkel text men (E) däremot, verkade inte få några band till huvudpersonerna, det blev

inget möte mellan text och läsare. Han höll hela tiden fast vid att boken var för svår. Självklart kan detta ha berott på andra orsaker, men min upplevelse var att detta skedde på grund av att han missade läsaktiviteterna i början.

En annan elev som, på grund av att hon var ny kommit in senare i läsningen, tyckte att vi gärna kunde byta bok, då jag frågade om detta. Hon inte hade problem med att klara av att läsa texten, då hon hade ett *mycket* rikt ordförråd. Generellt har jag sett att inledningen är oerhört viktig för resten av läsningen; det verkar vara just här som vi kan få eleven, *gå in i fas ett och två*, att ”sugas in” i innehållet (Olin-Scheller).

*På frågan om eleverna vill fortsätta att läsa boken till slutet*, svarar (F) från Afghanistan ”Ja, därför att boken är mycket spännande för mig. (Y) från Kina skriver : “Jag skulle vilja fortsätta att läsa resten av boken eftersom boken är väldigt läsvärd.” De flesta svarar ja på frågan om de vill läsa ut boken.

Elevernas uppfattningar om *En ö i havet* är sammanfattningsvis att boken är lättläst, läsvärd, intressant, och andra positiva omdömen. De många nya och svåra orden verkar inte ha uppfattats som någonting negativt. Nästan alla vill läsa klart boken, utom två elever, som kom in sent i läsningen. Övriga verkar kunna identifiera sig starkt med huvudpersonerna och deras situation. De två elever som inte var med på de inledande läsaktiviteterna verkade inte få så mycket utbyte av boken, de ansåg att den var svår och föredrog att byta bok.

Det förvånade mig mycket att eleverna upprepade gånger uttryckte att denna avancerade text inte uppfattades som svår, utan lättläst. Inledningen, med läsaktiviteter verkar vara avgörande för resten av läsningen; just här kan vi få eleven att sugas in i innehållet. Läsaktiviteterna inverkar sänkande på de kognitiva hindren i texten och eleverna läste och arbetade som om det vore en enkel text, vilket det ju inte var.

## **Mina drömmars stad**

Lättläst version med avskalat språk och med mycket förenklad meningsbyggnad, vilket här innebär ett nästan uteslutande bruk av huvudsatser, på bekostnad av bl a rytmen i språket. Många användbara innehållsord, främst substantiv, ger anledning att jobba med den här texten. Det finns en tydlig huvudperson att identifiera sig med, något som eleverna synnerligen gör, utan undantag. De får även en föreställning om hur livet kunde gestalta sig för en ung person under 1800-talets andra hälft i Sverige.

Grammatiskt finns i texten dock inga komplicerade eller språkligt intressanta meningar att analysera och lära sig av eftersom språket i denna version nästan helt och hållet är uppbyggt av huvudsatser. Handlingen däremot, håller för både diskussioner, intressanta samtal och olika skrivuppgifter och är alltså fungerande ur många aspekter.

*I en skrivuppgift där eleven skulle författa “Hennings brev hem till mor”, skriver*

A från Irak:

Kära mamma! Nu är jag i storstaden. Jag åkte hit för att söka jobb och du vet att jag har varit här i staden nästan en vecka och jag sökte arbete men det var inte lätt från början. Folket såg mig som främmande, på konstigt sätt. De trodde jag har kommit för att ta jobbet ifrån dem.

E från Eritrea:

Mor, jag har många kamrater här och vi hjälper varandra varje dag som vi lever. Det finns massor av människor som kommer från många olika platser, kulturer och familjer. Men här alla

måste ihop tillsammans och kämpa. Mor du är det bästa som jag har på jorden. Jag ska komma en dag och hälsa dig.

I en annan uppgift fick eleven berätta om hur de trodde att Henning kände sig när han kom till storstaden. De kunde även beskriva och jämföra hur de själva tyckte det var att komma till ett nytt land.

T från Eritrea:

Sedan kom Henning till staden. Det var inte som han förväntade sig. Det var svårt första gången Han var obehagligt, och var besvärligt att hitta arbete och en bostad. Jag tror att Henning vand sig så fort vid staden. Och han fick jobb och kompisar.

F från Eritrea:

Efter att Henning fick jobb blev hans liv bättre än förut. Så han behövde inte tänka så mycket på grundläggande mänskliga behov. Nu kunde han växa upp på ett bra sätt.

T från Eritrea:

Jag tror att han kände sig konstig. Han var mycket förvånad över många saker som inte fanns på landet. Han kände sig isolerad. Till exempel när jag kom till Sverige kände jag mig konstig. Jag blev förvånad över allt t ex vädret, sjöar, stora husen och vägar. Jag kände mig isolerad.

I från Irak:

Henning känner sig ledsen och främmande i början för att han inte känner någon. När han kommer till Stockholm kan han prata med alla människor för att språket är samma och det här är jättebra för honom. När jag kom till Sverige kände jag mig orolig för att jag inte kunde prata svenska med människor och jag inte hade något jobb.

Identifikation med huvudpersonen verkar aktivera känslor och tankar och få eleverna att utan svårighet producera långa (ett A4), innehållsrika och realistiska texter. Man får en känsla av att t ex eleven (A) från Irak lägger sina egna erfarenheter på textvärlden, eftersom han skriver "åkte", men huvudpersonen Henning går till fots, barfota in mot staden, likaså (E), då han skriver: "människor som kommer från många olika platser, kulturer och familjer" eftersom det i Hennings fall inte direkt handlar om olika kulturer, och att detta inte heller är något som står specifikt i texten utan mer tolkas in av (E). För mig känns det som om han talar om och beskriver Stockholm i dagens Sverige.

Läsaktiviteterna har fått eleverna att dras in i handlingen. De kan tala om, relatera till, associera runt och skriva om texten. Detta stämmer väl med andraspråksforskning om hur man tillägnar sig språk, eftersom det framhävs att inläraren behöver befinna sig i en interaktiv situation för att inläring ska befrämjas (Vygotsky, 1978, Long, 1980, 1982, 1983; Ellis, 1997; Gibbons, 2006). Att tolka in och associera är även detta en del av hur man anser att språk tillägnas; en *konnektionistisk syn på lärande* liknar hjärnan vid en dator. Inläring sker när man associerar och skapar länkar mellan olika element.

*På frågan om vad eleven tyckte om "Mina drömmars stad" svarar A från Irak:*

Jag tycker att det är en bra bok. Vi lär oss mycket om nya orden och vi kan också läsa mera. Ändå fick vi veta om vad hände förut, hur var levde människor och hur de var. Jag tycker bra om man läser en bok så vi känner vi trivs med sagorna

E från Eritrea: skriver:

Jag tycker att det är bra, särskilt för alla de som har flytt från en plats till en annan. Därför att det kan lära oss hur man kan bli familjär med platsen, miljön, alla olika människor. Efter några år kanske blir samma som hemby.

Många av eleverna föredrar *Mina drömmars stad* framför de andra böckerna, kanske för att den är enkel, intressant (enligt elevernas utsagor), historiskt lärorik (något som uppskattas mycket) och realistisk (ibland ett ”villkor” för att de ska vilja läsa). De identifierar sig med huvudpersonen Henning och talar om honom som någon de känner, vilket kanske har varit den mest avgörande faktorn till det lyckosamma och spänningsfyllda mötet mellan läsare och text i läsningen av denna bok.

I den litterära repertoaren (Olin-Scheller) i denna bok finns alltså *identifikation*, ett element som har visat sig främja mötet mellan L2-läsaren och texten. Detta, tillsammans med andra viktiga faktorer som: tomrum i texten, en tydlig huvudperson att följa, kronologisk handling, att berättelsen är realistisk, - hjälper fram mötet mellan läsare och text.

### **Bröderna Lejonhjärta**

Denna bok har ett gediget och vackert språk som skulle kunna upplevas som svårt för denna elevgrupp, men det fungerar med en ordentlig bearbetning av texten före och under läsning. I elevernas omdömen om boken skriver många att den var ”lätt att förstå”. Några upplevde handlingen som mycket sorglig i början och undrade varför de måste läsa sådant som är så ledsamt. Under läsningen kommer de in i handlingen på ett laddat sätt och säger att de tänker mycket på den. Språket är komplicerat med en svår meningsbyggnad men de klarar med ansträngning av det. Texten fungerar bra att arbeta med, framför allt eftersom innehållet från början är så känslösamt, vilket skapar laddning i läsningen.

Bokens tecknade illustrationer, som jag före läsningens start hade kopierat och förstorat upp, var ett mycket bra material att använda som ingång *före läsning*. Eleverna fick då beskriva vad de såg på bilderna, gissa vad de föreställde och vad de trodde att boken skulle komma att handla om. De samtalade om bilderna, använde sin fantasi och inlevelse och skrev korta texter om vad de såg och tänkte sig. Bilderna var dessutom detaljrika och eleverna fick lära sig ord för allt som fanns på dem. Vi jobbade mycket med bilderna som förberedelse inför läsningen. När eleverna hade deltagit i de inledande läsaktiviteterna var de beredda att ta in såväl språk som handling. Texten upplevdes som personlig och eleverna visade en engagerad känsla – det *affektiva filtret* verkade vara nere. I en slutet av en sammanfattning/beskrivning av boken skriver...

E, från Eritrea:

Jag tycker den här historien är jätte viktig för mig, för att den berättade om hur man kan trösta någon. Och den berättade om hur bröder klarar sig tillsammans. De syskonen hade kärlek mellan varandra. Den ena längtar efter den andra. Jag trodde förut att *mor* var allt på jorden. Men enligt den här historien, ibland bror eller syskon är mera än mor. Om människor hjälper varandra kan de lösa alla problem ihop. Så jag tycker den texten är bra och viktig, samtidigt är den spännande. Man kan lära sig mycket från texten.

Y från Kina skriver:

När deras hem brann ville Jonatan undsätta sin bror och dog sig själv. Skorpan längtade mycket efter Jonatan Han kände sig eländig utan Jonatan. Skorpan ville komma till Nangijala och träffa honom där.

E från Eritrea:

De var två bröderna som hette Jonatan och Karl men Jonatan kallas honom Skorpan. Jonatan var frisk, hjälpsam och intelligent. Skorpan var inte frisk och sov i kökssoffa varje dag. De hade ett rum och köket. Deras mor brukade sov på rummet, men båda bröderna sov i köket. Trots att Skorpan var sjuk var han glad. Därför Jonatan tröstade honom och berättade vad hur de haft på dagarna. Så han var glad om Jonatan.

B från Turkiet/Kurdistan:

Skorpan var sjuk och Jonatan stöttade honom hela tiden att han inte blev ledsen. En dag fick Skorpan höra att han ska dö av de tanterna som kom till hans mamma

Under skrivande och uppläsning av egna texter, interagerar elever och lärare i klassrummet. Eleverna sitter tillsammans i grupp om två, läser upp sin egen text för den andre, och ger feedback på varandras texter, förtydligar, bekräftar, hör efter om den andre har förstått, förhandlar, ber om förtydliganden, med andra ord gör kollaborativa ansträngningar, i enlighet med en interaktiv syn på språktillägnande. Detta specifika sätt att läsa upp sina texter för varandra har jag inspirerats att göra utifrån Molloy och hennes beskrivning av trygghetsskapande *gensvarsgrupper* (Molloy, 1996), vilka hon menar kan vara den viktigaste talsituationen i klassrummet. I dessa *kollaborativa dialoger* ges respons, och ansvar skapas hos eleven i uppläsningen för en annan elev i dessa små grupper.

Utifrån mina observationer kan jag se att detta ett mycket viktigt moment, och att eleverna, när de har en gång har vant sig vid proceduren, verkligen trivs med att läsa upp sina texter för varandra.

## **Röde Orm**

I denna bok upplevde jag att det spänningsfyllda mötet mellan läsare och text uteblev. Jag hade helst velat avbryta läsningen, men fortsatte de fem kapitel som jag hade planerat. Eleverna däremot, uppskattade boken, de fann den läsvärd, intressant och på lagom språklig nivå, medan jag själv var missnöjd eftersom den mycket speciella *spänningen i mötet mellan text och läsare saknades*. Jag drar slutsatsen att det ”inte hände något” vid läsningen på grund av att det inte fanns en tydlig huvudperson för eleverna att leva sig in i, vilket gjorde att denna viktiga del försvann i läsningen och i samtalet om boken. Personerna i denna lättlästa version av *Röde Orm* skildras på ett opersonligt och anonymt sätt. Det finns emellertid en huvudperson, den unge vikingen Röde Orm, men författaren hoppar mellan olika personer som man får följa, något som inte fungerar så bra med L2-eleverna, vilka bl a på grund av detta inte verkar få något djupare sammanhang i handlingen.

Språkligt är texten är fylld av många ovanliga ord, samtidigt som den har en mycket förenklingad meningsbyggnad, såsom det oftast ser ut i lättlästa versioner. Den blir således en bok man klarar av att läsa, med viss ansträngning lexikalt, när man har uppnått en C/D-nivå. Boken lästes i gruppen som en del av andra aktiviteter om vikingar, som att gå på museum och titta på

en vikingautställning, lära lite om runskrift och jobba med en faktatext om vikingatiden. På det sättet fungerade *Röde Orm* som en del av ett tema. Boken är illustrerad med ett antal tecknade bilder, till vilka jag lät eleverna, inför läsningen av ett nytt kapitel, fantisera och skriva om vad de såg. Y från Kina skriver:

På bilden vet jag att många bönder var vikingar i Skåne för tusen år sedan. De rövade många skatter på sjöfärderna varje sommar. Och många var rika i Skåne. De sa att havet var deras och att de som mötte dem fick skylla sig själva

Två av eleverna uttrycker att *Röde Orm* var den bok de tyckte bäst om. De kommenterade att det var intressant att få lära sig lite om Sveriges historia och tyckte även att texten var spännande. Eleverna beskriver dock nästan bara *händelser* när de får skriva om den, och man ser inte att några band knyts till någon av romanfigurerna. Huvudpersonen nämns inte och man talar om personerna i plural.

M från Irak:

Röde Orm var bäst. Det var jättespännande och fantastik. Det var många människor som letade efter skatter och hade konflikt med varandra.

Y från Kina:

Röde Orm är en bäst text för mig. Jag har fått veta på vikingars historia. Röde Orm rekommenderas till andra elever. Man kan veta mer svenska och om Sverige.

## Läsning med läsaktiviteter: analys av elevkommentarer och egna iakttagelser

Resultaten ovan, som visade hur egenskaperna i varje bok påverkade den gemensamma läsningen, kommer här att ingå och sammanlänkas med observationer och elevkommentarer vad gäller: *uppfattning om läsaktiviteter, läsningens påverkan på inläringen, kommunikationen i klassrummet, motivationen, avgörande faktorer i valet av bok, samt vad som bidrar till ett spänningsfyllt möte med texten.*

På frågan om på vilket sätt eleverna trivs bäst med att läsa igenom texten, fick de välja mellan följande alternativ:

- a) Lärare läser högt
- b) Annan elev läser högt
- c) Du läser högt
- d) Du läser hemma
- e) Läsa tyst i klassrummet

Att läraren läser texten högt kom av nästan alla på 1a plats och någon gång på 2a plats. Eleverna uttryckte upprepade gånger att lärarens högläsning är till mycket stor hjälp för dem.

F från Turkiet säger: "När min lärare läser texten lär jag mig bra."



E från Eritrea:

Jag tycker den är det bästa, därför när vi läser högt i klassen, jag kan lära mig hur de ord uttal. Jag kan våga också att läsa och prata och visste hur man utalar och betoningen, när man måste pausa när man läser. Iallfall det tycker jag.

Jag förvånades första gången jag förstod att eleverna verkligen tyckte så mycket om att man läste högt för dem, eftersom jag hade tänkt att de troligtvis tyckte att det var larvigt att sitta och lyssna när en lärare läser högt. Flera enkäter som jag har gjort visar att eleverna verkligen trivs med detta och att det förenklar mycket för dem om jag har läst texten högt som en första genomläsning, innan de ska läsa den själva.

Genom högläsningen skapades en spänningsfylld stämning. Dessutom kunde jag rikta uppmärksamheten på uttal och betoning genom att eleverna fick anteckna var betoningen låg i frasen, för att vid ett senare tillfälle be dem läsa en bit och betona så som de hade antecknat. Jag upplever att denna högläsning bidrar till att skapa den stämning som verkar vara nödvändig för att kunna färdas vidare in i texten.

Det inledande skapandet av nyfikenhet och stämning hos eleverna leder till att mötet med texten fungerar, dvs. att kontaktytan mellan elev och text blir spänningsfylld. (E) framhävde i kommentaren ovan läsningens betydelse för att våga läsa, tala och att lära sig uttala och betona rätt. På samma sätt understryker (Ma), en man i 50-årsåldern från Iran samma sak om att våga tala:

Ma från Irak:

En del elever är rädda för att tala svenska och jag är en av dem. När vi talar om en historia är det jättebra för oss alla som är rädda för att tala svenska.

M från Irak:

Jag tycker det är bättre för mig, för att man lär sig många nya ord.

M från Irak:

Jag tyckte var mycket bra när vi läste text tillsammans och diskuterar om text. Det är bra att läsa tillsammans i klassen för att alla elever samverkar.

Av kommentarerna ovan, samt det övriga empiriska materialet, kan vi se att eleverna trivs med att lyssna på högläsning, läsa tillsammans, diskutera texterna, sammanfatta kapitel, svara på frågor, med mera. Min uppfattning är att läsaktiviteterna fungerar mycket väl och att eleverna tar detta arbete på allvar. Den enda aktivitet som jag uppfattar inte fungerar så här bra är att skriva och diskutera utifrån citat ur texten. Det blir däremot en helt annan effekt om jag arbetar med bilder och att de får skriva och fantisera runt dessa. Då stimuleras eleverna till att arbeta utifrån sin allmänna repertoar, och de lägger sina *egna* ord och sin egen erfarenhet på textens värld och utvecklar detta vidare genom associationer och fantasi.

## **Inverkan på inläringen- elevkommentarer och observationer**

*Jag frågade om eleverna tyckte att de förbättrar och utvecklar språket när de läser skönlitterära texter, och på vilket sätt.*

Y från Cuba:

Jag tycker om prata och diskuterar med klasskamraterna därför att ofta texten bli lättare och jag lära mig nya ord och fraser

F från Afganistan:

Ja. Jag förbättrar språket när jag läser böcker. Jag tror jag lär många nya ord

A från Kazakhstan:

Ja, jag lär in många nya ord när jag har läst bok, t ex Annika Thor En ö i havet. T ex *högtalarröst*, *avspärrning*, *kajen*, och många andra ord.

Y från Kina:

Ja, jag tycker att jag utvecklar språket eftersom jag lär mig mer vanliga ord och mer grammatik. Och jag lär mig svensk historia också.

E från Eritrea:

Jag lär mig språket bra. Jag lär mig att läsa, uttal, grammatik, skriva, osv. Jag lär mig mer när jag läser med mina klasskamrater och jobbar mycket med grammatik och när jag jobbar med ett kapitel och gör alla övningar. Jag minns ord bäst när jag jobbar med att skriva dit ord som saknas i texten (luckor) Det hjälper mig hur mycket jag minns dem. Annars om jag läser och bara går vidare hjälper det inte mig att minnas orden.

N från Irak:

Jag kommer ihåg många ord, särskilt om boken är spännande.

R från Irak:

Jag tror det utvecklar språket. Man hittar många nya ord och tittar i lexikon och läser meningen och förstår de nya orden. Jag tror att det är bra att läsa böcker. Jag tror att jag minns ord som jag har läst förut i en annan bok.

Ovan kommenterar (E) bland annat att han minns orden genom att arbeta med luckor i texten, en övning som beskrivs i metoddelen. Detta verkar vara ett av flera bra sätt att lära in och befästa ord i sitt sammanhang. Han tar även upp att han lär sig genom att läsa, uttala, jobba med grammatik, skriva, osv. Han säger att han lär tillsammans med sina klasskamrater, samt genom att göra alla övningar och jobba med grammatik. (Y) tar upp flera områden inom vilka hon menar att inläring sker, t ex grammatik, lexikon, och även svensk historia. Ordinläring tas upp av de flesta elever. De menar att de lär in många nya ord genom läsningen av böcker. Att det främjar uttal kommenteras likaså av många elever.

Enligt deltagarnas egna kommentarer ger läsningen positiva effekter inom flera kompetenser. De lyfter fram: ordinläring, grammatik, uttal (lingvistiska aspekter) samtala, mod att tala (kommunikativa färdigheter/affektiv påverkan), svensk historia, att man lär av innehållet, (textens allmänna repertoar). Min uppfattning är att det tillför en djupare mening till undervisningssituationen när man arbetar med en skönlitterär text, att allting: ord, grammatik, uttal, samtala ingår i en kontext, samt att det finns en stolthet över att klara av att läsa en skönlitterär bok på svenska. Eleverna blev alltid djupt imponerade av varandras texter när jag med inlevelse läste upp dem högt (om de själva ville detta).

## Kommunikationen mellan elever

*En annan fråga var vad eleverna tyckte om att läsa skönlitterära texter tillsammans i klassen.*

Y från Cuba:

Det är bra därför att vi har problem att läsa och om vi läser tillsammans kan vi träna.

E från Eritrea:

Jag har lärt mig många saker, t ex: hur man kan sammanfatta kapitel/böcker, ordkunskap, mycket om grammatik. Det var spännande när vi rättade (läste och kommenterade) varandras texter, därför jag vågade prata med klasskamrat. Jag tycker det var jättebra.

A från Kazakhstan:

Ja, jag lär in många nya ord när jag läsa böcker, därför att jag hittar många nya okända ord.

F från Afghanistan:

När jag läser svenska böcker jag lär mig många nya ord.

Y från Kina:

Jag lär mig många nya ord från mina klasskamraterna i klassrummet.

M från Irak:

Jag tycker att det är bättre för mig, för att man lär sig många nya ord. Jag tror att jag lär mig tillsammans i klassen med läraren. Jag stryker under svåra ord, sedan repeterar jag hemma och jag kommer ihåg många ord.

Vi kan förstå av elevernas kommentarer att de upplever det som positivt att arbeta och samverka med en gemensam text och kunna diskutera med varandra och hjälpas åt med uppgifterna. I den pågående dialogen tillämpar deltagarna hela tiden den nya vokabulär som finns i den bok som de arbetar med, vilket ger kontinuerlig träning på att använda textens ibland svåra språk.

*En dialogisk undervisning* innebär att elever och lärare talar mycket i klassrummet (inom ramen för den pågående aktiviteten). Allas röster är viktiga i undervisningssituationen, i vilken interaktion och samspel mellan elever och lärare ständigt pågår. Om vi utgår från att språk tillägnas genom den sociala dialogen (Vygotsky, 1978) är det naturligtvis essentiellt att det i klassrummet verkligen pågår en sådan. Ibland är detta det enda tillfälle då eleverna talar svenska med någon, förutom t.ex. i affären. De egna erfarenheterna används och präglar såväl samtal som skriftliga arbeten, utan att eleverna behöver vara privata. Elever samtalar, ”sam-tänker”, har en dialog. Ordet går från att vara en bro (Voloshinov, 1973/1930) mellan samtalande personer, till att internaliseras i individen. Inläring sker således hela tiden under det pågående samtalet runt aktiviteterna.

## Motivation

Om vi utgår från de kommentarer som eleverna har skrivit kan vi se att deras upplevelse av litteraturläsningen är positiv. De förklarar att de lär sig många nya ord, att de arbetar med grammatik på ett bra sätt. De tar även upp meningsfullhet i själva innehållet och att de får behållning av texterna. En frekvent kommentar i det empiriska materialet är att man lär sig många nya ord genom att läsa böcker tillsammans i klassen. Min uppfattning är att en speciell och ibland magisk stämning har infunnit sig vid litteraturläsningen, där eleverna verkar motiverade till att

både lära sig ord och grammatik och vill läsa vidare och veta vad som kommer att hända i berättelsen.

Eleverna vill rekommendera andra elever att läsa böcker för att lära sig språket, vilket visar att det är motiverande för dem med detta stoff. (K) från Irak skriver:

Jag anser att böcker är bra för att man lär sig väldigt mycket av romaner och självbiografi böcker. För att jag har upptäckt det och jag anser att alla som vill lära sig ett nytt språk bör läsa böcker.

Eleverna säger att de trivs med att läsa och att detta är ett mycket bra sätt att lära och arbeta. De uttrycker att de vill fortsätta att läsa boken till slutet. Motivationen påverkas även mycket av om huruvida mötet mellan läsare och text lyckas bli spänningsfyllt, vilket jag tar upp i det följande.

### **Bidragande faktorer till ett spänningsfyllt textmöte**

De olika böckerna påverkade motivationen olika starkt och det verkar som att eleven blir mer naturligt mottagliga för språket, ju mer laddad texten upplevs. Detta bekräftar Scheller Olins teori när hon säger att det sker mest lärande när kontaktytan mellan läsare och text är laddad. Möjligheten till lärande ligger enligt McCormick (1994) i detta fält, och jag menar på samma sätt att denna kontaktyta –när allt fungerar - har en stor potential, eftersom eleverna i detta läge verkar mycket *öppna, aktiva* och *koncentrerade*. De tar in handlingen och är beredda att arbeta med och tillägna sig nya ord, liksom träna på med grammatiska övningar hämtade ur texten. *Men att detta sker när L2-eleven på t ex sfi läser skönlitteratur, kräver att många faktorer finns med och samverkar*. Att arbeta med läsaktiviteter bidrar markant till mötet med texten, utan dessa sker inget möte mellan läsare och text. Avgörande faktorer har, i min studie, visats sig vara:

- identifikation
- tomrum i texten
- kronologisk ordning
- text med hög språklig nivå
- handling som berör och gärna har en historisk prägel

*Elevernas uppfattning om texten* är, som jag ser det, direkt avhängig av deltagande i aktiviteter. Enligt mina observationer sugts inte eleven in i texten om man inte har deltagit i de aktiviteter som ger en ingång in i handlingen. Elever som hade missat inledningen av läsningen och kommit in lite senare fick en mindre positiv uppfattning om boken, det krävdes så mycket mer ansträngning och tålmod, eftersom det då blev en svårare uppgift.

Att det finns tomrum i texten är betydelsefullt för mötet mellan läsare och text. Det är här jag stannar upp och skapar uppgifter till eleverna, det är här som deras erfarenheter och inre föreställningsvärldar kan byggas upp och möta textens värld. Egna upplevelser blandas in, leder vidare och kopplas tillbaka till textvärlden. Det verkar emellertid vara så att det på samma gång måste finnas en tydlig huvudperson som läsaren följer och känner något slags inlevelse och engagemang i, som t.ex. Henning i *Mina drömmars stad*. Vi vet ingenting om vad han tänker och känner, så den övning där eleverna skulle beskriva vad Henning kände och tänkte när han gick på vägen mot staden är just ett sådant tomrum som är mycket tacksamt att medskapas innehåll i. Henning har lämnat sin hemby och går barfota in emot Stockholm, den stora staden, och nu har han gått i en vecka. Det är lätt att känna något för honom i den situationen. Eleven kan använda

sin fantasi, inlevelse och empati och komplettera texten beträffande t ex utseenden, miljöer, omfattande slutsatser, fortsättning på berättelsen, ett brev hem, tolkningar av textens ord och formuleringar, osv. Ord sökes efter på ett angeläget sätt och diskuteras med klasskamraten, allt för att kunna uttrycka man vill i denna skrivsituation. Man kan följa processen då eleverna kämpar med det *forcerade utflöde* som Swain (1985,1995) menar är nödvändig för att processa språket och lära sig de produktiva färdigheterna.

### **Viktiga beståndsdelar i den bok vi väljer**

De böcker som egentligen har genererat djupare och utförligare kommentarer och texter av eleverna är *Bröderna Lejonhjärta*, *En ö i havet* och *Mina drömmars stad*, som var och en just har en tydlig huvudperson att följa och känna empati för, och den har även kronologisk handling. *Bröderna Lejonhjärta* hade en mycket känslös inverkan; någon elev blev t.o.m arg och undrade varför vi skulle läsa en så sorglig bok. (M) 50 år, från Iran, berättade att han inte hade kunnat sova på hela natten utan legat och tänkt på Skorpan. Några elever gick och lånade *En ö i havet* på biblioteket efter läsningen av de tio kapitlen, och de fortsatte sedan även med nästa del. Detsamma hände med *Mina drömmars stad*, eftersom många ville veta hur det gick för Henning.

Elever refererade dessutom, ofta i helt andra sammanhang, till de texter som vi läst tidigare när de vill förklara något, bli ord och känslor: " *Så som Jonatan var med Skorpan, han tröstade honom genom att hitta på en fantasivärld, på samma sätt som i En ö i havet, där Steffi försöker att trösta sin lillasyster på samma sätt*". Skorpan, Jonatan, Steffi, Nelli och Henning blev karaktärer som eleverna kände väl, pratade om och hänvisade till under läsningen av böckerna, men också långt senare, genom att ge exempel på något som den ena eller andra hade känt eller gjort, eller när de skulle jämföra olika saker. Ingenting sådant hände under eller efter läsningen av *Röde Orm*. En faktor som försvårar läsningen avsevärt i denna bok är att berättelsen skildras utifrån flera olika karaktärers perspektiv. När eleven däremot har en tydlig huvudperson att följa och se hela tiden, då fungerar det bra och eleven tappar inte bort sig handlingsmässigt.

I mina observationer kan jag konstatera att olika böcker ger olika slags samtal och aktiviteter. Faktorer som *identifikation* och *tomrum i texten* är avgörande för att eleven ska kunna bli kreativ, tolka och medskapa. Det verkar, som tidigare sagts, vara avgörande att man har en eller några *huvudpersoner att följa* och leva sig in i deras situation och handlingar. Ytterligare en viktig faktor är att handlingen är *kronologisk berättad*, eftersom den då går lättare att följa och klara av, även om texten innehåller många språkliga svårigheter. Det är min uppfattning att *ju mer realistisk fiktionen ter sig*, desto mer motivation får eleverna, eftersom de verkar fästa stor vikt vid textens relation till verkligheten. Dessa faktorer är viktiga för att läsningen skall fungera och att en spänningsfylld yta mellan läsare och text skall infinna sig.

## **Diskussion**

Planerade läsaktiviteter är centrala i min studie och de författare och forskare som jag har baserat dessa på är framför allt Gibbons, Molloy och Chaimbers. Gibbons (2006) utvecklande av läsaktiviteter *före, under och efter läsning*, är riktade till arbete med barn, så jag anpassade aktiviteterna och utvecklade en modell för läsaktiviteter som fungerar just för vuxna inlärare i sfi-undervisning. Molloy och hennes arbete med *gensvarsgrupper* (1996:59), vilka hon menar kan vara den viktigaste talsituationen i klassrummet, formade min läsning med eleverna. Chaimbers (1993), menar att läraren bör hålla tillbaka sina åsikter, samt att eleverna hela tiden bör återvända

till texten i det gemensamma samtalet om en bok, vilket har varit en bas för min tanke om hur klassrumssamtalet om böckerna kan gå till.

Resultatet av litteraturläsning med aktiviteter för en andraspråksinlärare, blir att inläraren tillägnar sig t.ex. ord omringade av en autentisk kontext genom bokens handling, och på samma gång genom den interaktiva klassrumssituationen. I skönlitteraturläsningen omges orden av en meningsfullt sammanhang och denna omringande kontext verkar, utifrån vad jag har sett i min studie, på ett djupare sätt fästa orden i minnet (exemplet i inledningen). Eleverna fokuserar främst på innehållet, men tar samtidigt in ett mycket stort antal nya ord i varje kapitel. Broar byggs mellan textens och läsarens allmänna och litterära repertoarer, i enlighet med Olin-Schellers modell över textmöten (2006).

Utvecklandet av läsaktiviteter med förankring i andraspråksforskningen gör att jag kan låta eleverna få arbeta med svårare texter. L2-forskningen har visat hur viktig interaktiviteten är för lärandet, t ex: Ellis (1999), Long (i Mitchel and Myles, 2004) och Gibbons (2006), m.fl., och att alla röster måste höras i undervisningssituationen (Dyste, 1996). I litteraturläsningen med den undersökta sfi-gruppen kan interaktiviteten och de planerade läsaktiviteterna liknas vid ett slags *stöttning* (Gibbons, 2006:29).

Det affektiva filtret (Krashen,1982) måste emellertid vara nere för att kunna arbeta med eleverna, så jag ser först till att få dem ”med mig på resan”, får dem att öppna sinnen och bli beredda och redo att ta in den text som ska arbetas med. De inledande övningarna, som jag tidigare har beskrivit och talat om, är oumbärliga för att det affektiva filtret ska vara nere. Jag stöttar sedan eleverna genom läsaktiviteter under de första ca fem kapitlen. Efter detta kan de stå på egna ben och läsa ut boken på egen hand, om de vill. Aktiviteterna är helt nödvändiga för att eleven ska dras in handlingen, dvs.att sugas in i fas ett och två i läsningen (enligt Olin-Scheller, 2008:32). Värdefullt är t ex det som inte sägs i texten, det som finns kvar för läsaren att fylla i och medskapa i med sina egna erfarenheter, så att gemensamma beröringspunkter skapas mellan text och läsare och även läsare emellan. I min studie har jag märkt att bristen på förförståelse, de stora språkliga hindren och att bristande förväntningar på handlingen, etc., gör att eleven inte kommer in i texten utan stöttning. Eftersom de inledande aktiviteterna med mina elever visat sig vara så avgörande för den fortsatta läsningen, bör jag tänka på att ge flera chanser till dem att vara med på dessa. Det kan vara lätt att underskatta hur viktigt det är med de första inledande övningarna, trots att det utifrån sett skulle kunna se ut som tidsslöseri/pyssel/ lekstuga/etc. Problemet med läsningen för L2- läsaren är att denne utan detta ”pyssel” får svårt att skapa inre föreställningsvärldar till texten.

I enlighet med Cummins modell (2000:66,68) över relationen mellan kontext och kognitiv nivå försöker jag styra in en övning så att den ska bli så kontextnära som möjligt, trots att den initialt är kontextreducerad. För att kunna ta oss an en skönlitterär text med L2-inläraren, (här på nivå C/D på sfi), bör vi lägga ner arbete på att göra en övning kontextbunden, så att detta kan överbrygga den inledande kognitiva svårigheten som läsandet normalt utgör när vi väljer en bok som har en, för L2-eleven, hög svårighetsnivå. Vi ska däremot sträva efter att ha kognitivt krävande uppgifter. Språkinläring sker när vi av denna krävande uppgift, skapar en kontextnära inläringssituation genom interaktivitet, egna erfarenheter som läggs på textvärlden, med mera.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Vygotsky, 1978) bör lösryckta ord och meningar inte utgöra någon grund för ett meningsfullt samtalande och samtänkande, eftersom språket i sig själv är situerat. Man bör ha något att referera till. Att lära sig att sam-tala och sam-tänka, som Säljö (2000) uttrycker det, reflektera och diskutera om olika ämnen, i det här fallet via skönlitteratur, medför även att socialiseras in i en typ av klassrumsinteraktion som eleven många gånger inte

alls är van vid sedan tidigare. Även om eleven känner sig främmande inför en sådan skoltradition och även i vissa fall till en början motsätter sig en undervisning som inte är som den traditionella, är det nödvändigt att vänja sig vid denna nya pedagogiska miljö, för att lyckas i vidare studier där undervisningen ofta bygger på diskussioner, arbeten i grupp, med mera.

Elevernas skrivande i form av t.ex: korta texter om innehållet i en bild, sammanfattningar efter ett kapitel, medskapande skrivövningar, osv., är exempel på det meningsfulla utflöde (Swain, 1985, 1995 i Mitchel and Myles, 2004) som inläraren själv producerar i kommunikativa situationer. Med hjälp av metaspråklig kunskap påverkas också andraspråkstillägnet genom att en syntaktisk och semantisk bearbetning sker.

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv på lärande bör inläring ske i interaktion men också som en del i en kontext; det är i det sociala samtalet som språktillägnet sker. Men vad ska vi tala om? Skönlitteraturen ger eleven möjlighet att använda sig av omväxlande samtalsämnen i klassrumsdiskursen och slippa att vara personliga i samtalet. En del elever uttrycker att de lättare vågar tala i gruppen om man kan få tala om en romanfigur och inte behöver tala om sig själv utan få fokusera på en "tredje person" istället. Kommentarer och observationer i min studie har visat att eleven får en stor behållning av längre, meningsfulla texter. Lightbown och Spada (1999:169) betonar vikten av en undervisning där inläraren kan få ta del av en omfångsrik input och varierat material, med bl.a. texter i olika genrer, och menar att det då ges möjlighet för inläraren att deras egna inre resurser används. Istället för att direkt undervisas om något visst grammatiskt moment kan eleven då själv *upptäcka* många av de komplexa regler och kopplingar i språkets underliggande system. Om man jämför detta med att sitta och jobba med lösryckta små textbitar ur t.ex. en del läroböcker, verkar det betyda mer för eleverna att få ägna sig åt något som kanske kräver lite mer, men som har viss kontinuitet och som man kan ha behållning av både innehållsmässigt och språkligt. Den språkliga inläringen främjas och på samma gång tar eleven del av svensk historia, samhälle och människoöden.

Ett problem i undervisningen på sfi var att många elever här efterfrågade och ibland krävde att få *ren grammatisk formträning* ur ett grammatikhäfte. De ansåg att detta var det absolut viktigaste momentet, och att andra aktiviteter var slöseri med tid. Samtal i klassrummet sågs till en början också som något mycket odisciplinerat, etc. Så, för att få eleverna med sig på det undervisningssätt som jag ville använda – dvs. elever som samtalar med varandra i kollaborativa dialoger och samarbetar i en målinriktad aktivitet, i enlighet med en sociokulturell inläringsteori (Gibbons, 2006), och inte tysta, sittandes i rader, etc.- måste man därför vid läsning av skönlitteratur börja med att få deltagarna att känna att det man ska göra är viktigt och att det ingår i kursen. Man måste vara beslutsam och ha tålamod, eftersom man kan möta på ett visst motstånd i början, t.ex. mot placering i grupper. Vissa elever vill att klassrummet ska vara helt tyst, osv.

Ett annat problem skulle kunna vara att lärarkollegiet inte alls är på detta spår och eventuellt skulle kunna anse att man arbetar på ett sätt som de inte tycker är okej, om många av de själva undervisar på ett helt annat sätt. Nu blev det istället så för mig att de flesta lärare med tiden blev nyfikna och undrade hur vi gjorde. Några av dem ville ha råd och tips med hur de kunde arbeta med skönlitteraturen i sin egen grupp.

Har vi då tid med fiktionstexter, när vi kanske framför allt borde förbereda eleverna inför det nationella provet? Det är kanske lite synd om vi bara stirrar oss blinda på betygskriterier och nationella prov, när vi inom oss har så mycket kunskap och ideer om språkundervisning, men istället böjer oss för en allmän stress inför t.ex. det NP, dvs. *det nationella provet*.

Innehållet i den skönlitterära texten blir en rik källa till samtal och interaktion samtidigt som läsaren tar in ett mycket stort antal nya ord i varje kapitel, framför allt genom läsaktiviteterna.

Samtalen mellan elever i liten grupp eller i klassrumssamtal blir intressanta när man fokuserar på handlingen i en bok och kopplar textens värld till den verkliga världen.

Är det då berättigat att läsa skönlitteratur, när vi kan gå direkt på den grammatiska formövningen? Jag har i min studie kunnat se att läsning av fiktionstexter kan vara en väl genomtänkt undervisningsmetod, inte ett slags bisyssla som slösar bort tiden från andra "viktiga" aktiviteter. Jag vill påstå att det kan vara pedagogisk välgrundat i allra högsta grad att arbeta med litteraturläsning och att locka eleverna till vidare läsning för ett fortsatt utvecklande andraspråket, även efter att sfi och andra språkkurser har avslutats. Vi måste beakta att läsningen inte är en sidosysselsättning, utan en didaktisk metod att på ett kontextinbäddat sätt tillägna sig det nya språket; det är även en av flera viktiga broar mellan inlärare och det samhälle i vilket han eller hon är på väg att socialiseras in.

## Litteratur

- Alvesson, M., Sköldberg, K.(1994): *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur, Lund
- Bengtsson, F.G., Broström, H. (1999): *Röde Orm*, LL-förlaget, Stockholm
- Chambers, A. (1993): *Böcker inom oss*, Rabén och Sjögren bokförlag, Stockholm
- Cummins, J. (2000): *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon, UK: Multilingual matters
- Dyste, O. (1996): *Det flerstämmiga klassrummet*, Studentlitteratur AB, Lund
- Ellis, R. (1999): *Learning a second language through interaction*, John Benjamins B.V. Philadelphia, USA
- Enström, I och Holmegaard, M (1993): "Ordförråd och ordinlärning" i *Svenska som andraspråk* Bokförlaget Natur och kultur, Stockholm och Utbildningsradion
- Fogelström, PA., Säll, A., (1998): *Mina drömmars stad*, LL-förlaget, Stockholm
- Gibbons, P. (2006): *Stärk språket stärk lärandet*, Hallgren och Fallgren Studieförlag AB, Uppsala
- Guillou, J.(2000): *Ondskan*, Guillou, Werkmäster, LL-förlaget, Stockholm
- Johansson, Svedner (2006): *Examensarbetet i lärarutbildningen*, Kunskapsföretaget, Uppsala
- Krashen, S. (1982): *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon
- Lightbown, P. M. & Spada, N, (1999): *How languages are learned*. Revised version. Oxford University Press
- Lindgren, A. (2003): *Bröderna Lejonhjärta*, Rabén och Sjögren, Stockholm
- Long, M.H. (1980): *I- input, interaction and second language acquisition*. University of California, Los Angeles, PhD dissertation
- Long, M.H. (1981): Input, interaction and second language interaction. In Winitz, H. (ed.), *Native language and foreign language acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences* 379, 259-78



- McCormick, K. (1994): *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester /New York: Manchester University press
- Mitchel, R. y Myles, F. (2004): *Second language learning theories*, Great Britain, Arnold, Hodder Headline group
- Molloy, G. (1996): *Reflekterande läsning och skrivning*, Studentlitteratur, Lund
- Olin-Scheller, L. (2006): *Mellan Dante och Big Brother*, Karlstads universitet, Karlstad
- Olin-Scheller, L. (2008): *Såpor istället för Strindberg*, Natur och Kultur, Stockholm
- Swain, M. (1985): Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En Gass, S.M. y Madden, C.G. (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, 235-53
- Swain, M. (1995): Three functions of output in second language learning. In Cook, G. Hseidlehofer, Oxford; Oxford university press
- Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*, Bokförlaget Prisma, Stockholm
- Thor, A. (1996): *En ö i havet*, En bok för alla, Stockholm
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Voloshinov, V.N. (1973): *Marxism and the philosophy of language*, New York: Seminar press (original publicerat 1930)

Stockholms universitet  
106 91 Stockholm  
Telefon: 08-16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms  
universitet**