



Inlämningsdatum: 2020-11-16

Lättläst skönlitteratur

*Lärares resonemang kring den lättlästa litteratur för vuxna
andraspråkselevens läslust*

Författare: Sophie Aleke

Examensarbete: 15 hp

Kurs: ESV 100 Examensarbete 1

Nivå: Grundnivå

Termin: HT 2020

Handledare: Signild Risenfors

Examinator: Johan Gross

Sammanfattning

Bakgrund: Skollagen (2010:800, kap 20, 4§) uttrycker att elever med svenska som andraspråk ska ges möjlighet att utveckla en språkligkompetens inom svenska språket vilket följas av förmågor inom både läsandets och skrivandets konst. Lärares uppdrag är att ge eleven verktygen till att skapa och utveckla dessa kompetenser som behövs för att eleven ska kunna delta i det demokratiska samhället.

Syfte: Studiens syfte är att undersöka och belysa SVA lärares resonemang i anknytning till den lättlästa vuxenlitteratur, samt lyfta upp olika faktorer som påverkar elevens läsande och hur lättlästa böcker kan inverka på elevens läslust.

Metod: Studien tillämpas en kvalitativ analysmetod genom sex intervjuer med SVA lärare från SFI upp till slutet av SVA grund. Intervjuerna görs både via digitalt Zoom och intervjuer på plats. Studien sammankopplas med Krashens Input hypotes och Furhammars teori om de fyra tillvägagångssätten.

Resultat: Studiens resultat är att läsarna är samstämmiga om den lättlästa litteraturens kriterier och hur den påverkar elevens läslust och läsande. Däremot är lärarna oense om synen på litteraturen och uttrycker sig både positivt och negativt om den. Det visar sig att lärarna är eniga om att det ska användas en gemensam bok i undervisningen för att underlätta diskussioner och frågeställningar på litteraturen. Dessutom tas det upp olika strategier i intervjuerna som kan ha en inverkan på elevens förståelse av litteraturen.

Innehållsförteckning

1 Inledning	3
2 Syfte	4
3 Bakgrund	4
3.1 Vad är lättläst litteratur	4
3.2 Historik	6
3.3 Att välja rätt nivå	7
3.4 Utanförskap eller delaktig	8
4 Teori	10
4.1 i + 1 modellen	10
4.2 De fyra tillvägagångssätten	11
5 Metod	12
5.1 Tillvägagångssätt	12
5.2 Val av metod	12
5.3 Kvalitativ metod	13
5.4 Transkribering	13
5.5 Analys av material	13
5.6 Informanter	14
5.7 Forskningsetiska principer	14
6 Resultat	15
6.1 Synen på användning av lättläst litteratur	15
6.2 Boksamtal	20
6.3 Resultatsammanfattning	24
7 Diskussion	27
7.1 Utvärdering av det teoretiska verktyget	27
7.2 Avslutande diskussion	28
7.3 Olika förslag till vidare forskning	28
8 Käll- och litteraturförteckning	29
9 Bilagor	31

1 Inledning

Varför ska vi lära oss att läsa? Frågan kan vara självklar och given, men samtidigt skapar den en tankeställare hos människor. I dagens samhälle behöver samtliga invånare kunna läsa för att kunna utvecklas och Språklagen resonerar att:

”Som huvudspråk är svenskan samhällets gemensamma språk, som alla som är bosatta i Sverige ska ha tillgång till och som ska kunna använda inom alla samhällsområden” (SFS 2009:600, 5 §).

Individen bör kunna läsa för att lyckas med en utbildning, och när personen kommer ut i arbetslivet förutsätter arbetsgivare att deras anställda kan både läsa och ta till sig information.

Invånarna förutsätts även vara aktiva medborgare och stötta det demokratiska styrelseskicket, vilket förutsätter att varje person ska kunna motta viktig information och tolka den. Detta betyder att invånare måste få tillgång till information för att kunna utöva sin demokratiska möjlighet och göra ett aktivt val som stärker individens självbestämmande rättighet (SOU, 2013:58). Det strömmar av information från alla håll, från nyheter på tv, tidningar och den digitala världen via internet. Personer som har svårigheter att förstå eller har problem med att läsa texter med mycket information kan förlora delaktigheten och bli mer eller mindre exkluderade från samhället. Hur motiveras personer som har svårt med läsningen att fortsätta att läsa och utvecklas? Vilka faktorer har effekten att gynna eventuellt motverka individens läslust?

Skolan har som krav att ”undervisningen ska [...] stimulera elevens intresse för att läsa [...] svenska” texter (Skolverket, 2012, s.1). Att läsa är inte bara till för att samla kunskap genom kurslitteratur eller information från en busstidtabell utan läsningen är mycket mer än så, då läsaren välkomnas in i en verklighetstrogen värld eller en fiktiv världen genom skönlitteratur. Hur gör man det möjligt att alla människor ska kunna träda in i dessa två världar? Det är här den lättlästa litteraturen kommer in och skapar litteratur som tillåter individer med lässvårighet att också få uppleva skönlitteraturen och dess charm. Hur ser lärarna på den lättlästa litteraturen?

Intresset för lättläst skönlitteratur utvecklades under min första VFU period (2017), då jag fick hålla en lektion för en klass på SFI. Under lektionen märkte jag en stor skillnad mellan elevernas intresse för skönlitteratur och deras engagemang för att läsa (läslust), vilket fick mig att bli intresserad av ämnet lättläst skönlitteratur och hur den lätt lästa litteraturen stimulerar vuxna elevers läslust. Denna studie är en kvalitativ studie, där sex lärare har intervjuats och tagit sig tid till att svara på frågor om lättläst litteratur och hur de arbetar med litteraturen.

2 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka och belysa hur lärare resonerar kring lättlästa litteratur för vuxna i SVA undervisningen, med fokus på att belysa faktorer som kan påverka läsandet och vilken inverkan lättlästa texter kan ha för elevens läslust. Studien har följande två frågeställningar:

- 1) *Vilka faktorer kan påverka andraspråkselevens läsande enligt mina informanter?*
- 2) *Vad tycker mina informanter att lättlästa böcker kan främja andraspråkselevens läslust?*

3 Bakgrund

I det här avsnittet kommer tidigare forskning att presenteras under fyra olika underrubriker, *lättläst litteratur*, *historik*, *att välja rätt nivå*, *utanförskap* och *delaktighet* som är relevant för området. Den första rubriken *lättläst litteratur* kommer att ta upp begreppets innebörd, typiska drag för lättläst litteratur och vilka som kan tillgodogöra sig materialet. Under andra rubriken *historik* redogörs för den lättlästa litteraturens början till dagsläge. *Att välja rätt nivå* behandlas under tredje rubriken, där det synliggörs vad man bör tänka på för att hitta den rätta boken. Under den fjärde och sista rubriken i tidigare forskning *utanförskap* och *delaktighet* redogörs för dilemmat i informationsutbytet och vad det kan leda till för individen.

3.1 Vad är lättläst litteratur

Vad innebär lättläst litteratur? I Ingvar Lundbergs och Monica Reichenbergs bok *Vad är lättläst* (2008) reflekterar de över och definierar vad begreppet "lättläst" innebär och vilka som behöver ha tillgång till lättlästa böcker. De menar att det finns punkter som en lättläst bok bör rätta sig efter för att hamna under den kategorien, men vem säger att boken eller texten är lättläst för just den läsaren (s.32). Kulturdepartementet (SOU 2013:58) preciserar i sin lättlästutredning att det är mottagaren (specifika grupperingar som tas upp senare i detta avsnitt) och skribenten som kan göra tolkningen om materialet är lättläst eller ej.

Vad kännetecknas lättlästa texter? De har utmärkande drag av varierande meningslängd, dock inga långa meningar för att det kan skapa svårigheter för individen att ta sig texten och det leder till att läsaren tröttnar på vägen (SOU 2013:58, Lundgren & Reichenberg, 2008). Ett annat tecken som präglar lättlästa böcker är att det finns fåtal bisatser (SOU 2013:58). Bisatserna tillkommer oftast i de högre nivåerna av lättläst litteraturen som till exempel Large och X-Lagre ([http://: www.viljaforlag.se/](http://www.viljaforlag.se/)). Även språket i texten är

betydelsefull för läsaren, eftersom det kan vara avgörande i elevens textförståelse (Lundberg & Reichenberg, 2008, SOU 2013:58). De fortsätter resonera kring metaforer, diffusa och abstrakta ovanliga ord att dessa begrepp kan medföra ett extra hinder för elevens förståelse av texten. Till exempel homonyma ordet ”rabatt”, vilket kan definieras på två olika sätt beroende på ordets kontext, antingen betyder ordet ”rabatt” avdraget pris (rea) eller så innebär ordet blomsterplantering. Detta kan bli ett problem för andraspråkseleven, om det visar sig att eleven inte förstår textens sammanhang och då kan ordet ”rabatt” skapa svårigheter för elevens textförståelse. Ett annat exempel på abstrakta och ovanliga ord är ordet ”perplex” som betyder förbluffad, vilket beskriver en känsla hos individen som skulle kunna missgynna elevens förståelse av innehållet i texten. Ett ytterligare begrepp som är svårt att förstå för andraspråkseleven är metaforer, där uttrycket kan säga en sak och betyda något helt annat. Exempelvis han ”hade eld i baken” som innebär att personen hade bråttom och inte konkret eld i baken som andraspråkselever kan tro. Metaforer är både förvirrande och vilseledande för elever som har ett annat förstaspråk och detta begrepp kan skapa ett hinder i elevens textförståelse.

Lundberg och Reichenberg (2008) resonerar om vikten av sakliga förklaringar i texten och hur det kan hjälpa elevens förståelse. Till exempel (se bilaga 3): på ena sidan av bilden kan man se en kvinna som står och känner på meloner i en mataffär. I texten under bilden kan läsaren följa kvinnans handling som bilden ovan förtydligar för läsaren. På andra sidan av bilden finns det olika förslag eller exempel på vad man kan köpa i en affär som gör det ännu mer begripligare för läsaren, vad man kan köpa i en affär. Dessa förklaringar är tillför att läsaren ska kunna utveckla och förbättra kunskaperna inom det språkliga området. Slutligen bör den lättlästa texten ha en rak tidslinje med enbart en berättare som skapar en personlig känsla och ett personligt intryck i texten, något som annars kan vilseleda läsaren (SOU 2013:58, Lundgren & Reichenberg, 2008).

Det finns även andra aspekter som kan styra en texts läsbarhet. Exempelvis kan individens erfarenheter och hens tolkningsutrymme spela en stor roll för hur hen upplever en bok eller text. Dessutom kan dessa två frågeställningar ha en betydelse för personens läsande: varför läser du texten och vad vill du uppnå med texten? (Lundberg & Reichenberg, 2008, s.32).

Den lättlästa litteraturen har flera olika specifika grupper som den ska anpassas efter. Monica Reichenbergs artikel *vad gör en text lättläst* (2015) behandlar bland annat grupperns behov av anpassade texter och läsbarhetsindex (LIX) som tas upp under rubriken *Att välja rätt nivå*. Reichenberg hävdar att samtliga människor någon gång i sina liv träffar på ett hinder i sin läsning som gör att texten blir oläsbar för dem (Reichenberg, 2015, s.1). Dessa specifika grupperingar (i exemplet under) är i stort behov av mer anpassad skönlitteratur och begripliga texter (Reichenberg, 2015, s.1, SOU 2013:58, s.44, Lundberg & Reichenberg, 2008, s.15):

- Barn, ungdomar och vuxna som håller på att lära sig läsa. Den som har särskilt stora svårigheter att lära sig läsa t ex på grund av dyslexi.

- Barn, ungdomar och vuxna med varierande grad av koncentrationssvårigheter (t ex ADHD)
- Barn, ungdomar och vuxna med andra neuropsykiatriska diagnoser (t ex inom autismspektrat)
- Barn, ungdom och vuxna med utvecklingsstörning
- Barn och vuxna med hörselnedsättning
- Vuxna med låg utbildning och bristfällig läserfarenhet
- Barn, ungdomar och vuxna med annan språklig och kulturell bakgrund
- Barn, ungdomar och vuxna med språkstörningar
- Barn, ungdomar och vuxna med motoriska och perceptuella svårigheter

I fortsättningen kommer denna uppsats att begränsas till vuxna individer som har ett annat förstaspråk än svenska, men först ska den lättlästa litteraturens historia bearbetas från början till aktuell tid.

3.2 Historik

Statens offentliga utredning (2013:58, s.38) refererar Wennströms doktorsavhandling (1995) *Å andras vägnar: LL-boken som litteratur-, kultur och handikappolitiskt experiment. En kommunikationsstudie* att på 1960-talet tog Skolöverstyrelsen (SÖ) upp ett förslag på att utveckla en litteratur som är tillför vuxna med funktionshinder (t. ex psykiskt och nedsatthörsel). Några år senare (år 1968) efterfrågade SÖ om ett ekonomiskt stöd till igångsättning av den lättlästa litteraturen. Genom denna insats frambringades de allra först lättlästa böckerna till individer som av olika orsak hade svårigheter med sin läsning (SOU 2013:58, s.38).

Den lättlästa marknaden ökade mer under denna period med 20 böcker om året. Dessutom kunde både punktskriftsböcker och talböcker köpas i affärerna och utlånas på bibliotek. I slutet av 80-talet (1988) existerade den lättlästa litteraturen på flera nivåer (exakt som aktuell tid) och dessutom hade antalet lättlästa böcker ökat till 220 böcker. År 1988 beslutades det att Skolöverstyrelsens uppdrag om lättläst litteratur skulle tas över av LL-stiftelsen (Stiftelsen för lättläst nyhetsinformation och litteratur), vilket var mer adekvat för ändamålet (SOU 2013:58, s.38-39).

SÖ gjorde även en ansats (år 1984) att framställa en tidning som tar upp aktuella och relevanta nyheter, vilket gjorde det mer begripligt och förståeligt för människor med lässvårigheter och olika förstånds-nedsättningar att ta till sig information (SOU 2013:58,

s.39). Tidningen *8 sidor* finns än idag och är en aktuell lättläst veckotidning (<http://www.8sidor.se/>).

Utöver dessa två grupper (lässvårighet och förståndsnedläggningar) eftersträvar *LL-stiftelsen* att komma åt andra grupperingar som är i behov av extra stöd i textförståelsen (SOU 2013:58).

Slutligen år 1997 skiftade LL-stiftelsen namn till *Centrum för lättläst* (SOU 2013:58, s.41), vilket lades ner några år senare och uppdraget gick över till dagsaktuella *Myndigheten för tillgängliga medier* (MTM) skriver Hedvig Weibull i SVT:s artikel (2014). MTM går under Kulturdepartementet som har i uppdrag att göra kunskap lättillgängligt för samtliga läsare oavsett om individen har lässvårigheter eller håller på lära sig ett nytt språk (<http://www.mtm.se/>).

3.3 Att välja rätt nivå

Att hitta rätt nivå på litteratur är en viktig förutsättning för varje elevs läsande och det reflekterar Vilja förlaget på sin hemsida (<http://www.viljaforlag.se/>) att det är både bokens språknivå och handling som styr individens intresse och läslust, vilket betyder att när läraren eller eleven ska hitta den ”rätta boken” behöver dessa ingredienser inkluderas i valet av bok (<http://www.viljaforlag.se/>).

Monica Axelsson och Ulrika Magnusson hävdar i sin kunskapsöversikt *Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren* i Vetenskapsrådets forskningsöversikt (2012, s.262) att det är läsarens hastighet som utgör om personen kan skapa en förståelse över texten. Detta kan bli ett dilemma om individen måste stanna upp flera gånger i en text för att slå upp ord som hen inte förstår. Det kan leda till att läsaren förlorar läshastigheten och förståelsen av det hen läser. I Skolverkets kunskapsöversikt (2016, s.93) processas begreppet ”läsförståelse ” vilket är när en social situation skapar samspel mellan litteratur och elev. Skolverket fortsätter att behandla även de fyra lässtrategierna, förutse (se in i framtiden), frågor (texten, under och efter), tydliggöra olika definieringar, sammanfattning (2016, s.57). Detta ökar elevens kritiska tänkande i läsförståelsen och språkförståelsen.

Monica Reichenberg berör också läsförståelse i sin kvantitativa studie *Röst och kausalitet i lärobokstexter – en studie av elevers förståelse av olika textversioner* (2000), där hon undersöker 833 högstadielävers läsning. Hennes resultat visar att andraspråkselevens läsförståelse gynnas av texters kausalitet (därför, för att, eftersom - orsakssamband) och röst (visste du att – närvarande berättare), vilket leder till att textens innehåll blir tydligare och mer lättläst. Reichenberg hävdar att ”är texten för enkel och övertydlig tröttnar eleverna, eftersom de inte får några språkliga och innehållsmässiga utmaningar” (2000, s.173). Därför är det viktigt att lärare och elev väljer mer utmanande böcker.

Längst bak (se bilaga 2) i lättlästa böcker presenteras en modell för bedömning av hur lättläst en text är, en läsbarhetsformel LIX (läsbarhetsindex) som växte fram under slutet av 1960-talet av forskaren Carl-Hugo Björnssons (<http://www.lix.se/>). Denna metod

räknar antal ord och längden på meningarna, därefter summeras resultatet till textens läsbarhet. Det vill säga ”ju kortare ord och meningar desto mer läsbar är texten” (Reichenberg, 2015, s.5). LIX har fått mycket kritik för att den inte tar med bokens utsida eller insida in i beräkning hävdar Reichenberg, vilket skapar ett dilemma när dessa faktorer inte räknas med. Om man ska utgå efter LIX ska lättläst litteratur befinna sig under >40 för att hålla sig på rätt nivå (Reichenberg, 2015, s.6).

De två bokförlagen Vilja förlaget och LL-förlaget kommer att synliggöras i denna studie, eftersom båda förlagens fokus är litteratur till vuxna individer. Lina Nordstrand (2018) är grundaren till Vilja förlaget (<http://www.viljaforlag.se/>), och hon menar att förlagets stora fokus är intresse väckande och betydelsefulla lättlästa böcker för vuxna nyanlända. Nordstrand (2018) fortsätter att det är viktigt med en vuxen inriktning till en vuxen läsare, vilket ökar både individens läslust och språkutveckling. LL-förlaget (<http://www.ll-forlaget.se/>) är ett bolag som drivs av staten (*Myndigheten för tillgängliga medier - MTM*). MTM har nämnts i förgående avsnitt. LL-förlaget använder sig av tre olika textnivåer i sin boksamling, *lättläst*, *lättare* och *lätt* (<http://www.ll-forlaget.se/>). Vilja förlaget väljer en annan metod och använder sig av fem olika nivåer av lättläst, *X-Smal*, *Small*, *Medium*, *Large* och *X-Large* för att lättare kunna anpassa texter efter läsaren (<http://www.viljaforlag.se/>).

3.4 Utanförskap eller delaktig

Författaren och universitetslektorn Lotta Löfgren-Mårtenson reflekterar i sin artikel (2007) över alla människors rättigheter att kunna vara delaktiga i ett skriftligt informationsutbyte och vilken makt informationens utgör i samhället. Hon fortsätter med att förklara att icke läskunniga personer kan lätt misstolka informationen, när de inte kan läsa information som delas ut av samhället. Det här kan skapa en förvirring och osäkerhet hos dessa personer, när de får exempelvis hem ett brev från Skatteverket eller en annan statlig verksamhet. Den här situationen är inte enbart ett orosmoment för Sveriges demokratiska samhälle, utan även för människans egna bestämmande anser Löfgren-Mårtensson (2007, s.7).

I Berit Lundgrens etnografiska fallstudie (2005) följer hon fem andraspråkstalande kvinnor och hur det är att lära sig ett nytt språk. I avhandlingen används en sociokulturell synvinkel på kvinnornas inlärningsprocess som synliggör individens aktiva deltagande på vägen till hens kunskaphämtande. Lundgren fortsätter att diskutera om att positionen i familjen kan påverka inläringen, eftersom kvinnorna hamnar eller tillser mannen maktpositionen för att vara han till lags. Kvinnorna ser hushållsarbetet och barnen som sin arbetsuppgift, vilket gör de mer beroende av mannens kunskaper i familjen (Lundgren, 2005). Det här påverkar individens motivation och vilja att lära sig läsa och skriva med det nya språket, vilket leder till utanförskap och minskad självbestämmande. Samhällsmedborgare bör kunna ta emot och sortera information från olika medier, samt tolka den och göra egna val hävdar Löfgren-Mårtensson (2007, s.7). En annan forskare

som också tar upp det sociokulturella tänkandet är Lennart Svensson i sin *Forskning om undervisning/lärande* (2014), där hans stora fokus är att synliggöra framväxten och sambandet mellan lärandet och undervisningen och hur de sammanflätas med varandra. I sin slutsats kom Svensson (2014, s.103) fram till att aktiviteten i klassrummet måste ha ett sociokulturellt perspektiv på kunskapsinläring, när elever ska ta in kunskap om världen de lever i. Han menar att språket ska användas som ett kunskapsverktyg genom att kommunicera och yttra sig om världen för att skapa integrerad kunskap i klassrummet. Skolverket (2016, s.93) behandlar även textsamtal med eleverna, där svårighetsgraden minskar när eleverna och läraren bearbetar materialet till en förståelig nivå. Det vill säga att läraren hjälper eleven med det kognitiva tänkandet, och det leder till ökad förståelse och i sin tur skapar det en länk mellan elev och text som öppnar upp till samtal om världen.

Nordstrand (2018) på Vilja förlaget hävdar att läskunnighet och självbestämmande hör ihop, eftersom individen går genom en stor språkutveckling under sin läsning. Det leder till att personen kan uttrycka sig i det nya språket som styrker personens självbestämmande.

I Anna Nordenstams och Christina Olin-Schellers artikel *Lättläst - en demokratifråga* (2018) har de intervjuat 15 bokskrivare och tre bokförlag för att lyfta fram en demokratisk synvinkel med utgångspunkten i *critical literacy* på den lättläst litteratur och läsningen i skolan. Vilket betyder att de riktar in sig på komplexiteten mellan sociala samspelet och maktrelationer, språket och inläringen. Nordenstam och Olin-Scheller kommer fram till att det finns flera kopplingar till lättläst litteratur, vilket gör litteraturen ännu mer aktuell i nuläget. De fallande PISA-mätningar är en av följderna, och den andra är att litteraturen bör tillhandahållas till samtliga människor såväl som stöd till elever med lässvårigheter och de som behöver få upp läslusten. Den tredje orsaken är samhällets demokratiska syn (Nordenstam & Olin-Scheller, 2018), där alla har självbestämmande rättigheter och dessa bara kan utövas om personen kan ta del av information. Det kan personen enbart göra om hen kan läsa menar Löfgren-Mårtenson (2007).

Skolan har som uppdrag att ”utbildningen ska [...] förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på” (Skollagen, 2010:800, 4§). Detta vidtar skolan genom att främja elevens språkutveckling och kunskapsinhämtning, vilket leder till såväl personligutveckling som kompetensutveckling (SOU 2013:58). Nordenstam och Olin-Scheller (2018) reflekterar över allas rättigheter att ha läslust och kunna delta i läsningen, vilket synliggörs i skolans värdegrund om alla elevers jämlikhet. De menar att litteraturen är till för alla, därför bör den vara lättåtkomlig så att alla får en möjlighet att uppleva läslust (Nordenstam & Olin-Scheller, 2018).

4 Teori

I min analys kommer jag att använda mig av Stephen Krashens input-/ingångshypotes och Sten Furhammars teori (1997) om de fyra tillvägagångssätten. Krashens hypotes kan skapa en tydligare bild över elevers läsande, eftersom den kan lyfta fram det som kan missgynna och påverka elevens läslust och språkutveckling negativt. Den andra delen som tas upp i denna uppsats är Furhammars teori om de fyra tillvägagångssätten som lyfter upp hur lärarnas val av litteratur påverkar elevernas läslust.

4.1 i + 1 modellen

Stephen Krashen (1982) lyfter upp de fem hypoteserna som tillhör *the Monitor Model, acquisition-learning, natural order, monitor, input* och *affective filter*. Teorin för denna studie är Krashens *input hypotes*, vilket på svenska står för ingångshypotes. Krashen (1982, s.21) förklarar att input hypotesen handlar om att förvärvaren (eleven) ska införskaffa sig kunskaper av det insamlade materialet som befinner sig ett steg högre än elevens nuvarande kunskapsnivå ($i + 1$), vilket eleven sedan skapar en förståelse av texten. Han anser att förvärvaren behöver nödvändigtvis inte kunna materialets struktur för att kunna ta till sig stoffet eller förstå materialet för att lära sig det (Krashen, 1982, s.21-22). Det vill säga kräver inte hans hypotes att eleven ska kunna stoffets uppbyggnad eller hur det kännetecknas innan läsningen. Det är genom bearbetningen av materialet som personen får en förståelse, vilket gör att individen tar till sig och lär sig av stoffets uppbyggnad och struktur. Till exempel menar han att i ett vykort är innehållet viktigare än hur vykortets struktur ser ut, det vill säga är textens betydelse och budskap mer relevant för att få eleven engagerad i det hen läser som sedan leder till att eleven lär sig implicit materialitets struktur. *Input* hypotesens använder sig först av textens betydelse för att stimulera och engagera förvärvaren, sedan kommer strukturen på köpet (Krashen, 1982, s.21). Krashen (1982, s.21-22) fortsätter att hypotesen består av fyra steg:

- Det börjar med elevens nuvarande språknivå (i), där hen förvärvar ett nytt material som befinner sig lite längre bort än elevens egen språkförmåga. Det kan vara allt ifrån vykort till tidningsartiklar eller skönlitterära böcker.
- Nästa steg är att eleven skapar en förståelse av det insamlade materialet som betecknas $i + 1$, vilket betyder att eleven har kommit till insikt och tolkat stoffet.
- Tredje steget handlar om att $i + 1$ blir naturligt för eleven att kunskapen kommer automatiskt träda fram när individen är redo.
- Sista steget är grammatisk noggrannhet och det utvecklar individen efter en lång tid av automatiserad $i + 1$.

Fokuset i denna studie är främst det första och andra steget, eftersom de vuxna eleverna är i sin utvecklingsfas av det nya språket.

4.2 De fyra tillvägagångssätten

Jonas Andersson resonerar i sin kunskapsöversikt (2015) på uppdrag av Statens kulturråd, att individens läslust utvecklas när personen upplever en sammankoppling till det hen läser, vilket kan bli ett dilemma om textnivån är för komplicerad för personen. Han menar att om länken mellan eleven och texten bryts, exempelvis av språkliga svårigheter att texten är för komplicerad för individen, kan eleven misslyckas med själva målet och upplevelsen av läsningen. Han fortsätter att detta sammanfaller med Sten Furhammars teori (1997) om de fyra tillvägagångssätten som en individ kan sammankoppla med en läsning (Andersson, 2015, s.19):

- Den opersonliga upplevelseläsningen är inriktad på underhållning och förströelse, där kopplingar mellan texten och egna erfarenheter är ovanliga.
- Den personliga upplevelseläsningen innebär att läsaren gör koppling mellan texten och erfarenheter.
- Den opersonliga instrumentella läsningen syftar till att få kunskaper som direkt kan översättas till andra sammanhang.
- Den personliga instrumentella läsningen har en terapeutisk effekt i form av exempelvis tröst eller existentiell självreflektion.

Punkterna här ovan är uppdelade i två olika kategorier, upplevelseläsning och instrumentell läsning (Andersson, 2015). De två första punkterna tar han upp upplevelseläsning, där läsaren ska få ta del av en specifik upplevelse i sin läsning och därefter delas kategorin in två delar opersonlig och personlig. Den opersonliga handlar om att läsare vill läsa för nöjes skull för att uppleva tillfredställelse och avkoppling, samt fördriva tiden med en bok. Den personliga delen av upplevelseläsningen vill läsaren känna igen sig själv i boken, vilket är tvärtemot den opersonliga upplevelseläsningen som sällan kopplas ihop med läsarens tidigare upplevelser. Till exempel vill läsaren avnjuta en händelse som hen har redan upplevt.

Den andra halvan av Furhammars teorin (1997) är instrumentell läsning, vilket kan mer ses som ett verktyg eller hjälpmedel för läsaren (Andersson, 2015). Han fortsätter med att den här delen av teorin fördelas också i opersonligt och personligt. Den här opersonliga punkten lyfter upp läsning som ett verktyg för att hämta in ny kunskap, till exempel kurslitteratur som eleven läser och sedan kan appliceras till rätt kontext. Sista delen i teorin är läsning på ett personligt läkande och behandlande plan, där läsaren vill skildra en annan människas livssituation eller enbart känna uppmuntran i livets elände.

Det är viktigt att påminnas om att dessa fyra olika tillvägagångssätt inte är spikade eller fastställda, då de kan gå in i varandra under samma läsupplevelse. Det vill säga under en läsning kan antingen ett eller flera av de personliga och opersonliga visa sig. Andersson (2015) anser att med hjälp av Furhammars teori kan elevens läsning eller val av litteratur möjligtvis knytas an till elevens egen vardag, vilket kan skapa en motiverande faktor för individens läsning och hans val av böcker. Den här kopplingen synliggör en subjektiv bild över elevens läsning, samtidigt som den lyfter upp faktorer som inverkar på elevens läslust.

5 Metod

Under den här rubriken kommer jag att redovisa mitt tillvägagångssätt, såväl som hur data samlades in och valet av metod. Jag kommer även ta upp lite information om informanterna och hur lång tid intervjuerna varade.

5.1 Tillvägagångssätt

Jag började mitt sökande efter informanter genom att ta kontakt med lärare från olika nivåer (från SFI till SVA Grund) och olika vuxenutbildningar (Komvux) i Västra Götalands regionen, där jag informerade om studiens syfte. När jag fick svar från samtliga informanter att de gärna ville ställa upp på intervjuer till min studie, bifogade jag samtyckesformulär (se bilaga 1) till varje person som de fick läsa och godkänna. Det blev 6 informanter som gav sitt samtycke till att medverka i intervjun, och alla är utbildade och praktiserar som lärare. De tre första intervjuerna utfördes i ett konferensrum på Komvux, där jag tog hjälp av ett analysverktyg (mobiltelefon) som spelade in varje samtal. De andra tre intervjuerna genomfördes via digitaltjänsten Zoom (<http://www.zoom.us/>), vilket är ett konferensmöte fast på internet. Jag använde mig av deras inspelningstjänst när jag spelades in samtalen med informanterna. Samtliga informanter fick samma frågeställningar och ordning vid varje intervju för att göra samtalen identiska.

5.2 Val av metod

Jag var väldigt tidigt ute, när jag kontaktade olika vuxenutbildningar för att få tag i informanter till mina intervjuer, vilket medförde att jag kunde vara mer anpassningsbar i intervjutillfället. Carlsson och Carlsson (2000) resonerar om vikten att planera inför en intervju, eftersom de anser att en flexibel intervjuare underlättar för informantens deltagande.

Jag valde att använda mig av enskilda intervjuer istället för gruppintervju, eftersom jag var ute efter att höra varje enskild informants resonemang kring ämnet och inte hur informanterna diskuterar gemensamt i ett samtal. I denna studie kan en gruppintervju bidra till att informanten inte säger vad hen tycker eller hur hen arbetar för att inte stå ut

i mängden och det skulle förhindra min undersökning kring ämnet. Intervjuerna som genomfördes var även semi-strukturerade, vilken betyder att samtliga intervjuer var strukturerade på samma sätt. Det är viktigt att intervjun ska vara ett tryggt möte för informanten och då behöver personen kunna uttrycka sig utan att någon granskar hen (Carlsson & Carlsson, 2000, s.96). Jag hade en bestämd ordning på frågeställningarna i intervjun, vilket Björklund och Paulsson kallar det för ”strukturerad intervju” (2012, s. 70). Frågorna som informanten fick i samtalet var sammankopplad med studiens syfte (se avsnitt 2 Syfte och bilaga 4), samt att den följdes av en följdfråga för att utveckla och bredda informantens svar. Exempelvis: Kan ni utveckla det? Hur tänker ni då? Vad gör ni? Samtliga intervjuer har både genomförts digitalt via zoom och i verkligheten med hjälp av ett analysverktyg (mobiltelefon).

5.3 Kvalitativ metod

I denna studie tillämpades en kvalitativ metod i datainsamlingen, vilket kan ge en djupare förståelse över hur lärare uttrycker att de arbetar än en kvantitativ studie som summerar utvald kontext. Jörgen Johansson (2000, s.81) hävdar i sitt kapitel *Teorier för kvalitativa studier* att en kvalitativ studie kan ”skapa fördjupad förståelse för det aktuella fenomenet”, vilket denna studie ska göra en noggranngranskning om hur lärare resonerar kring lättläst litteratur och dess verkan på elevers läsande och läslust. Jag använde mig av intervjuer som en insamlingsmetod och Björklund och Paulsson menade att det sammanfaller inom det kvalitativa studier (2012, s.65).

5.4 Transkribering

Jag har valt att använda mig av inspelning som jag sedan transkriberat för att slippa anteckna under intervjuerna. Anledningen till detta var att skapa en lugn stämning under intervjuerna som underlättar samtalsflödet och en närvaro i samtalet. Carlsson och Carlsson (2000, s.104) ansåg att det blir ”ett rikare underlag” om intervjuaren använder sig av transkribering och noteringar än enbart anteckningar som kan göra att intervjuaren missar viktig information medan hen skriver. Därför har jag valt att transkribera för att det leder till att intervjuaren inte missar viktiga detaljer från informanten under samtalets gång. Jag kunde ha valt att använda mig av både transkribering och anteckningar, om jag skulle analysera informantens sätt att säga informationen på och hur personens kroppsspråk reagerar när hen svarar på frågorna. I transkriberingen valde jag bort hummande ljud eller ord som upprepades, även information som inte var relevant till studien togs bort.

5.5 Analys av material

Först inledde jag med att transkribera materialet i olika mallar, där varje mall hade en fråga och alla informanternas svar. Det här sättet underlättar analysprocessen och det blev lättare att synliggöra alla informanters svar på samma fråga. Därefter gjorde jag ett viktigt

val att ta bort information som informanterna har sagt, vilket inte var relevant till frågan eller studien. Nästa steg i min analys av materialet var att jämföra informanternas svar och synliggöra vilka som var eniga och vad de var oense om. Svaren från informanterna bildade ett tydligt mönster som jag sedan använde mig av att tematisera resultatet med *Synen på användning av lästlitteratur och Lässamtal*.

5.6 Informanter

Denna studie intervjuar sex aktiva lärare som undervisar elever med ett annat förstaspråk än svenska. Samtliga lärare undervisar förnärvarande i svenska som andraspråk, fast det som skiljer de åt är att Linda, Kurt och Stina arbetar med nyanlända elever på SFI och Agneta, Valentina och Odette utbildar elever i SVA grund som har kommit längre i sin utbildning. Majoriteten av intervjuerna tog omkring 15 minuter oavsett om intervjun var på plats () eller via Zoom. Namnen här nedan är fiktiva och inte informanternas riktiga namn.

Linda arbetar i yrkesspåret på SFI med elever som har en extra tjänst, samtidigt som de läser kurs C och D två eftermiddagar i veckan. Intervjun var på plats och den varade i 15 minuter.

Kurt undervisar för samtliga C kurser (1C, 2C och 3C) och kurs D på SFI. Intervjun gjordes på plats och tog ca 31 minuter. Allt som sas var inte relevant, därför togs en del i ljudinspelningen bort och tillslut återstod det omkring 20 minuter av intervjun.

Stina undervisar på SFI i blandade D grupper, 1D, 2D och 3D. Intervjun utfördes med hjälp av Zoom i 18 minuter.

Agneta har just nu bara SVA grund delkurs 4, men hon brukar även ha SVA 1 och SVE 1 på gymnasienivå. Den här intervjun gjorde via Zoom och pågick i ca 15 minuter.

Valentina undervisar enbart SVA grund delkurs 3 för tillfället. Intervjun gjordes på plats och pågick i ca 15 minuter.

Odette undervisar i delkurs 2 på SVA grund. Denna intervju gjorde via Zoom och pågick omkring 16 minuter.

5.7 Forskningsetiska principer

De forskningsetiska principerna är fyra överväganden som tillhör forskningsetiken, informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Angelica Börjesson och Lars Karlsson (2000, s.61) argumenterade i deras kapitel *Etik* om dessa fyra principer att de är grundläggande riktlinjer för studies datainsamling. De menade att

det är väldigt viktigt att studien inte överträder kraven, vilket betyder att studien måste hålla sig innanför ramarna. Börjesson och Karlsson fortsatte att förklara innebörden av principerna, till exempel att informationskravet tar upp vikten av att delge information om studien till deltagarna. De lyfte även upp att innan informanterna (skall eller får) medverka i en studie bör de godkänna samtyckeskravet för att det inte ska bli någon olaglig forskningsetisk förseelse. Enligt Börjesson och Karlsson (2000, s.59-61) behandlade konfidentialitetskravet deltagarnas (och kommuners) anonymitet att det inte ska finnas någon möjlighet till igenkänning och nyttjandekravet belyser vikten i att det är enbart den data som är relevant som får tillämpas i studien och inget annat. Dessa riktlinjer måste en studie gå efter, annars bryter den mot de forskningsetiska principerna.

6 Resultat

I resultatet kommer jag presentera 6 intervjuer med lärare från SFI och SVA GRUND, genom två olika teman *Synen på användning av lättläst litteratur* och *Lässamtal*. Här kommer jag att sammankoppla med Krashens Input hypotes och Furhammars teori om de fyra tillvägagångssätten. Jag kommer även binda ihop med tidigare forskningsresultatet som tas upp under avsnitt 3.

6.1 Synen på användning av lättläst litteratur

Det gemensamma som SFI och SVA lärarna presenterar är synen på lättläst, vilket visar sig tydligt i intervjuerna att oavsett om läraren undervisar på SFI delkurs 1 eller SVA Grund 4 har de liknade syn och ger samma kännetecken på den lättlästa litteraturen. I citaten som presenteras här under synliggörs vad lättläst innebär för lärarna och hur lättläst litteratur kännetecknas.

- 1) Lättläst kan innebära många olika saker. Lättläst kan vara att man har förenklat språket. Lättläst är också väldigt viktigt att det blir inte bara huvudsatser och punkt för då tappar man en dimension i språket. Lättläst ska vara lättillgänglig, lite enklare språk, men inte på sådant sätt att texten tappar innehåll och innebörd.
- 2) Det är anpassat för både olika nivåer och olika språkliga delar. Lättast kan vara när man jobbar i grundskolan, då är det anpassat språk även om man inte har ett andraspråk. Lättläst på mitt jobb nu är anpassat för en andraspråkselev.

Informanterna (1 & 2) synliggör att den lättlästa litteraturen har ett enklare språk, olika språkliga nivåer, däremot får språket inte vara för lätt. Lärare 1 syftar mer på att lättläst ska ses som ett hjälpmedel för elevens språkutveckling, där hen säger att lättläst ska vara ”förenklat språk”, ”inte bara huvudsatser och punkt”, ”lättillgängligt”, ”men inte på sådant sätt att texten tappar innehåll och innebörd”. Det här pekar på att litteraturen är opersonlig instrumentell (Andersson, 2015). Både lärare 1 och 2 ser litteraturen som

opersonlig instrumentell, fast lärare 1 tar även upp att det är skillnad mellan komvux och grundskolans lättläst. Läraren menar att språket i grundskolan är anpassat för de yngre eleverna som inte har svenska som andraspråk, vilket på lärarens nuvarande arbete är anpassat för andraspråkselever. SOU, Reichenberg och Lundberg (2013:58, 2008) beskriver definierande drag för lättläst litteratur, till exempel att det ska vara ett enklare språk (meningsuppbyggnad) med ett meningsfullt innehåll för läsaren. Krashens (1982, s.21) input hypotes fungerar på ett liknade sätt att litteraturen ska vara ett steg ovanför individens nivå och inte för svår för eleven. Informanten i nästa citat lyfter upp att Läsbarhetsindexen ska vara lågt för att ses som lättläst, fast hen tar även upp ett dilemma med LIX som kan sammankopplas med Reichenbergs studie (2000). Där hon belyser att ju längre LIX tal det är i en bok desto enklare är bokens innehåll.

Lättläst innebär ofta bearbetade romaner till exempel Vilja förlaget och LL-förlaget som är anpassat med ett hyfsat lågt LIX tal eller tvärtom. [...] Skulle du och jag få en text om medicin som ändå har ett lågt LIX tal så skulle vi förmodligen torska på, även de enklaste orden.

Dilemma som läraren tar upp kan påverka människor som inte har förkunskaper om ämnet medicin, då hen menar att det spelar ingen roll hur lågt LIX antalet är för att personen inga förkunskaper om de medicinska begreppen kan det lättaste orden bli svåra. En annan problematik som Reichenberg (2015) tar upp är att LIX formen övervägde inte bokens omslag eller innehåll i resultatet. SOU (2013:58) resonerar att det är enbart skribenten och hens läsare som kan tolka om textens läsbarhet.

Lärares syn på litteraturen kan påverka elevens tyckande om litteraturen, vilket spelar en stor roll i elevens läsupplevelser (Lundberg & Reichenberg, 2008). I nästa citaten tar en lärare upp både positiv och negativ syn på den lättläst litteratur:

Det är ju böcker som är anpassade, förenklade oftast språket och meningsuppbyggnad. Oftast har man ju skalat bort en del överflödigt information. Jag tycker att lättlästa böcker är lite tråkigare att läsa för att de är torrare kan man säga, men det är för att elever ha det lättare att förstå innehållet.

Läraren ser litteraturen som ett språkstöd som Furhammar (1997) tar upp i hans teori att instrumentell läsning är ett hjälpmedel för elevens utveckling (Andersson, 2015). I citatet kan man även se att läraren ser den lättlästa litteraturen som informationsfattig, torr och trist, vilken läraren refererar om hen själv skulle läsa litteratur och det kan påverka elevens läsande och läslust. Trots att läraren tycker negativt om litteraturen ser hen att den kan underlätta elevens läsning. Den lättläst litteratur är ju anpassad och tillför vissa specifika grupper med språksvårigheter av olika slag och dessa grupper tas upp av SOU (2012:58),

Reichenberg (2015), Reichenberg och Lundberg (2008) i termen av att grupperna är i större behov av lättläst litteratur för att förstå språket. Reichenberg instämmer i sin kvalitativa studie (2000) som visar att lätta texter kan upplevas som tröttsamma när språket är för lättfattligt, speciellt när den saknar kausalitet och berättarröst. Om lättläst litteratur enbart är lämpad för dessa grupper, hur individanpassar lärarna nivån på litteraturen till varje elevs förutsättningar? En lärare förklara att:

För mig handlar det om en slags samlad bedömning som jag gör när jag har lärt känna eleverna. Att den här boken passar nog dig i svårhetsgrad.

Läraren menar att hen kan endast anpassa nivån på litteraturen, när hen vet vart eleven befinner sig i språkutvecklingen och det kommer läraren fram till genom en samlad bedömning. Om läraren missar att göra en samlad bedömning på eleven eller ger eleven böcker innan bedömningen är klar, kan det bli svårt att anpassa nivån på litteraturen utefter elevens förutsättningar. Andersson (2015) skriver om att personen måste uppleva en länk mellan sig själv och texten och det kan inte uppstå om texten inte är anpassad för personen. Två lärare reflekterar på ett annat sätt:

- 1) Individanpassa i detta läge, det beror på om de ska läsa själva eller i klassen. Om vi läser i klassen försöker jag pejla av klassens nivå. Vi har ju böcker på olika nivåer. Det gäller att hitta lite lagom, för lätt blir heller ingen utmaning. Jag lägger mig hellre lite i överkant att det blir lite svårt då.
- 2) Men är det så att man jobbar med gruppen, då får man ju se vilken som de flesta kan klara av att hänga med på. Så att det är svårt. I och med att även om man jobbar med C kurs så kan det ju vara liksom början på C-kursen och slutet nästan att gå över till D. Det är klart att det blir många som tycker att det kanske blir lite för lätt och en del som tycker att oj jag har svårt att hänga med. Därför är det bra att man inte har kanske för stora grupper när man läser tillsammans med andraspråks perspektivet tycker jag.

Båda lärarna försöker alltså se över vilken nivå som lämpar sig bäst till ”klassens nivå”, när hela gruppen ska läsa samma bok. Lärare 1 säger även att de har olika nivåer på böcker, men utnyttjar inte denna resurs och istället anpassar hen till en lämplig nivå i klassen. Lärare 2 ser det mer som ett problem att eleverna är på olika nivåer i samma klass och därför tycker det är svårt att anpassa nivå till alla elever i undervisningen. Input hypotesen tar upp att när individen tar in nytt material ska det befinna sig en steg ovanför den nuvarande nivån (Krashen, 1982) vilket läraren också talar om. Detta kan bli svårt att genomföra när en klass består av en heterogen grupp av människor som inte befinner sig på samma nivå i läsningen och då blir det svårt att anpassa bokvalet till en hel klass. Till

exempel om texten är tvärtemot, alltså för lätt, kan eleven tappa intresset vilket minskar eventuella utmaningar i både det ”språkliga och innehållsmässiga” (Reichenberg, 2000, s.173). Ett intressant mönster dök upp i intervjuerna, nämligen hur lärarna tänker kring valet av bok. De flesta lärarna (utom en) låter eleven välja själv bland ett visst antal lästlästa böcker som lärarna själva har valt ut. Tre av sex lärare säger att:

- 1) Det beror på, ibland får de välja själva och då är det en annan typ av uppgift som är kopplad till, någon ska kanske redovisa muntligt eller sammanfatta eller så. Då måste man inte ha samma bok. Men ska man ha det i undervisningen, då är det jätteviktigt tycker jag att det är samma bok. Jag har läst mycket forskning om detta så jag tror på det där att läsa gemensamt. Jag tror att det ger så, ett mer värde att läsa samma bok. De kan diskutera, göra så många flera saker tillsammans med boken ändå.
- 2) Det är vi som bestämmer bok. [...] Om eleven ska få välja själv, om det blir olika böcker. Det blir mycket svårare för oss att hinna med och rätta och kommentera. Plus att om eleven väljer en bok som vi inte ens själva har läst, så blir det enklare för oss att välja bok och i fall om det blir några diskussioner om boken så är det bra om alla har läst samma bok.
- 3) Om jag har en ny elev i klassrummet som jag vet att den inte har kommit så långt i sitt språk, då ger jag den, den lättaste av de här böckerna. Så man kan säga att man nivå grupperar även i gruppen, och då får de inte välja utan då rekommenderar jag starkt att du tar den här. Du tar den här.

Lärare 1 tycker att det beror på uppgiften som bestämmer om eleven ska få välja själv eller inte och det knyter an till personliga instrumentella läsningen i Furhammars teori, vilket ser läsningen som ett redskap (Andersson, 2015). Även Lärare 3 ser litteraturen som ett verktyg, eftersom läraren säger att hen väljer bok efter elevens språkliga kompetens. Lärare 2 ser tidsbrist och därför väljer att alla ska läsa samma bok eller att hen väljer åt eleven. De flesta lärarna väljer alltså böckerna både direkt och indirekt åt eleverna för att underlätta för deras arbete och bedömning. Enligt Svensson (2014, s.103) kan det sociokulturella perspektivet underlätta i utbildningssyfte att alla elever får läsa samma bok, vilket lärarna hänvisar till. Då kan eleverna koppla texten med omvärlden eller sig själva i ett litteratursamtal. Lärarna i citaten här under säger även att läsa en bok kan bli en utdragen process:

- 1) Om man kommer fram till ett ord som man inte förstår, då ska man inte stanna där och tänka. Om man befinner sig på ett provtillfälle har man till exempel inte möjligheten att googla eller titta på Lexin vad ordet betyder. Då ska man tänka efter, vad gör jag. Många gånger måste de hoppa över orden och fortsätta och läsa.

- 2) Jag tycker att om det är för många ord som man inte förstår direkt när man börjar läsa, då kan det ta stopp.

Lärare 1 tar upp dilemmat vid provsituationer, när man inte får eller har tid att titta upp ordens betydelse i till exempel Lexin, vilket är ett digitalt lexikon som översätter svenska till andra språk. Lärare 1 tar även upp vad man ska göra när man stöter på svåra ord i texter att eleven ska helt enkelt läsa vidare i texten och därefter försöka skapa en förståelse av texten. Citatet 2 talar helt tvärtemot och lyfter upp vikten i att om det är för svårt för eleven, tar det bara stopp. Det vill säga att eleven bör ge upp och fråga om en annan litteratur som är enklare och mer anpassade efter elevens kunskapskompetens. Om språknivån på texten är för svår för eleven, kan läshastigheten påverkas av alla stopp vilket kan hämma elevens förståelse av texten och det skapar ett dilemma för elevens läsförståelse (Axelsson & Magnusson 2012). Den här utmaningen i läsningen är för stor enligt Krashens teori i + 1 (1982), eftersom stoffet ska bara ligga en nivå högre än individens kunskapsnivå och det medför att det skapas hinder i läsningen vilket försvårar elevens förståelse av materialet. Varför ska man läsa skönlitteratur? Lärarna var enade om den här frågan:

- 1) Sen tror jag, lite högrävande, det här naturligtvis med på att alla människor blir bättre människor om man kan läsa. Om man lär sig skönlitterärt att det är sättet vi kan närma oss andra människors liv och kulturs liv. Problembeskrivningen i världen eller allting i världen beskrivs bättre i skönlitteratur än vad det gör på riktigt. Skönlitterärt kan man ändå leva sig in och det tror jag att alla människor blir till bättre människor, om man ska vara ärlig,
- 2) Jag tror att det berikar språket, berikar livet. Det ger en extra dimension till lärandet, därför att man får med känslan.
- 3) Skönlitteratur ska man läsa för att förstå världen med andra glasögon och andra kulturer och länder.
- 4) Man väcker ett intresse, men på samma sätt får man en möjlighet att bearbeta innehållet tillsammans och koppla det till egna erfarenhet. De flesta elever tycker väldigt mycket om att läsa. Skönlitteratur är det som mest lättillgängligt egentligen och det är lättast att få de intresserade av.

Lärarna är överens om varför man läser skönlitteratur, vilket visar sig vara positivt att läsaren utvecklas som person och kan tillför något nyttigt till livet. Lärare 1, 2, 3 4 anser att litteraturen är ett verktyg till kunskap och en upplevelse, vilket ringar in två punkter i Furhammars teori (Andersson, 2015). Ena punkten är opersonliga instrumentell läsning, där läsningen ses ett verktyg till kunskapsinhämtningen. Den andra punkten är personlig upplevelseläsning som den valda litteraturen sammanlänkas med elevens tidigare erfarenheter för att kunna förstå andra människor och annan del av världen. Det vill säga skapar litteraturen och eleven en länk mellan varandra som tillför en specifik upplevelse

(Andersson, 2015). Skönlitteraturen är inte bara till för att läsas, utan den är dessutom gjord för att skapa en diskussion om och få röster att bli hörda, vilket Svensson (2014) tar upp då. Han anser att sociokulturella perspektivet är ett kunskapsverktyg för att bearbeta kunskap och texter i klassrummet.

6.2 Boksamtal

I intervjuerna märks det tydligt att alla lärare arbetar med att öka elevens intresse för litteraturen, dels att sammankoppla eleven med litteraturen, dels för att utvinna kunskap som skapas där emellan (Svensson, 2014). Tre lärare reflekterade om att eleverna behöver förförståelse innan läsning för att få en bättre förståelse av texten:

- 1) Vi arbetar just nu med en lättläst variation av Utvandrarerna. Vi arbetar lite med fakta texter också, då arbetar vi med Sveriges historia under 1800-talet först för att elever ska liksom förstå vad som händer på den tiden innan de läser boken. Då blir det mycket enklare för dem att förstå vad de läser om, vilken miljö det utspelas i och så vidare. Utvandrarerna är en bok som eleverna uppfattar väldigt mycket i den lättlästa variationen som vi läser än original variationen.
- 2) Jag tror att på förförståelsen, att bara sätta sig och läsa kan bli ett för stort hinder. Det är inte säkert, men det kan bli det. Har de en förförståelse, även om det är svårt och du har fått ett intresse vad boken handlar om. Då kan man komma förbi många hinder tror jag.

Lärare 1 och 2 försöker skapa en förförståelse till eleverna inför kommande bok som eleverna ska läsa. Det vill säga att eleverna ska få en tanke eller idé om vad texten kommer att handla om innan eleverna börja läsa litteraturen och detta sätt kan hjälpa elevens förståelse när hen läser. Genom att öka förståelse om texten, underlättar det för eleven när hen ska ta till sig kunskapen i materialets struktur och innehåll skriver Krashen (1982). Eleven får ett ökat engagemang och en ökad förståelse genom att samtala om litteraturen innan, under och efter läsningen vilket görs med stöd av textsamtal i grupper eller i helklass med lärare som en coach (Skolverket, 2016). Detta kan även kopplas ihop med vad lärarna säger om hur de främjar läsförståelsen under läsning:

- 1) Om det blir svårt, får man stötta lite mer och kanske man ska ta kortare då. Kanske man bara bearbetar en sida i taget istället för flera innan man börjar med frågorna så att det blir rätt lagom att hålla det i minnet och bearbeta med.
- 2) Vi arbetar väldigt mycket med lässtrategier i trean, läsa på, läsa mellan och utanför raderna. Till exempel när det kommer ord som man inte förstår, hur ska man göra och vad ska man tänka på.
- 3) Vi har haft läsloggar som de då efter X antal kapitel får svara på frågor. Loggarna ska de lämna in till oss, sedan ska vi godkänna vad de har skrivit ner för tankar

och reflektioner på de här frågorna. Så har vi gjort, sen har de också fått diskutera frågorna i helklass.

Lärare 1 lyfter fram att om texten upplevs som svår, kan läraren och klassen bearbeta en sida i taget och sedan börja ställa frågor till texten. På detta sätt kan alla elever i klassen vara med, när de ska gå genom frågeställningarna till texten. Lärare 2 berättar att de ställer frågor på raderna, mellan raderna och bortom raderna som ökar elevens förståelse av texten, vilket är en viktig strategi när man läser. Läsloggar som lärare 3 tar upp i sin intervju, använder läsloggar i undervisningen för att skapa reflektioner kring litteraturen genom att svara på olika frågeställningar som de sedan diskuterar i helklass. Detta är ett sätt att få eleven fundera över vad hen har läst och sedan få höra vad alla andra i klassen har för funderingar eller uppfattningar om litteraturen. Textsamtal om litteraturen kan öka elevens förståelse och även läslusten, vilket är ett mål med gruppsamtal (Skolverket, 2016). I båda citaten ovanför förklarar lärarna olika arbetsmetoder, där alla metoderna kan hjälpa eleven i sin bearbetning av texten och rätta ut eventuella frågetecken vilket sedan kan leda till att eleven tar till sig ny kunskap. Dessutom kan svaret från lärare 2 underlätta för eleven, när hen ska ta del av information från samhället och det minskar eventuella misstolkningar (Löfgren-Mårtenson, 2007).

Dessa två lärare i citaten här under pratar om att lättläst litteratur måste eller bör ha ett vuxet:

- 1) Det är svårt att skriva det här är lättläst, alltså för vuxna fast ändå ett innehåll som man kan diskutera så det inte blir barnnivå. Det har vi pratat om jättemycket om och det är faktiskt Vilja förlaget ganska bra på att det blir lite mer vuxens perspektiv på det. [...] Man får ju inte nedvärdera, alltså det blir lätt att man nedvärderar med barninnehåll.
- 2) Lättläst kan vara på olika nivåer och tacksamt nog finns lättläst för vuxna. Vilket är väldigt viktigt för att när det började komma fanns det bara för barn och då fick vuxna läsa barnböcker vilket är väl inte fel. Det är med stimulerande att kunna läsa vuxna berättelser och bli berörd på det sättet.

Lärare 1 och 2 anser att de vuxna eleverna ska respekteras, vilket de inte gör om eleverna blir tilldelade en barnbok på lektion. Att litteraturen ska vara i vuxnas perspektiv kan kopplas till den personliga upplevelseläsningen som Furhammar (1997) tar upp i hans teori (Andersson, 2015). Denna del i hans teori synliggör att texten bör länkas ihop med den vuxna elevens erfarenhet och det leder till en personlig upplevelse för eleven som ökar hans läslust. Elever behöver få läsa litteratur som är anpassad för deras målgrupp och berättelser som behandlar vuxna ämnen. Nordstrand (2018) resonera på samma sätt att de vuxna läsare (elever) behöver litteratur som är från deras perspektiv och synvinkel på livet för att skapa diskussionstillfällen som väcker elevens intresse att vara delaktig i samtalet. Ett annat sätt som kan få eleven att vilja läsa är genom motivation, vilket läraren skapar för att öka elevens läsande och läslust. Båda lärarna (1 & 2) i citatet här nedanför talar om motivation, fast på olika sätt.

Ena läraren motsätter sig kring stimulans och motivation, vilket kan påverka elevens läslust och läsande.

Jag tycker inte att det behövs så mycket motivering till att stimulera dem. Det kan vara enstaka och då får man liksom lyfta fram värdet i att man lär sig ord, man får se orden i ett sammanhang och man får något intressant att tala om som man kan diskutera om. Men jag tycker inte att det är något jag lägger energi på.

Läraren tar upp att hans elever inte behöver motivering som stimulerar deras läsande, vilket är intressant, eftersom Skolverkets (2012, s.1) kräver att eleverna ska stimuleras i läsundervisningen för att öka sitt engagemang i läsningen. Men i nästa mening säger läraren tvärtom att hen i vissa tillfällen får hen skapa en diskussion för att väcka intresset och i sista meningen går hen tillbaka med att det läggs ingen energi på motivering eller stimulering.

Läraren i citatet här under talar också om motivation, fast inte på samma sätt som läraren innan. Denna lärare tar upp ett dilemma mellan olika kulturer som kan försvåra motivationen till läsandet.

Det finns en kulturell skillnad. Läsning för nöje verkar inte vara någonting som man gör i alla kulturer, vilket man gör med det skönlitterära. Det skönlitterära läsandet verkar inte någonting som man har med sig, om man inte jobbar med det i skolan för att. Det tror jag. Det är mer fakta texter som man läser för att det är nyttigare inte för nöjes och det är den största utmaningen.

Först går läraren in på att det är skillnader mellan kultur och kultur, att vissa kulturer inte läser för nöjes skull som man gör med skönlitteraturen. Detta kopplas ihop med Furhammars teori (1997) i den opersonliga upplevelseläsningen, vars syfte är specifika upplevelser antingen med avkoppling eller tillfredställelse (Andersson, 2015). Kulturer ser inte skönlitteraturen som ett instrumentellt läsningsverktyg, vilket skapar ett dilemma anser lärare. Kulturskillnader som läraren pratar om kan kopplas ihop med Lundgrens fallstudie (2005), där hon diskuterat hur kvinnornas traditioner från hemlandet ser på vad kvinnans uppgift är och det kan sätta stopp för kvinnans inläring. Kvinnorna i Lundgrens studie menar att mannen har all kunskap och är överhuvudet i familjen, vilket räcker i kvinnornas syn på vem som ska ha kunskapen för att inte ge skam till familjen och det framkallar en början på utanförskap. Detta skapar ett hinder i första och andra steget i Krashens Input hypotes (1982), då individen inte kan förvärva den berättande textens typiska drag eller grammatik. Löfgren-Mårtenson (2007), Nordenstam och Olin-Scheller

(2019) tar upp vikten att motivera eleven för att öka elevens läslust, vilket i högre utsträckningen kan leda till att individen vågar ta ställning till viktiga frågor och bli en aktiv medborgare. En lärare säger på detta sätt om litteraturen:

Läslusten växer när de får samtala mycket om litteraturen. [...] Det är en process att komma dit att man måste ha fått prata och delat erfarenheter med varandra först.

Lärare här ovan ser samtalet som en process och det som utvinns ur samtalet är läslust. Denna lärare ser litteraturen som både opersonlig instrumentell läsning och personlig upplevelseläsning, där läraren syftar på att man samtalar och delar erfarenheter och upplevelser med andra genom litteratursamtal om litteraturen (Andersson, 2015). Det leder till att eleverna utvinns nya idéer och tankar som bidrar till ny kunskap. SOU (2013:58) tar upp att detta är en personligutveckling och kunskapsprocess som eleverna kommer att gå genom när de tar in ny kunskap. Input teorin handlar också om elevens progression i kunskapsinhämtningen och hur stegen ser ut i processen (Krashen, 1982).

För att öka elevens läslust och väcka ett intresse presenteras litteraturen inför klassen på två olika sätt. Det visar sig att två lärare presenterar litteraturen som alternativ ett och de andra (fyra) lärarna lutar med åt andra hållet och gör presentationen själv. Det intressanta är att det inte är lärarnas undervisningsnivå som styr tänkandet hur de presenterar böcker utan lärarens möjligheter.

- 1) [...] så har jag ibland tagit hjälp av biblioteket [...] så håller bibliotekarierna en liten levande föreläsning av varje bok som återberättar lite vad det handlar om och så där som bibliotekarie så duktiga och kända på att göra.
- 2) När vi väl startar läsningen så brukar jag alltid börja med att titta på framsidan. Vad är det för bild? Vad är det för titel? Vad får vi för hjälp att förstå vad det här är för bok. Jag försöker få de tänka in i framtiden att förbereda de så att säga på boken. [...] Så gör jag mycket för att få igång deras tankeverksamhet och få in de på rätt spår, aktiva och intresserade.

Lärare 1 beskriver att ta hjälp av en kunnig bibliotekarie för att de kan hålla en underhållande föreläsning som säljer sig in hos elever och ökar deras läslust. Medan lärare 2 arbetar med bokens yttre och ställer frågor till eleverna för att väcka deras intresse för boken. Dessa två arbetssätt kan knyta samma med Furhammars teori (1997) som visualiserar vilket sätt eleven kan associera till en bok eller text. Antingen är det på ett personlig plan, där hen vill känna en förbindelse eller självömkan med det som hen läser. Det andra sättet är på ett opersonlig plan vilket innebär att hen läser för att ta in nya kunskaper eller avkoppling. Det underlättar och gynnar eleven om hen har en förståelse

av materialet för att kunna ta till sig och förvärva kunskapen (Krashen, 1982). Litteraturen kan då ses som ett hjälpmedel att få eleverna att öppna upp sig och diskutera om tyngre ämnen, vilket en lärare tar upp här nedan.

Skönlitteraturen kan gestalta världen på ett annat sätt än vad vanliga texter kan göra. [...] vi har läst till exempel om Malala Yousafzai. [...] Då blev de jätteengagerade, därför att det handlade om flickors rätt till skolgång och då diskuterade vi om: vem har rätt att gå i skolan? Då blev boken ett redskap för det här och då kom vi in på svårare frågor kring religion, vem bestämmer, patriarkat och maktstruktur. [...] Skönlitteratur ger ju perspektiv på livet, injektera svåra frågor och det känns okej och naturligt.

Genom att läraren låter eleverna läsa Malala Yousafzais bok kan lärare ta upp ämnen som är tunga för eleverna att samtal om eller väcka elevernas syn på olikheter i världen. Lärare koppla boken till både en opersonlig instrumentell läsning genom del ge kunskaper om hur andra människor har det och på en personlig upplevelseläsning som kan knyta an till elevernas erfarenheter och texten (Andersson, 2015). Skolan bör lyfta upp tyngre ämnen som till exempel elevens rättigheter, skolan värdegrund och samhällets demokratiska norm (Skollagen, 2010:800). Nordenstam och Olin-Scheller (2018) menar att samtala om litteraturen hjälper elever med lässvårigheter och dessutom ökar det elevens läslust. Dessutom kan litteratursamtalet i klassrummet öppna upp diskussioner om stora ämnen som kan underlätta elevens kognitiva tänkande och förståelse av världsliga problem genom att skapa en länk mellan elev och litteraturen (Skolverket, 2016, s.93). Detta leder till att eleven får en bättre förståelse av materialet som innefattar steg två (i + 1) i Input hypotesen, där hen ska även ta till sig materialet för att komma till nästa steg (Krashen, 1982, s21-22).

6.3 Resultatsammanfattning

I detta avsnitt kommer studiens resultat att knytas ihop med forskningens syfte och dessa frågeställningar:

- 1) Vilka faktorer kan påverka andraspråkselevens läsande enligt mina informanter?*
- 2) Vad tycker mina informanter om att lättlästa böcker kan främja andraspråkselevens läslust?*

Studiens syfte är att både undersöka och belysa SVA lärarnas resonemang kring den lättlästa vuxenlitteraturen. Den ska även lyfta upp vad som kan påverka läsandet och vilken inverkan den lättlästa litteraturen kan ha på andraspråkselevens läslust.

Synen på litteraturen

Det framgår i studien att lärarna är överens med varandra om den lättlästa litteraturens egenskaper, trots lärarnas olika undervisningsnivåer. Det vill säga anser lärarna att ett enklare språk och olika nivåer på litteraturen gynnar eleverna läsande. De menar att den lättlästa språknivån är olika beroende på bokens nivå, men i helhet ska bokens språk vara omarbetat till enklare och mer lätt förståeligt språk. Lärarna ser litteraturen som en språklig gynnsam resurs, vilket pekar mot en av de fyra delarna i Furhammars (1997) teori tillvägagångssätten (Andersson, 2015). Andersson fortsätter med att denna del av teorin heter opersonlig instrumentell läsning som läraren syftar mot och den innebär att litteratur ses som ett redskap i kunskapsinhämtningen och inget annat. Både SOU (2013:58), Lundgren och Reichenberg (2008) resonerar om den lättlästa litteraturens egenskaper som till exempel fåtal bisatser, sakliga förklaringar, en berättarröst med en personlig känsla i texten och utan dessa egenskaper skulle lättlästa texter vara svårlästa för de grupper som litteraturen är till för. Trots det ska inte boken var så enkel att den mister sin handling för då missgynnar litteraturen elevens läsande och läslusten. Input hypotesen menar att litteraturen inte ska vara för lätt eller för svår för att läsaren ska kunna utvinna kunskap från texten, annars gynnar inte litteraturen elevens läsande (Krashen, 1982). Om litteraturen är för enkel tappar den handlingen och läsaren (Reichenberg, 2000).

En av de sex lärarna har en negativ syn på lättläst litteratur, då läraren anser att böckerna är tråga och leder till mer tristess att läsa. Denna inställning som kommer från läraren, kan ha en påverkade faktor på läslusten, vilket kan missgynna elevens läsande. Det är exakt det Reichenberg (2000) menar, när hon skriver att om man skalar bort för mycket från litteraturen blir den innehållslös. Lärarens syn på litteraturen kan smitta av sig till eleverna, vilket leder till att de inte vill läsa lättlästa böcker och det missgynnar elevens läsning. Enligt Input hypotesen påverkar detta första nivån negativt, där eleven ska samla in material som hen senare ska bearbeta och bilda en förståelse om (Krashen, 1982, s.21-22).

Det positiva med den lättlästa litteraturen som lärarna anser är att alla elever oavsett språkkunskaper kan gå i någon annans skor med ett vuxet perspektiv, det vill säga att hen kan se genom någon annans ögon på livet, olika kulturer, samhällen och världen. Detta kopplar till Furhammars andra del av teorin som är på ett personligt plan med upplevelseläsning, där läsare länkar sin erfarenhet med det hen läser. Att man bli rikare på erfarenheter och får en annan förståelse genom litteraturen. Svensson (2014) belyser att elever kommer åt dessa ämnen genom att diskutera lättläst litteratur och ta del av andra elevers erfarenheter. Denna förståelse som eleverna får av att diskutera litteraturen i klassrummet med andra elever gynnar dem att övervinna andra steget i Krashens (1982) teori i + 1 som är att förvärva stoffet och förstå det.

Läsandet och läslust

Den lättlästa litteraturens egenskaper främjar även elevens lärande och läslust, då språket i böckerna är anpassade efter läsarens (elevens) språkliga kompetens. Input hypotesen tar upp i andra steget att om litteraturen är anpassningsbar ska eleven välja en bok som befinner sig ett litet steg ovanför hans nivå $i + 1$, vilket gynnar elevens kunskapsinläring och läsning (Krashen, 1982).

Ett intressant tillstånd från lärarna är att de flesta av lärarna vill hellre ha en gemensam bok till alla elever i klassen istället för att eleven själv ska få bestämma bok. Lärarna tycker att det underlättar undervisningen och diskussionstillfällena när elever ska svara på frågor om boken, dessutom vid rättning och återkoppling från läraren. Genom det sociokulturella perspektivet är det en fördel att eleverna har samma bok, eftersom det underlättar att diskutera om litteraturen och koppla materialet till större frågor (Svensson, 2014). Det ökar även förståelsen av litteraturen som har en inverkan på andra steget i Input teorin vilket leder till tredje steget som automatiserar den förvärvade kunskapen (Krashen, 1982).

Lärarna reflekterar om olika sätt att gå tillväga innan läsning som kan främja elevens läslust och läsande och det var att skapa en förförståelse innan eleven har börjat med boken. Antingen lät läraren en bibliotekarie göra en inspirerande föreläsning eller så gjorde klassen och läraren en gemensam analys av bokens yttre och de fick gissa fram vad boken handlade om genom rubrik och bilder. En annan lärare gick tillsammans genom med eleverna ett specifikt årtal och miljöbeskrivning under tiden för att skapa en inblick om den kommande boken som de ska läsa och detta kan underlätta elevens förförståelse som skapar en förståelse om vad boken handlar om innan de läser. Furhammars teori handlar om att läsaren ska känna en koppling till det hen läser på ett eller annat sätt (Andersson, 2015). Läraren tar upp olika strategier och en av dessa är att diskutera bokens ämne och miljö, samt tidsperioden som boken utspelar sig i. Det andra tillvägagångssättet som tas upp är att arbeta med flera olika lässtrategier på, mellan, bortom raderna. Det tredje sättet är att använda läsloggar som ökar elevens kognitiva tänkande kring händelser i litteraturen sammankopplade med egen erfarenhet. Skolverket (2016) menar att dessa strategier ökar elevens förståelse och läslust. En annan procedur är att presentera boken för eleven antingen via en föreläsning eller diskutera om bokens yttre, till exempel genom att fråga eleverna vad de tror att boken handlar om genom att se på bokens framsida. Andersson (2015) hänvisar till Furhammars teori (1997) om olika sätt att förknippa sig med litteraturen, vilket påverkar eleven sätt att läsa och se på texten. De olika strategierna (läsförståelse och förförståelse) som lärarna tar upp hjälper eleven att förstå och skapa ett intresse för litteraturen som gynnar elevens kunskapsinhämtning utifrån Input teorin (Krashen, 1982).

Dilemman

Det första problemet är om texten visar sig vara för så svår att eleven måste stanna vid vartannat ord eller mening. Lärarna anser att man då bör antingen byta till en lättare nivå eller hoppa över ordet och försöka läsa vidare. Axelsson och Magnusson (2012) instämmer att stoppen påverkar läshastigheten och i sin tur har det en inverkan på elevens läsförståelse och läsning. Detta påverkar Input hypotesen negativt, eftersom den hämmar förståelse och det leder till minskad kunskaps utveckling (Krashen, 1982).

Det andra handlar om ett kulturellt dilemma som lärare tar upp på intervjun. Komplikationen kan hindra elevers läsande och läslust, då det visar sig att det är kulturellt betingat att läsa för nöjes skull. En annan lärare resonerar att hans elever inte behöver någon motivering i läsningen gentemot läraren ovanför som försöker skapa motivation till läsningen, men blir stoppad på grund av kulturella skillnader. Lundgren (2005) instämmer att det är kulturkrock, då båda kulturerna är oense om man ska läsa litteratur för glädjeskull eller för att det är viktigt.

Det tredje problemet visar att LIX talet (formeln) som mäter lättlästa böckers språknivå, ska vara lågt för att kunna ses som en lättläst bok. En annan lärare synliggör dilemman med LIX formeln, där hen säger att LIX inte kan säga om en bok är lättfattlig eller inte. Om bokens ämne exempelvis är okänt för läsaren spelar det ingen roll hur lågt LIX talet är för den enskilda personen, eftersom ett ämne har olika specifika ämnesbegrepp som kan ha en annan betydelse i just den kontexten. Reichenberg (2000) tar upp att LIX formeln har svårigheten att synliggöra materialets lättlästhet för att formen inte kan se textens innehåll.

7 Diskussion

I detta avsnitt kommer jag att göra en utvärdering på Krashens Inputhypotes och Furhammars teori, därefter kommer jag diskutera resultatet och konsekvensen av den. Slutligen avslutas studien med olika förslag till vidare forskning.

7.1 Utvärdering av det teoretiska verktyget

Jag har tillämpat Krashens Input hypotes som ett av de teoretiska verktygen i denna uppsats, då den har hjälpt till med att besvara syftet och frågeställningarna (avsnitt 2) och därför varit användbar i studien. Input hypotesen har gjort att studien har begränsat inriktningen till den lättlästa litteraturens egenskaper och anpassningen, samt (hur och åt vem) vilket material väljs ut. Detta kan kopplas ihop med syftet och frågeställningarna, eftersom hypotesen säger att litteraturen ska befinna sig ett steg ovanför elevens språkliga kompetens som sedan ger eleven en förståelse över litteraturens innebörd och därmed förvärvar in ny kunskap (Krashen, 1982).

Ett annat analytiskt verktyg som har använt i den här studien är Furhammars teori (1997) de fyra tillvägagångssätten. Denna teori har tydliggjort hur litteraturen har använt och på vilket sätt läsaren länkas ihop med litteraturen om det är för underhållning, personlig koppling, kunskapsinhämtning eller personlig läkning (Andersson, 2015). Furhammars teori har kunnat synliggöra hur lärarnas bakomliggande tankar kring litteraturen och elevernas läsande och läslust.

7.2 Avslutande diskussion

I min avslutande diskussion vill jag lyfta upp den lättlästa litteraturens språkliga anpassning genom de olika nivåerna som läsarna kan ta del av. Dessa nivåer underlättar för alla läsares språknivåer, trots detta bör läsaren tänka på att litteraturen ska befinna sig ett steg över den nuvarande kunskapsnivå för att boken inte ska vara för enkel. Detta kan leda till att boken inte blir en läsutmaning för eleven, vilket minskar elevens läslust. En annan viktig punkt som tas upp i studien är lärares syn på litteraturen att den kan vara en påverkande faktor som antingen gynnar eller missgynnar elevens läsande och läslust.

Lärares sätt att använda litteraturen i undervisningen är intressant, eftersom antingen ser lärarna litteraturen som ett verktyg för elevens språkutveckling och kunskapsinhämtning eller som en personlig utveckling vilket eleverna ska koppla egna erfarenheter till det hen läser. I vissa tillfällen har lärarna både dessa perspektiv på litteraturen och det är då eleven utvinner mer av sin läsning.

Läraren bör inte stirra sig blind på böckernas mätverktyg (LIX), istället ska läraren utgå ifrån en samlad bedömning som läraren gör när hen har lärt känna eleven och uppfattat vart hen befinner sig i språkutveckling.

Att skapa litteratursamtal i klassrummet hjälper lärarna att ta upp djupare ämnen med eleverna som de kan reflektera om och kan få en förståelse över andras människors tänkande och världen.

Den lättlästa litteratur kan ge individer med lässvårigheter och språksvårigheter en god läsförståelse som ökar elevens läslust och läsande, vilket leder till att eleven utvecklar både språket, kunskapen och hen som person.

7.3 Olika förslag till vidare forskning

Det vore intressant att undersöka vidare om elevernas syn och attityd till den lättlästa litteraturen, samt granska vad de anser skapar läslust och vad som påverkar deras läsande. Ett annat förslag till vidare forskning är om olika kulturers syn på skönlitteraturen och hur det påverkar individens syn på litteraturen.

8 Käll- och litteraturförteckning

Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Stockholm: Statens kulturråd. Hämtad 2020-09-12 <https://www.kulturradet.se/publikationer/med-lasning-som-mal/>

Björklund, M. & Paulsson, U. (2012). *Seminarieboken: att skriva, presentera och opponera*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, A. & Karlsson, L. (2020). Etik. I C, Abrahamsson-Löfström. & B, Rombach (Red.). *Andra hjälpen: allt du behöver veta för att skriva en uppsats*. (1. uppl.). (s. 55-65). Lund: Studentlitteratur.

Carlsson, J. & Carlsson, V. (2020). Intervjuer. I C, Abrahamsson-Löfström. & B, Rombach (Red.). *Andra hjälpen: allt du behöver veta för att skriva en uppsats*. (1. uppl.). (s. 93-105). Lund: Studentlitteratur.

Johansson, J. (2020). Teorier för kvalitativa studier. I C, Abrahamsson-Löfström. & B, Rombach (Red.). *Andra hjälpen: allt du behöver veta för att skriva en uppsats*. (1. uppl.). (s. 79-92). Lund: Studentlitteratur.

Krashen, S.D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. [Elektronisk resurs]. (1. ed.) Oxford: Pergamon. Hämtad 2020-09-20 från http://www.sdcrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

Lundberg, I. & Reichenberg, M. (2008). *Vad är lättläst*. Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Lundgren, B. (2005). *Skolan i livet - livet i skolan: några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Diss. Umeå: Umeå universitet, 2005. Umeå.

Löfgren-Mårtenson, L. (2007). "En spännande utmaning!" [Elektronisk resurs]. *Intra*. (3, 6-8). Hämtad 2020-09-25 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-4521>

Nordenstam, A. & Olin-Scheller, C. (2018). *Lättläst - en demokratifråga* [Elektronisk resurs]. *Utbildning och Demokrati*. (27:3, 35-52). Hämtad 2020-09-25 från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-71694>

Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Diss. Göteborg: Universitet. Göteborgs universitet.

Reichenberg, M. (2009). *Vad gör en text lättläst?* Stockholm: Skolverket

Svensson, L. (2014). Forskning om undervisning/lärande. I A, Persson. & R, Johansson (Red.). *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning I olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vi Lunds universitet*. [Elektronisk resurs]. (s. 95-106). Lunds universitet.

Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå: läsförståelse av vad och för vad?* [Elektronisk resurs]. Stockholm: Skolverket

SFS (2009:600). *Språklagen*. Stockholm: Kulturdepartementet

SOU (2013:58). *Lättläst*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2012). *Svenska som andraspråk Nationell delkurs 2*. (reviderad 2018). Hämtad 2020-09-19 från <https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-grundlaggande/loroplan-for-vux-och-kursplaner-for-komvux-grundlaggande/kursplaner-for-komvux-pa-grundlaggande-niva?url=1530314731%2Fsyllabuscw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRNSVAB%26tos%3Dvuxgr&sv.url=12.4fc05a3f164131a741820f6>

Vetenskapsrådet (2012). *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Weibull, Hedvig. *Nu läggs Centrum för lättläst ned*. SVT nyheter, (2014-03-18). <https://www.svt.se/kultur/bok/nu-laggs-centrum-for-lattlast-ned>

9 Bilagor

Bilaga 1 Samtyckesformulär

Samtyckesformulär till C-uppsats **Lättläst skönlitteratur**

Detta är en inbjudan till att delta i en intervju, där intervjuaren kommer att spela in samtalet och analysera materialet till studien. Deltagaren kommer att vara anonym och inspelningen kommer att förstöras efter studien har blivit godkänd. Intervjun är frivillig och deltagaren kan avbryta när som helst under samtalets gång. Studiens resultat kommer behandlas konfidentiellt.

Syftet med den här studien är att undersöka skönlitteraturen genom ett vuxet perspektiv i SVA undervisningen.

Hör av er om ni har några frågor till mig eller min handledare.

Sophie Aleke

Sophie.aleke@student.hv.se

Handledare: Signild Risenfors

Signild.risenfors@hv.se

Bilaga 2. Dömstedt, T. (2018). *Jason Timbuktu Diakité: En droppe midnatt*. Vilja förlag.



Vilja förlag
info@viljaforlag.se
www.viljaforlag.se

Titel: En droppe midnatt
Författare: Jason Diakité
Omslag och omslagsillustration: Jesper Waldersten
Boken är en bearbetad version av *En droppe midnatt*,
utgiven på Albert Bonniers förlag 2016
Bearbetning: Tomas Dömstedt

© 2018 Jason Diakité och Vilja förlag
Första upplagan 2018

Sidantal: 92
Lättlästnivå: X-Large
Lix: 20



Bok ISBN 978-91-7723-447-0
E-bok ISBN 978-91-7723-42-4

På vår hemsida finns arbetsmaterial till boken.
Det är kostnadsfritt att ladda ner, utan kod eller inlogg.



JASON TIMBUKTU DIAKITÉ EN DROPPE MIDNATT

Bearbetad till lättläst
av Tomas Dömstedt



Vilja förlag

Bilaga 3. Thors Rudvall, E. (2017). *Gå till mataffären*. Vilja förlag.



ros



solros



tulpan



nejlika



lilja



kaktus



Eva äter mycket frukt.
Idag ska hon köpa en melon.

Hur ofta köper du frukt?

Bilaga 4. Intervjufrågor

1. Vilka klasser undervisar du för?
2. Vad innebär lättläst för dig?
3. Använder ni lättläst skönlitteratur utöver kurslitteratur i klassrummet?
4. Får eleven välja själv eller är det ni lärare som bestämmer valet av bok?
5. Hur individanpassar ni nivån på böckerna eller texterna till varje elevs förutsättningar?
6. På vilket sätt motiverar ni elevens läslust?
7. Hur presenterar ni böcker eller texter för eleven?
8. Hur främjar ni elevens textförståelse under läsning?
9. Om en elev upplever att en text är för svår eller lätt. Vad gör ni? Hur tänker ni kring det?
10. Varför ska man läsa skönlitteratur? (Grammatik? Personlig utveckling? Samhällsutveckling?)