

Textsamtal kring skönlitteratur

Anna Kaya och Monica Lindvall, Nationellt Centrum för svenska som andraspråk

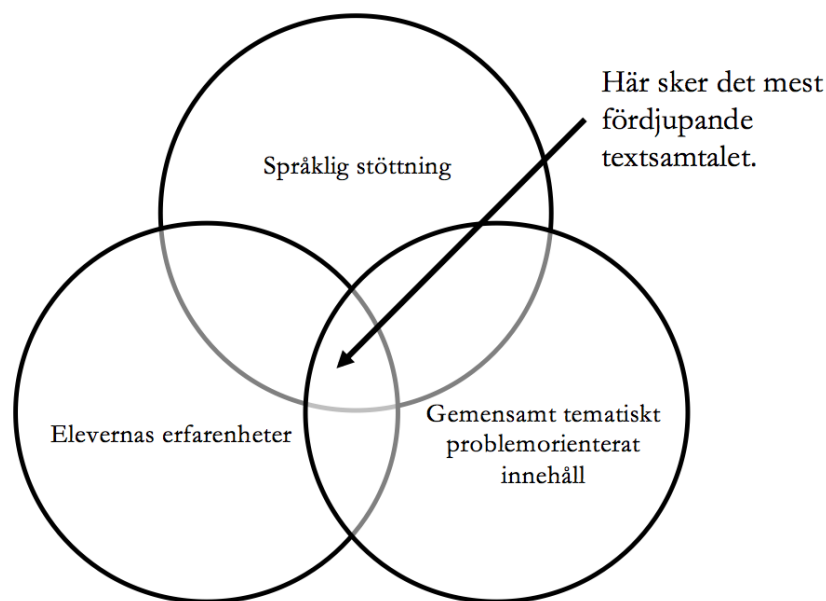
Läsning av skönlitteratur kan ses som en social process där samtalet kring text är en viktig del i att bygga förståelse.¹ Att på olika sätt bygga förståelse före, under och efter läsning av en skönlitterär text är extra viktigt när man undervisar elever med svenska som andraspråk eftersom eleverna både utvecklar det svenska språket och ska få en litterär upplevelse som ska stimulera fantasi, väcka känslor, skapa diskussioner m.m.

De texter som används i undervisningen av andraspråkselever behöver vara kognitivt utmanande trots att elevernas svenska språk ännu inte alltid räcker till för att läsa sådana texter på egen hand. Detta ställer extra höga krav på hur lärare organiserar arbetet med texter och textsamtal. Lena Bråbäck och Lena Sjöqvist menar i artikeln [Kan man vara dumdristig om man är modig?](#) (2001) att teman i skönlitteraturen inte har etniska eller nationella gränser då existentiella frågor om liv och död, kärlek, relationer och så vidare alltid är aktuella och meningsfulla för alla människor. Bråbäck och Sjöqvist uppmanar oss att inte vara rädda för ”de svåra frågorna” utan menar att vi ska dra nytta av skönlitteraturen för att ge eleverna möjlighet att samtala om just dessa. Som tidigare utretts är olika typer av stöttning och tillräckligt med tanketid högst nödvändigt för att elever ska kunna uttrycka komplexa tankar både i samtal och i skrift när svenska inte är modersmål. Även Bråbäck och Sjöqvist påpekar att vägen från tanke till tal är betydligt längre om man samtidigt som man formulerar sig måste uttrycka sina tankar på sitt andraspråk. De understryker också att med olika typer av stöttning och med tid avsatt för den språkliga bearbetningen kan också elever med svenska som andraspråk i större utsträckning påverka diskussionerna kring innehållet.

Om alla läser samma skönlitterära text kan samtalet bli mer utvecklat och då även mer givande genom att flera olika aspekter blir synliga. Det blir lättare för läraren att ge adekvat språklig stöttning om texten är gemensam då innehåll, struktur och begrepp är gemensamma. Om den gemensamma textens tema är problemorienterat och lyfter fram teman och motiv som exempelvis normalitet, utanförskap, fördomar och generations- och kulturskillnader inbjuder det både till samtal om texten och om personliga reflektioner. Om textens tema anknyter till

¹ Läs mer om receptionsteori i artiklarna i modulens tredje och fjärde del.

elevers egna erfarenheter kan de upplevas som mer angelägna att delge andra. Venn-diagrammet nedan visar hur textsamtal kan utvecklas och fördjupas när de tre aspekterna *elevernas erfarenheter*, *språklig stöttning* och *gemensamt tematiskt problemorienterat innehåll* ingår i samtalet:



(Fritt efter Nilsson 1997)

Ytterligare en fördel med en gemensam text och gemensam läsning är att det inte bara är läraren som stöttar utan att eleverna även förhandlar fram förståelse med varandra genom samtal.² Ibland blir elevernas egna förklaringar tydligare för kamraterna än lärarens då läraren inte alltid delar elevernas referensramar. Läraren bör diskutera med sina elever vilket tema som är viktigt för eleverna att ta upp i den aktuella undervisningssituationen och utifrån detta välja en skönlitterär text som bäst motsvarar både elevernas önskemål om tema och den språkliga nivå eleverna befinner sig på. Läraren måste naturligtvis först själv läsa texten och analysera både vilka möjligheter den erbjuder och vilka språkliga utmaningar den innehåller (Nilsson 2007).³

² Fördjupande läsning om *kollaborativ stöttning* i Lindberg 2013.

³ Läs mer om att välja innehåll och böcker i Karin Jönssons artikel *Samtal och skrivande – vägar in i läsningen* i modulens fjärde del.

Samtal om skönlitterär text före läsning kan utgå från att titta på böckers omslagsbilder eller eventuella illustrationer för att väcka intresse, skapa förförståelse, inventera förkunskaper och för att förutspå innehåll. Att göra vad som metaforiskt kallas en gemensam **Bildpromenad** (Körling 2006, s. 132-133) skapar många möjligheter att samtala om texten före läsningen. Bildpromenaden innebär samtal om bilder och är indelad i tre olika moment där det första momentet innebär att objektivt sätta ord på sådant man ser i bilden. Först i moment två ges eleverna möjlighet att subjektivt läsa av bilden, vilket innebär att eleverna får tänka högt och fundera över vad de tror om det de ser i bilden. Det tredje momentet innebär att man tillsammans drar slutsatser och funderar över vad texten kommer att handla om. Utöver att bildpromenaden aktiverar elevernas förförståelse och utvecklar deras strategi att ta hjälp av bilden för att förstå texten, bidrar samtalet även till att eleverna får tillgång till fler ord än de som faktiskt står i texten. Bildpromenaden bidrar dessutom till en gemenskap med boken och väcker nyfikenhet samtidigt som eleverna utvecklar sin fantasi och sin förmåga att uttrycka sig.

Att introducera en text genom några viktiga nyckelbegrepp och fraser och att samtala om dem före läsning har beskrivits i **Ord som ledtråd** (Gibbons 2013b, s. 133) Högläsning av de första kapitlen i en roman ger flera möjligheter till textsamtal. Goda läsare kan ofta följa med utan att se texten, men för bland annat elever som har svenska som sitt andraspråk, kan det vara en fördel att se hur orden stavas och samtidigt höra hur orden uttalas. I högläsningen kan läraren fånga upp elevernas frågor men också stanna upp och formulera frågor som sammanfattar det lästa och även frågor som leder framåt i texten. Exempelvis:

- Vad vet vi nu om huvudpersonen? (sammanfattar)
- Huvudpersonen har en mamma men om pappan vet vi bara att han inte finns där. Vad kan ha hänt med pappan? (leder framåt)
- Vad vet vi om hur huvudpersonen och mamman bor? (sammanfattar)
- I huset där de bor finns en mystisk dörr. Vad kan finnas bakom dörren? (leder framåt)

De didaktiska förslagen beskrivna ovan kan naturligtvis också användas under läsning av text. Ytterligare stöttning under läsning är att be eleverna i mindre grupper göra en tankekarta som visar huvudkaraktärens relationer till andra karaktärer i berättelsen, något som ofta skapar livlig interaktion och kan vara kompletterande vad gäller förståelsen av texten. Att läraren formulerar påståenden utifrån texten där eleverna ska ta ställning vad gäller till exempel: *Bra eller dåligt? Rätt eller Fel?* (Gibbons 2013b, s. 146) fördjupar oftast förståelsen och leder ibland

till närläsning ⁴, det vill säga att texten läses en eller flera gånger till för att eleverna ska vara säkra på att de har förstått. **Expertgrupper och hemgrupper** (Gibbons 2013b, s. 58-60) fungerar också utmärkt vid läsning av skönlitteratur där elever kan få olika kapitel att ansvara för. Med hjälp av frågeställningar tar olika expertgrupper ansvar för olika kapitel för att sedan delge detta i hemgruppen. Exempel på frågeställningar för expertgrupper:



Efter läsning av en skönlitterär text kan till exempel **Heta stolen** (Gibbons 2013b, s. 142) vara en givande aktivitet för att få eleverna att samtala om och sätta sig in i de olika karaktärerna. En elev får helt enkelt sätta sig på en stol och låtsas vara en av karaktärerna i berättelsen medan övriga elever ställer frågor för att få reda på så mycket som möjligt om personen. Här kan man också passa på att resa i tiden och ge berättelsen nytt liv genom att förflytta karaktären framåt eller bakåt i tiden. En övning som denna skapar ytterligare djup till förståelsen av texten.

En väl beprövad metod att förbereda och stötta textsamtal både före, under och efter läsning är så kallade läsloggar. Utgångspunkten för läsloggar är att eleven tänker med pennan i handen och läsloggarna fungerar på det sättet både språkutvecklande, undersökande och reflekterande.⁵

⁴ Läs mer om olika typer av närläsning i Barbro Westlunds artikel *Textsamtals förutsättningar och möjligheter* i den här modulens andra del samt i Gibbons 2013b s. 137.

⁵ Läs om läsloggar i Gunilla Molloy's artikel *Läsloggen - ett tankeredskap* i denna moduls tredje del.

Referenser

Bråbäck, L. & Sjöqvist, L. (2001). [Kan man vara dumdriftig om man är modig?: om skönlitteratur som medel för lärande](#) (s. 208-224). I Naucclér, K. (red.), *Symposium 2000 : ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma.

Gibbons, P. (2013b). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. (3. uppl.) Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Körling, A-M. (2006). *Kivimetoden*. Stockholm: Bonnier utbildning AB.

Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning i Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (s. 481-518). 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

—