

Nyanlända elever och skönlitteratur

Ann Boglind, Göteborgs universitet

Mikael Olofsson, Stockholms universitet

Biblioteket var inte bara väggar av böcker i prydliga rader, det var en rymd och en mångfald av horisonter som tog mig på resor bortom miljonprogrammets trånga gränser. Jag vandrade ofta längs hyllorna och lät handen svepa över raden av bokryggar. Ibland stannade jag upp, plockade ner en bok från hyllan och började läsa på måfå. Bokens innehåll var egentligen oviktigt och det var inte alltid jag förstod det jag läste eller kunde stava mig igenom. Det var själva känslan att innanför varje bokomslag dölde sig en oändlig värld, som lockade min redan hetsiga nyfikenhet. Jag ägde världen genom att ha tillträde till biblioteket, jag behärskade vidare rymder genom att få ta del av böckernas innehåll. Jag närmade mig litteraturens värld lystet, jag försökte inte smyga mig in i den.

Så beskriver Mustafa Can sitt möte med den svenska litteraturen på biblioteket i Skövde i boken *Tätt intill dagarna. Berättelsen om min mor* (2006). Om sitt möte med Strindberg skriver han att han inte förstod så mycket, men att denna första vuxenbok sådde ”ett längtans frö till en mer komplex värld, öppnade en liten springa i en märkligare, större och mer respekt- ingivande port i litteraturens enorma helgedom”. Han förstod inte allt han läste, men kände desto mer. Litteraturen gjorde honom större och säkrare samtidigt som den tvingade honom att omvärdera sina självklara uppfattningar. Mustafa Can beskriver utförligt och levande i skönlitterär form det som många lärare upplevt och litteraturredaktiska forskare undersökt: en ung människas möte med skönlitteratur på ett nytt språk.

I denna artikel kommer vi att resonera kring hur man i skolan kan läsa och arbeta med skönlitteratur med nyanlända elever. Inledningsvis ger vi en definition av vad skönlitteratur kan innebära och kopplar till skrivningar i styrdokumenten. Därefter diskuterar vi mål och progression i litteraturläsningen, samt vilken stöttning eleverna behöver få för att utveckla sin läsförmåga och få upplevelser av texterna.

Skönlitteratur och skolans styrdokument

Det inte alltid lätt att skilja på fiktion, faktion och faktatexter, men här är ett försök till definition av skönlitteratur:

- Texter med estetisk särart, originalitet.
- Texter som ger ett visst motstånd och tillför nya perspektiv och idéer – en växling mellan distansering och igenkänning i läsandet. Detta kallas också för ”främmandegöring” (Thorson & Ekholm 2009: 9).
- Texter med ”tomrum”, det vill säga att allt inte är utskrivet utan läsaren får vara medskapande och ”fylla i ” dessa ”tomrum” med egna tankar och erfarenheter.

Det finns gott om skrivningar i skolans styrdokument som motiverar skönlitteraturens plats i undervisningen. I läroplanens inledande kapitlet, *Skolans värdegrund och uppdrag*, fastslås att ”skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (Lgr 11: 7). I grundskolans kursplan i svenska som andraspråk preciseras skönlitteraturens roll. Under *Ämnets syfte* framgår att eleverna ska ”möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. /.../ I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt eget språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (Lgr 11: 264). Vidare fastslås att undervisningen ska ge eleven förutsättningar att ”utveckla sin förmåga att /.../ läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (Lgr 11: 265), vilket följs upp i nationella prov och i kunskapskrav.

Nyanlända elever och skönlitteratur

Gruppen nyanlända tonårselever har skilda erfarenheter av skönlitteratur. Flera elever är vana läsare av skönlitteratur på modersmålet och kan överföra denna förmåga att läsa och tolka berättande texter när de läser skönlitteratur på sitt nya språk svenska.¹ Andra elever har mött berättelser och dikter främst i muntlig form, vilket gett dem en kännedom om skönlitterära genrer som blir en viktig resurs att bygga vidare på. Men det finns också elever för vilka skönlitterära texter är mindre bekanta, eller som är ovana vid att möta skönlitterära texter i skolsammanhang. För dem kan det vara en stor utmaning att läsa och samtala om en novell. Därför behöver de både uppmärksammas på vad som utmärker en skönlitterär text och få stöttning i olika former i samband med läsningen.

När elevgruppen kännetecknas av mycket varierade bakgrunder behöver kursplaner diskuteras och omformuleras utifrån de utmaningar om möjligheter som uppstår (Cummins 2017: 289). Då kan vi som lärare få syn på alternativ och nya möjligheter i utformningen av undervisningen. Aida Walqui och Leo van Lier (2010: 87) lyfter fram vikten av att eleverna ges möjlighet att arbeta med ämnets centrala begrepp och utveckla de förmågor som skolämnet ifråga kräver. Det är därför viktigt att identifiera vilka dessa är och att i undervisningen arbeta fördjupande med dem. Tydliga mål är en självklar del av detta. Kopplingen mellan kursplanens mål och konstruktionen av de uppgifter som eleverna ska arbeta med, är utgångspunkten för den stöttning som behöver ske på makronivå (Polias 2017). Viktiga frågor att ställa är: Varför ska vi arbeta med just denna uppgift? Vilka mål

¹ Jim Cummins s.k. interdependenshypotes ser litteracitet som en för en flerspråkig individ gemensam underliggande förmåga, vilket gör det möjligt att överföra begrepp, läs- och skrivfärdigheter från ett språk till ett annat. (Cummins (2017)

arbetar vi mot då? Hur kan vi genom stöttning bäst arbeta med uppgiften för att eleverna ska nå målen?

Utmaning och stöttning som utgångspunkter i undervisningen

Inom andraspråksforskning har relationen mellan kognitivt utmanande uppgifter och kontextuellt stöd, eller stöttning, varit en viktig utgångspunkt för planering av undervisning.² I Luciano Marianis modell över utmaning och stöttning (1997), handlar utmaning om att få eleverna att lämna sin så kallade trygghetszon och få tillfälle att möta det nya, det oväntade och det oförutsägbara. De får arbeta med uppgifter som är varierade, som inte har färdiga svar och som är ”utan tak”. Stöttning är det temporära stöd som eleven behöver på vägen för att kunna förstå och genomföra uppgiften, men den ligger också i själva förhållningssättet till eleverna; eleverna ses som kompetenta inlärare och läraren har höga förväntningar på eleverna. Mariani lyfter fram denna affektiva aspekt av stöttning som avgörande för att lärande ska ske. Det finns också ett starkt samband mellan å ena sidan utmaning/stöttning och å andra sidan elevers motivation.

Även Pauline Gibbons och Jim Cummins refererar till en utmaningszon för att betona sambandet mellan lärande och elevernas identitetsutveckling. I denna zon blir eleven bemött som den person hen kan bli, då undervisningen bygger på ett kognitivt krävande innehåll som eleverna får möjlighet att bearbeta tack vare den stöttning som undervisningen erbjuder (Cummins 2017: 61; Gibbons 2009: 36). Gibbons menar att eleverna stärks i sin identitet genom att de får bekräftelse på vilka de är, vad de kan nu och vad de kan åstadkomma i framtiden. Innehållet i undervisningen begränsas inte av elevens ”språkalder”, det vill säga deras aktuella nivå i svenska. En fördel som nyanlända elever i tonåren har gentemot yngre nyanlända elever är just att de har en större kognitiv kapacitet till skolarbetet (Cummins 2017: 256). Denna fördel måste skolan givetvis ta till vara. I undervisning av skönlitteratur kan detta ta sig uttryck i att eleven får möta texter som motsvarar deras kognitiva ålder och som utmanar deras tänkande.

Mål i litteraturundervisningen

Med utgångspunkt i skrivningarna i styrdokumentet och med vägledning i begreppen utmaning och stöttning menar vi att stommen i litteraturundervisningen med nyanlända elever bör utgöras av den gemensamma läsningen. I denna kan läraren ge eleverna den stöttning som är en förutsättning för att läsa utmanande, mer avancerade texter som eleverna inte klarar att läsa och analysera på egen hand. Stöttning på meso-nivå (Polias 2017) ges i form av lärarens högläsning där läraren ställer frågor, tänker och resonerar högt

² En ofta citerad modell är Jim Cummins så kallade fyrfältare (1996)

kring texten tillsammans med eleverna. Detta blir sedan en modell för elevernas egen läsning och ger dem strategier att öka sin förståelse av skönlitterära texter som de successivt och i högre grad behöver läsa mer självständigt (jfr cirkelmodellen, se exempelvis Gibbons 2016; Polias 2017). På detta sätt kan eleverna utveckla sin läsförmåga av skönlitteratur och pröva att använda generella skönlitterära begrepp och hur dessa förhåller sig till varandra. Målet med litteraturläsningen och analysen kan formuleras på följande sätt:

Eleverna ska med hjälp av stöttning

- kunna formulera och argumentera för sin första uppfattning om en text
- kunna ställa frågor om texten
- kunna ompröva och utveckla sina första intryck efter samtal med andra läsare
- kunna dra slutsatser av det som är antytt men inte utskrivet i en text
- kunna göra kopplingar inom och mellan texter

(fritt efter Langer 2005: 120 och Bommarco & Parmenius Swärd 2013: 96)

Litteraturreception: möte mellan text och läsare

I skönlitteraturen möter vi människor och miljöer som vi känner igen – eller som är nya för oss. Oavsett vilket ger den möjlighet att spegla våra egna erfarenheter i den och vi ges ytterligare perspektiv på livet. I prosa, lyrik och dramatik gestaltas mänskliga relationer som väcker behov hos läsaren att förstå och tolka de olika karaktärerna och deras handlande.

Även i undervisningen är mänskliga relationer avgörande. Cummins (2017: 165) menar att det finns ett generellt samband mellan effektiv undervisning och positiva mänskliga relationer. Särskilt viktigt är detta samband för elever som har kulturella erfarenheter som skiljer sig från de i skolan dominerande (2017: 17). Om elever känner att deras kunskaper tas till vara i undervisningen kommer de att satsa mer på skolan. Här ger skönlitteraturen goda möjligheter till utforskande samtal där elevernas olika erfarenheter och perspektiv är av stort värde.

Det gäller att skapa ett bra möte mellan text och läsare, ett möte som inbjuder till engagemang och delaktighet. Enligt den så kallade receptionsforskningen behöver den litterära texten läsares tankar och fantasi för att förverkligas. Eftersom olika läsare skapar sig olika uppfattningar, kan det inte alltid finnas något ”facit” till hur texten ska uppfattas. Detta kan vara extra befriande för ovana läsare av skönlitteratur på svenska. Det bör dock betonas att alla läsningar och tolkningar ska vara förankrade i texten. Läsaren måste läsa noggrant och uppmärksamma de ledtrådar som finns; man kan säga att texten förbereder och skapar förutsättningar för receptionen. Uppgifter om författaren, textens tillkomsttid och kulturella bakgrund kan tillföras senare, men bör inte skymma den omedelbara läsupplevelsen.

Fyra aspekter på litteraturläsning

Flera receptionsforskare har funnit att det som utmärker skönlitterär läsning är att den väcker känslor. Rita Felski (2008) vill inte göra någon åtskillnad mellan skolans läsning och

fritidsläsning med upplevelse och känsla. Hon menar att skönlitteratur utvecklar människor i många olika bemärkelser och beskriver fyra aspekter på läsning, vilka alla har stor relevans för andraspråksläsare:

- Igenkänning – läsaren lär känna sig själv
- Hänförelse – läsaren blir uppslukad av texten
- Kunskap – kunskap om andra kulturer och historiska kontexter etc. ger läsaren livserfarenhet och skapar förståelse för andra människor
- Chock – läsaren blir brutalt skrämmd och chockad av det som beskrivs och gestaltas i texten

Läsare vill gärna läsa om sådant som de känner igen och kan förhålla sig till. Igenkänningen ger också möjlighet att lära känna någonting redan bekant på ett nytt sätt, genom att litteraturen kan erbjuda nya perspektiv. Hänförelse är ett tillstånd där läsaren ger sig hän och går in i litteraturens värld. Denna aspekt av läsande har länge förkastats, eftersom den kan leda till ett okritiskt förhållningssätt, men just i hänförelsen finns en viktig didaktisk potential då lust är avgörande för lärande. Först när vi känslomässigt berörs kan vi också påverkas intellektuellt och tillgodogöra oss kunskap. Genom litteraturen kan läsaren ta del av nya kulturer, andra historiska kontexter, människor och platser och därigenom skapa en större förståelse för världen och livet. Skönlitteraturens kognitiva påverkan har också uppmärksamats av bl.a. Maria Nikolajeva (2014) och Paul Tenngart (2012). Felskis fjärde och sista aspekt handlar om att läsning av skönlitteratur kan skapa möten med andra ramverk än dem läsaren är van vid. Det kan exempelvis handla om att litteraturen kan spegla värderingar som känns främmande och kanske till och med obekväma. Denna erfarenhet skakar om läsaren och får hen att omvärdera sin uppfattning om världen, vilket också skapar förståelse. Här kan skönlitteraturen erbjuda berättelser som ifrågasätter strukturer, normer och stereotyper.

Val av texter

Det är av stor vikt att de texter som läses i skolan är medvetet valda utifrån elevernas bakgrund och behov. Här är några angelägna frågor att ställa vid val av litteratur för nyanlända:

- Vad innebär den här texten för eleverna?
- Vilka sociala och kulturella erfarenheter har eleverna haft på modersmålet respektive på svenska?
- Vad betyder handlingen i texten i relation till elevernas erfarenheter?
- Vilka estetiska värden förmedlar den här texten till eleverna?
- Vilken språklig nivå behöver eleverna befinna sig på för att klara denna text?
- Vilka olika typer av stöttning behöver ges?

Utifrån dessa frågor vill vi stanna upp särskilt kring elevers sociala och kulturella erfarenheter samt deras språkliga nivå, och koppla detta till kulturspecifika referenser och ordförrådet i skönlitteratur.

Kulturspecifika referenser

Inget annat ämnesområde i skolans textvärldar är så intimt sammankopplad med kulturella referenser som skönlitteratur (Chamot & O'Malley 1994: 287). Dikter och berättelser reflekterar och belyser människor, värderingar och traditioner kopplade till en social och kulturell miljö. Förståelsen av en skönlitterär text blir därför också delvis beroende vilka sociala och kulturella erfarenheter eleverna har med sig.

Även kännedom om hur själva berättelsen är uppbyggd eller sättet den berättas på påverkar möjligheten till förståelse. Om man har läst liknande historier förut vet man vad man kan förvänta sig; om man inte har gjort det kan händelserna bli svårare att följa. Förutom kulturella referenser kan det således handla om hur språket används och hur texten är komponerad, till exempel när det gäller skiften i berättar- och tidsperspektiv.

Som lärare är det därför viktigt att läsa berättelsen med olika glasögon för att försöka få syn på hur starkt knuten den är till en specifik kontext och vilka berättartekniska finesser den innehåller. Därmed inte sagt att mer kulturspecifika texter ska undvikas i undervisningen, men det är viktigt att vara medveten om vad det i så fall kräver i form av förförståelse och annan stöttning på vägen. Ett exempel är Annika Thors romanserie *En ö i havet* som till stor del utspelar sig i den västkustska skärgården under andra världskriget, det vill säga en miljö och en tid som flertalet elever har begränsade kunskaper om. Men med en genomtänkt introduktion till och en gemensam läsning av romanen, kan den i stället, vid sidan av den estetiska upplevelsen, även ge ett historiskt perspektiv på ett aktuellt tema – flykt – och ge eleverna möjlighet att utveckla sina historiekunskaper.

Att arbeta parallellt med berättelser från olika länder, exempelvis både från Sverige och elevernas tidigare hemländer, ger möjligheter att tillsammans jämföra och undersöka hur berättelserna sig skiljer sig åt: Hur berättas historien om dessa människor? Hur handlar människorna i berättelsen? Varför gör de det? Här kan eleverna bidra med sina bakgrundskunskaper. I detta sammanhang är det naturligt att eleverna läser berättelserna på sitt modersmål (och i översättning till svenska i de fall det är möjligt). Genom att på detta sätt uppmuntra eleverna att använda alla sina språk i sitt lärande, förmedlar man att flerspråkighet är en resurs för kognitiv, intellektuell och känslomässig utveckling (Cummins 2017: 169).

Ordförrådet i skönlitteratur

Ordförrådet i skönlitteratur skiljer sig åt från övriga texter som eleverna läser i skolan och är i allmänhet mer oförutsägbart än ordförrådet i faktatexter (Enström 2106). Dels innehåller skönlitteratur ett relativt vardagligt ordförråd, inte minst i dialoger, dels förekommer mindre frekventa ord, vilka exempelvis beskriver och gestaltar miljöer och känslor. De senare förekommer nästan enbart i skönlitteratur eller används där på ett särskilt sätt, exempelvis *tiga*, *rusa*, *betrakta* eller *förtvivlad*, *hjälplos*, *skerplig*. Alla dessa för eleverna nya ord kan innebära att förståelsen uteblir, och det blir svårt att läsa texten med behållning.

Eleverna kan uppleva att de drunknar i ordhavet, vilket kan resultera i att de helt enkelt ger upp läsningen. Att slå upp varje nytt ord är inte någon hållbar strategi, eftersom det inte alltid hjälper att göra meningen begriplig; orden används ofta i oväntade kombinationer eller i metaforiska uttryckssätt. Dessutom får eleverna inte upp ett läsflyt om de ska stanna upp i läsningen vid varje nytt ord. Därför måste eleverna ha strategier för sin läsning. Läraren har här en viktig roll att visa på möjliga strategier så att eleverna kan bli engagerade i berättelsen även om de inte förstår allt fullt ut. Strategier för att förstå nya ord kan exempelvis se ut så här (fritt efter Lindqvist m.fl. 2013):

Vad gör du när du inte förstår ett ord?

Går det att förstå hela meningen utan att förstå vad ordet exakt betyder?

Om ja: Fortsätt att läsa!

Om nej: Prova något av följande:

- Känner du igen ordet från ett annat språk?
- Går det att dela upp ordet i flera ord? Hjälper det?
- Vad står i meningen före ordet? Vad står i meningen efter ordet?
- Får du (grammatisk) information som kan hjälpa dig att förstå ordet?
- Vilken funktion har ordet i meningen:
- Är det någon som gör något (ett verb)?
- Är det en sak (substantiv)?
- Är det ett ord som beskriver något (adjektiv)?
- Finns det någon bild (illustration) som förklarar ordet?
- Kan du tillsammans med en kamrat förstå ordet?

Även här är det självklart att eleverna använder modersmålet och sina andra språk som en resurs för att komma åt betydelsen i texten.

Progression i textval

Läraren behöver också överväga vilka texter som kan vara aktuella för elever i olika skeden av deras språkutveckling.

När eleverna är nya i språket (jfr steg 1 i Skolverkets bedömningsstöd *Bygga svenska*) handlar det om att läsa korta, enkla texter och med hjälp av lärarens stöttning förstå innehållet. Sådana texter kan vara utdrag ur lättlästa berättelser, exempelvis kortare beskrivningar, eller en dialog, där läraren högläser och stannar upp efter varje enskilt stycke och bearbetar det i samtal. Det finns också lättlästa bokserier där den första boken i serien finns översatt till de stora invandrarspråken, vilket hjälper eleverna att komma in i intrigen och lära känna karaktärer och miljö. Då kan de läsa och samtala om berättelsen på sitt bästa språk parallellt med svenska.

Även då eleverna kommit en bit i sin språkutveckling (jfr steg 2 i *Bygga svenska*) kan lättläst litteratur ha en plats i undervisningen, men redan här bör eleverna även möta skönlitteratur i originalversion. Det finns en oroande tendens att lättlästa böcker används slentrianmässigt av elever som behöver mer utmanande texter för att utvecklas (Nordenstam & Ohlin-Scheller 2017: 13). Inte minst dikter är tacksamma att närläsa tillsammans, och att läsa och lyssna till låttexter är mycket uppskattat av elever. I arbetet med lyrik och sångtexter är det naturligt att ta in både svenska och västerländska författare liksom författare och låtskrivare från elevernas tidigare hemländer. Genom att låta eleverna välja egna dikter och sånger, översätta dem och presentera dem bidrar de med författare som många gånger är okända för läraren. Även serieromaner och grafiska romaner är lämpliga att arbeta med i det tidiga skedet av språkutvecklingen. En internationell studie, där nyanlända elever i en rad olika länder fick "läsa" den ordlösa bildromanen *Ankomsten* av Shaun Tan (2007), visade att eleverna hade lättare att samtala om en berättelse när det inte fanns någon text (Arizpe, Colomer & Martínez-Roldán et al 2014).

Successivt (*Bygga svenska*, steg 3 och uppåt) bör undervisningen i högre grad bygga på originallitteratur. Det är främst då som eleverna har möjlighet att utveckla sin förmåga att läsa skönlitteratur, det vill säga texter med för skönlitteratur typiska berättardrag och där läsaren själv måste fylla i luckor i texten. I den gemensamma läsningen av en sådan text kan läraren med hjälp av frågor på texten ge den stöttning som är nödvändig för att eleverna ska kunna läsa texten med behållning. Även sådana här mer avancerade texter finns översatta till flera språk. Ett exempel är August Strindbergs novell *Ett halvt ark papper* som finns att tillgå på trettio olika språk.

Den lättlästa litteraturen kan fortfarande fylla en funktion men då mer i elevernas individuella läsning och då främst för att få upp ett flyt i läsningen. De enkla och förenklade texterna i den lättlästa ungdomslitteraturen innehåller dock generellt få utmanande litterära drag, som exempelvis uppbruten kronologi, metaforer och luckor som läsaren själv får fylla i. På så sätt innebär de inte någon inskolning i skönlitterärt läsande, utan de erbjuder en läsövning, vilken som helst.

Stöttning före, under och efter läsningen

Oavsett om eleverna befinner sig på nybörjarnivå i svenska eller om de kommit längre i sin språkutveckling är olika former av stöttning avgörande för elevernas förståelse av texten. Det finns många olika sätt att arbeta med stöttning i läsning av skönlitteratur. Här kommer vi att behandla samtal före, under och efter läsning, närläsning, läslogg samt drama.

Samtal före läsning

Värdet av boksamtal har lyfts fram av flera forskare och litteraturredaktörer (Molloy 2008; Chambers 2011; Tengberg 2011; Boglind & Nordenstam 2016), liksom i didaktisk litteratur i svenska som andraspråk (Sjöqvist & Bråbäck 2001; Kaya 2016). I arbete med nyanlända elever är det samtal före, under och efter den gemensamma läsningen som gör det möjligt att arbeta med innehållsligt och språkligt utmanande texter. Textsamtalen är med andra ord avgörande både för elevernas läsförståelse och för deras läsupplevelse.

Textsamtal före läsning kan handla om att eleverna får en fråga som leder in dem i berättelsens tematik. Walqui & van Lier (2010) beskriver hur en lärare arbetar med ett avsnitt ur Richard Wrights självbiografiska roman *Black Boy*. I romanutdraget befinner sig huvudpersonen i en besvärlig situation. Före läsningen ber läraren eleverna att fundera över en svår situation de har varit i: Vad hände? Vad gjorde du? Eleverna funderar först enskilt, därefter i par och slutligen lyfter läraren frågan i hela klassen. Först efter det introduceras romanutdraget. Ett sådant upplägg kan fungera som en ingång till berättelsen; den ger både förståelse och skapar förväntningar. Liknande frågor går att ställa till noveller med andra teman: Har du varit tvungen att ljuga någon gång? Har du varit kär? etc.

Samtal under läsning

Samtal under läsningens gång är många gånger helt avgörande för att eleverna ska kunna följa handlingen. Det gäller att få eleverna att gå in i berättelsen och följa intrigen (Öhman 2015: 20ff). Ett viktigt mål för litteraturarbetet bör vara att först reda ut textens handling, det vill säga intrigens förlopp, och diskutera vad som kan ligga bakom karaktärernas tankar och handlanden (Tengberg 2011: 303ff). Detta kan gärna göras genom samarbete mellan lärare och elever. Denna form av stöttning, på meso-nivå (Polias 2017) innebär att läraren gör stopp i sin högläsning och ställer frågor som: Vad har hänt nu? Var befinner sig huvudpersonen nu? Varför säger hon så? etc. Sådana frågor kan läraren ha förberett men hen behöver också vara öppen för att stanna och ställa frågor på avsnitt där eleverna på ett mer oväntat sätt har fastnat. Efter varje kort avsnitt kan eleven tillsammans med en kamrat reda ut händelsekedjan. Detta kan ske på svenska och/eller på modersmålet. På så sätt dras inga gränser mellan elevens olika språk utan elevens samlade språkförmåga ses som en resurs i lärandet (Cummins 2017). Efter det följer läraren upp elevernas parsamtal genom att be dem presentera sina tolkningar på svenska. Vid behov klargör läraren då också eventuella missförstånd. I denna gemensamma närläsning fångar läraren upp elever som inte riktigt har hängt med i berättelsen och får dem med på banan. Och de elever som har lättare att följa handlingen får möjlighet att formulera sina tolkningar av texten. Detta blir också en möjlighet för läraren att föra samtalet över hela registerskalan, fram och tillbaka mellan textens mer litterära nivå och elevernas mer vardagsspråkliga formuleringar (Polias 2017).

Samtal efter läsning

Samtal efter läsning blir ytterligare tillfälle att följa intrigen, vilken kan komma i annan dager då hela berättelsen är läst. Att återberätta handlingen och knyta an till den personliga upplevelsen med frågor som ”Känner ni igen er i något?” är ett bra sätt att inleda ett litteratursamtal (Pettersson 2015:76, Nilsson 2015:102). Däremot bör man undvika att till skönlitterära texter börja med faktaorienterade frågor, som har ett enda rätt svar, eftersom det då kan bli svårt för eleverna att sedan tänka själva och dra slutsatser.

Efter läsningen kan också berättelsens struktur behandlas. En klassisk berättelse är uppbyggd så att personer, plats och tid presenteras först tillsammans med en konflikt eller ett problem. Därefter följer ett avsnitt där konflikten bearbetas och berättelsens slut blir lyckligt, olyckligt eller öppet beroende på hur konflikten löses (Labov 1972: 369). Detta

behöver tas upp i undervisningen så att eleverna dels får syn på strukturen, dels får begrepp att använda sig av. Andra typiska drag för berättande texter är att författaren laborerar med berättar- och tidsperspektiv, liksom hur mer beskrivande och gestaltande avsnitt kan varvas med direkt tal.

Såväl före, under som efter läsningen är lärarens stöttning på mikronivå en självklar del av samtalet, då läraren interagerar med eleverna genom att bekräfta, repetera, omformulera och bistå eleverna med de formuleringar de söker (Polias 2017). Denna del av stöttningen sker spontant utifrån elevernas behov och utifrån vad som kommer fram i samtalet. Med konstruktiv feedback stärker läraren elevens tro på sig själv (Mariani 1997).

Dialogisk närläsning

Ett annat sätt att ge förförståelse till en text är dialogisk närläsning. Det är en beprövad metod att hjälpa eleverna att tränga in i en text både innehållsligt och språkligt, men också att skapa en förväntan på fortsättningen. Detta kan gå till så att läraren innan eleverna får tillgång till texten, visar inledningen eller ett avsnitt som spelar en betydande roll för intrigen. Texten visas en eller ett par meningar i taget medan lärare och elever samtalar om vad som verkligen står i texten. Man kan ställa frågor, diskutera författarens ordval och spekulera i vad som texten kan tänkas komma att handla om samt delge varandra de inre bilder som väcks vid läsningen. Närläsning i dialog med eleverna är ett utmärkt sätt att praktisera och demonstrera de lässtrategier som erfarna läsare använder sig av.

Läslogg

I undervisningen i svenska med nyanlända är det viktigt att eleverna får samtala mycket, men det är också värdefullt att reflektera skriftligt över sin läsning. Dessa skriftliga reflektioner kan vara utgångspunkt för samtal, men de kan också vara ett sätt att kommunicera med läraren och för eleven själv att följa sin utveckling. Genom att skriva om en text tränger man djupare in i den och det har visat sig att elever som skriver läslogg minns dessa texter bättre (Belanoff 1987: 107). I en loggbok behöver man inte skriva helt korrekt, utan det är viktigast att sätta sina tankar och känslor på pränt. Eleven kan även använda sitt modersmål för att uttrycka tankar som hen ännu inte kan formulera på svenska. Läraren ska inte rätta dessa texter utan i stället skriva korta kommentarer som uppmuntrar till fortsatt skrivande.

Läslogg kan skrivas helt spontant enligt modellen ”Vad tänkte du på och vad kände du när du läste XX?”. Men läsloggen kan också vara en text-och-tankelogg, där eleverna får i uppgift att välja ut korta citat som de av någon anledning fastnat för. Citaten skrivs ner i läsloggen och i anslutning till dessa skriver de sina tankar. Läslogg i form av processlogg skrivs under läsningens gång. Eleven formulerar där sina tankar före läsningen, vid ett par stopp under läsningens gång och som en summering efter läsningen. Denna form av läslogg fokuserar både på läsarens olika strategier att skapa mening i texten och på berättarteknik.

Drama

Skönlitteraturen erbjuder också möjligheter att låta eleverna använda språket i dramatiserad form. Efter läsning av och samtal om berättelsen blir det ytterligare ett sätt att bearbeta texten, befästa ord och fraser samt fördjupa läsupplevelsen. Eleverna kan välja scener ur berättelsen och hämta ord och fraser som de får pröva att använda. Mer avancerade elever kan gå ett steg längre och dramatisera fritt utifrån en berättelses öppna slut: Vad hände sedan? Enkel rekvisita – såsom en hatt, en sjal, ett par glasögon, en käpp... – kan vara till hjälp att få eleverna att komma igång.

Ett annat sätt är att arbeta med så kallad Sitting drama, eller Heta stolen (Gibbons 2016), där eleverna får agera i rollen som en av berättelsens karaktärer. Kamraterna ställer frågor för att få reda på så mycket som möjligt om karaktärens tankar, känslor och handlingar. ”Jag förstod berättelsen bättre efter Heta stolen”, skrev en elev i en reflektion efter ett sådant tillfälle.

Avslutning

Vi har i den här artikeln velat visa att läsning av och arbete med skönlitteratur i undervisning för nyanlända elever inte bara är av betydelse för elevernas språkutveckling utan också för deras kognitiva, sociala och estetiska utveckling. I detta arbete är ett medvetet val av texter, gemensam läsning, litteratursamtal, reflekterande skrivande samt olika former av stöttning av avgörande betydelse för elevernas lärande.

Länkar

Här finns länkar till en del av de texter och undervisningsmetoder som nämns i artikeln.

Grafiska romaner

Läsnyckel till *Ankomsten* av Shaun Tan finns

<http://www.alma.se/sv/Pristagare/Lasnycklar/Shawn-Tan/>

Silent books <http://www.ibby.org/awards-activities/activities/silent-books/?L=0>

August Strindbergs novell "Ett halvt ark papper" på olika språk

<http://etthalvtarkpapper.se/>

Närläsning

Kapitlet "Den röda klänningen" i Selma Lagerlöfs *Kejsarn av Portugalien*:

<https://litteraturbanken.se/skola/lorare/KejsarnLarare.html>

Sidan 129 i Jessica Schiefauers ungdomsroman *När hundarna kommer*:

http://lasrorelsen.nu/wordpress/wpcontent/uploads/2017/05/Inspirationsskrift_BSF.pdf

Läslogg

<https://litteraturbanken.se/skola/lorare/DidaktikOchMetodik4.html>

Heta stollen

<http://www.svensklararforeningen.se/fordjupad-forstaelse-med-metoden-sitting-drama/>

Litteratur

Arizpe, Evelyn, Colomer, Teresa, Martinez-Roldán, Carmen et al (2014). *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and the Arrival*. London&New York, NY: Bloomsbury.

Belanoff, Pat (1987). The Role of Journals in the Community. I: Fulwiler, T. (red.) *The Journal Book*. Portsmouth: Boynton cook Publishers, Heinemann (s. 101-110).

Boglund, Ann & Nordenstam, Anna (2016). *Från fabler till manga 2. Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på ungdomslitteratur*. Svenska barnboksinstitutets skriftserie nr 132. Malmö: Gleerups.

Bommarco, Birgitta & Parmenius Swärd, Suzanne (2012). *Läsande, skrivande, samtal. Textarbete i svenska på gymnasiet*. Lund: Studentlitteratur

Bråbäck, Lena & Sjöqvist, Lena (2001). Kan man vara dumdrigtig om man är modig? Om skönlitteratur som medel för lärande. I: Naucclér, K. *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma förlag.

Bygga svenska – ett bedömningsstöd för nyanlända elevers språkutveckling (2017). Stockholm: Skolverket.

Can, Mustafa (2006). *Tätt intill dagarna. Berättelsen om min mor*. Stockholm: Norstedts förlag.

Chambers, Aidan (2011). *Böcker inom oss och omkring oss*. Stockholm: X Publishing.

Chamot, Uhl Anna & O'Malley, J. Michael. (1994). *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Support*. New York: Longman.

Cummins, Jim (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.

Cummins, Jim (2017). *Flerspråkiga elever. Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Stockholm: Natur och Kultur.

Enström, Ingegerd (2016). *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Felski, Rita (2008). *Uses of Literature*. Oxford: Blackwell Publishing.

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, starkt lärandet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Kaya, Anna (2016). *Att undervisa nyanlända. Metoder, reflektioner och erfarenheter*. Stockholm: Natur & Kultur.

Labov, William (1972). *Language in the Inner City. Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia, PA:University of Pennsylvania.

Langer, Judith (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litteraturförståelse*. Lund: Studentlitteratur.

Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Skolverket.

Lindqvist, E., Guvå, L., Lundenmark, P., Wewel, Å. (2013). Flerspråkiga elever som strategiska läsare. I: Olofsson, M. (red.). *Symposium 2012. Lärarrollen i svenska som andraspråk*. Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Mariani, Luciano (1997). "Teacher Support and Teacher Challenge in Promoting Learner Autonomy" i *Perspectives*, vol. XXIII 1997.

Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.

Nikolajeva, Maria (2014). *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Nilsson, Skans Kersti (2015). "Känslor, provokationer, lässtrategier". I: Pettersson, Torsten (red.) *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fictionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg och Stockholm: Makadam, s.83-104.

Nordenstam, Anna & Olin-Scheller, Christina (2017). "Att göra gott. Svenska förlags- och författarröster om lättläst ungdomslitteratur". I: *Barnboken. Tidskrift för barnlitteraturforskning*, Vol. 40, 2017.

Pettersson, Torsten (2015). "Att lära sig något av det som inte är sant". I: Pettersson, Torsten (red.) *Litteraturen på undantag? Unga vuxnas fictionsläsning i dagens Sverige*. Göteborg och Stockholm: Makadam, s.72-82.

Tenngart, Paul (2012). "Barnlitteraturens kognitiva värden". I: Kärholm, Sara & Tenngart, Paul (red.) *Barnlitteraturens värden och värderingar*. Lund: Studentlitteratur, s. 23-38.

Tengberg, Mikael (2011). *Samtalets möjligheter. Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan* (diss.) Stockholm & Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (2009). "Inledning". I: Thorson, Staffan & Ekholm, Christer (red.) *Främlingskap och främmandegöring. Förhållningssätt till skönlitteratur i universitetsundervisningen*. Göteborg: Daidalos.

Walqui, Adia & van Lier, Leo (2010). *Scaffolding the Academic Success of Adolescent English Language Learners*. San Fransisco: WestEd.

Öhman, Anders (2015). *Litteraturdydaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.