

# **Öppna boken, öppna munnen – öppna ögonen!**

En livsvärldsfenomenologisk studie i finskspråkiga gymnasisters upplevelser  
av att läsa skönlitteratur och diskutera texterna enligt lässtrategier

Eija Heikkala  
Tammerfors universitet  
Fakulteten för kommunikationsvetenskap  
Nordiska språk  
Avhandling Pro gradu  
mars 2018

Tampereen Yliopisto

Viestintätieteiden tiedekunta

Pohjoismaisten kielten tutkinto-ohjelma

HEIKKALA, EIJA: Öppna boken, öppna munnen – öppna ögonen! En livsvärldsfenomenologisk studie i finskspråkiga gymnasisters upplevelser av att läsa skönlitteratur och diskutera texterna enligt lässtrategier.

Pro gradu -tutkielma, 91 sivua + 6 liitettä

Maaliskuu 2018

---

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee kaunokirjallisuuden lukemisen merkitystä lukion toisen kotimaisen kielen, A-<sup>1</sup> ja B1-ruotsin kielen opetuksessa. Lukutaidon yleistä kehitystä seuraavat tahot – PISA ja Ylioppilaslautakunta – ovat julkaisseet tilastoja, joista voi päätellä lukutaidon polarisoituneen. PISA 2015 -tutkimuksen mukaan joka kymmenennellä nuorella ei ole riittävää lukutaitoa selviytyäkseen jatko-opinnoista tai työelämän vaatimuksista. Myös Ylioppilastutkintolautakunnan selvityksessä 2017 on havaittavissa erityisjärjestelypäätösten selvä kasvu. Samaan aikaan kokelaiden osallistuminen ruotsin kielen ja muiden vieraiden kielten kokeisiin ylioppilaskirjoituksissa on laskenut.

Lukion uuden opetussuunnitelman (LOPS 2016) tavoite on kasvattaa laaja-alaisesti sivistyneitä yhteiskunnan jäseniä, joilla on tietoja ja taitoja selviytyä vastuullisesti jatkuvasti muuttuvassa ympäristössä, niin eettisesti kuin aktiivisesti sekä kansallisissa että kansainvälisissä yhteyksissä.

Aiemmat ulkomaiset tutkimustulokset ovat osoittaneet, että kaunokirjallisuuden lukeminen kasvattaa hyviä ajattelijoita ja sivistyneitä kansalaisia. Tämä tutkielma peilaa lukion uuden opetussuunnitelman (LOPS 2016) tavoitteita, lukion ruotsin kielen oppikirjasarjojen kaunokirjallisuuden tarjontaa ja tutkimusryhmän kokemuksia ruotsinkielisen kirjallisuuden lukemisesta. Tutkimuksessa ilmenee myös aiemman kandidaattityöni tulokset näkemyksistä, joita yhdeksällä lukion ruotsinopettajalla on liittyen kaunokirjallisuuden käytöstä opetuksessa.

---

<sup>1</sup> Ruotsin kielen A1- ja A2- tasot sulautuvat lukiossa yhteen A-kielen oppimääräksi.

Tutkimus on laadullinen ja se pohjautuu fenomenologiseen lähestymistapaan. Tutkimukseen on osallistunut kuusi tamperelaista lukionsa päättävää nuorta. Olemme kokoontuneet viisi kertaa keskustelemaan teksteistä, jotka abiturientit ovat ennalta lukeneet. Tavoite on ollut selvittää, millaisia kokemuksia tutkimusryhmällä on ruotsinkielisen kaunokirjallisuuden lukemisesta yhdistettynä kirjallisuuskeskusteluihin. Keskustelut ovat pohjautuneet lukustrategioihin.

Tutkimuksesta ilmenee, että lukion uuden opetussuunnitelman mukaisissa ruotsin B1-kielen pakollisten kurssien oppikirjoissa *Fokus ja Precis* ei ole kaunokirjallisuuteen viittaavia tekstejä, vaikkakin opetussuunnitelma ohjaa monipuolisiin, myös fiktiivisiin, tekstilajeihin. A-ruotsin kirjassa *Inne* on kolme tekstiä ja yksi laulun sanoitus. Tutkimusryhmään osallistuneet abiturientit kokivat kaunokirjallisuuden lukemisen ja aihepiireistä yhdessä keskustelemisen mielekkääksi. Myös osa lukion ruotsinopettajista kannustaa lukemaan ruotsinkielistä kirjallisuutta abiturienttien valmistautuessa ylioppilaskirjoituksiin.

Avainsanat: lukio, ruotsi, lukeminen, kaunokirjallisuus, lukustrategia, lukion opetussuunnitelma 2016, PISA, Ylioppilastutkintolautakunta, erityisjärjestely, fenomenologia.

## Innehåll

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Syfte och forskningsfrågor .....	5
1.2 Disposition .....	5
<b>2 Material, metod och forskningsetik</b> .....	<b>7</b>
2.1 Material .....	7
2.1.1 Primärmaterial .....	8
2.1.2 Sekundärmaterial.....	13
2.2 Metod och etiska överväganden .....	14
<b>3 Tidigare forskning</b> .....	<b>19</b>
3.1 Läsforskning.....	19
3.2 Läsforskning i främmande språk .....	24
3.3 Samtalstyper .....	28
<b>4 Centrala begrepp inom läsning och läsförståelse</b> .....	<b>30</b>
4.1 Läskunnighet, läsfärdighet och läsförmåga .....	30
4.2 Läsförståelse.....	30
4.3 Läsutveckling .....	34
4.4 Skönlitteratur, fiktiva texter och fiktion .....	39
4.5 Litteratur- och boksamtal i skolundervisningen .....	40
4.6 Metakognition .....	41
<b>5 Lässtrategier</b> .....	<b>43</b>
5.1 Reciprok undervisning, RT-metoden .....	43
5.2 Extensiv läsning .....	44
5.3 Fiktionsanalytisk design .....	45
5.4 Chambers boksamtal .....	46
<b>6 Läsförmågans betydelse för samhället</b> .....	<b>49</b>
6.1 GLP 2015, mål för gymnasieutbildningen .....	49
6.2 GLP 2015, mål för svenskundervisningen inklusive skönlitterära texter .....	51
6.3 Läskunnighet enligt PISA-undersökningarna.....	53
6.4 Studentexamensnämndens rapporter .....	54
<b>7 Lässtrategierna – olika sätt att inse betydelsen för läsning</b> .....	<b>58</b>
7.1 Arbetssättet med och uppfattningar av Reciprok undervisning, RT.....	58
7.2 Arbetssättet med och uppfattningar av extensiv läsning .....	63
7.3 Arbetssättet och uppfattningar av fiktionsanalytisk design .....	68
7.4 Arbetssättet och uppfattningarna av Chambers boksamtal.....	72
<b>8 Resultat</b> .....	<b>77</b>
8.1 Lönsamhet .....	77
8.2 Lässtrategier och litteratursamtal .....	79
8.3 Lärarnas respons.....	82
8.4 Samhällsrelevans.....	86

<b>9 Sammanfattning och diskussion.....</b>	<b>89</b>
<b>Referenser .....</b>	<b>92</b>
Läroböckerna.....	104
Skönlitteratur.....	105
<b>Bilagor.....</b>	<b>106</b>
<i>Bilaga 1: Bakgrundsinformation av informanterna.....</i>	<i>106</i>
<i>Bilaga 2: Abiturienternas respons under sista läsecirkeln.....</i>	<i>108</i>
<i>Bilaga 3: Lärarnas respons av att arbeta med svensk skönlitteratur på gymnasiet.....</i>	<i>110</i>
<i>Bilaga 4: Infobrev till abiturienterna via rektorerna och svensklärarna i samtliga gymnasier..</i>	<i>116</i>
<i>Bilaga 5: Gymnasiets läroplan 2015 s.100–105 .....</i>	<i>117</i>
<i>Bilaga 6: Studentexamensnämndens rapporter om läs- och skrivsvårigheter 2017 .....</i>	<i>124</i>

# 1 Inledning

The sophisticated skills demanded by high-level academic or professional work – the ability to understand multiple plots or complex issues, a sensitivity to tone, the expertise to know immediately what is crucial to a text and what can be skimmed – can be acquired only through years of reading.

(Mary Leonhardt 1997, 11)

I dagens samhälle lever vi i en skriftspråskultur som fordrar en välutvecklad läsförmåga (Löthagen & Staaf 2009, 7; Lundahl 2015, 403). Vi omringas av olika sorters texter i tryckt eller digitalt format. Samtidigt lever vi i ”talets tid”. Vår tid präglas av telefoner, bloggar, Twitter, sms, radio, teve, bio, ljud- och bildinspelningar. Dessa medel har ökat våra möjligheter till muntlig kommunikation utan fysiskt mötande. (Chamber 2016,127.)

Finländarna har varit stolta över det goda rykte som vårt utbildningssystem har i världen. Finland har legat på topplaceringar i PISA-undersökningarna under hela 2000-talet, vilket har väckt intresse för vårt utbildningssystem globalt (PISA 2015a). Samtidigt har den globala utvecklingen ställt nya utmaningar på den finländska utbildningen och på de ungas läskultur samt på deras fritidssysselsättning. I PISA-undersökningen från 2015 kan man läsa om en ökad polarisering i de finländska resultaten. De ungas läskunnighet har polariserats och rapporterna visar att var tionde 15-åring inte har en läskunnighet som anses tillräcklig för att hen ska kunna fortsätta sina studier problemfritt eller att hen ska kunna klara sig i dagens samhälle utan svårigheter (PISA 2015b). Detta har väckt oro i Finland. Samtidigt stöter vi sporadiskt på falska nyheter, vilkas uppgift är att försöka förvirra läsare eller åhörare med lögnaktiga påståenden (Vehkoo 2017; Glawe 2015). Med tanke på dylika nyheter har sådana uttalanden som Leonhardts uttalande i citatet ovan blivit allt viktigare. Det fodras åtskilliga år av läsning för att man ska kunna bygga upp en läskunnighet som förutsätts i dag.

Förutom en kritisk läskunnighet ska de unga kunna reflektera över sin omvärld i samverkan med andra. Forskare har framhävt att läsning av skönlitteratur kopplat till litteratursamtal är ett redskap för elever att utveckla dessa färdigheter till en nivå som krävs i dagens värld. (Chambers 2016, 127; Löthagen & Staff 2009, 7; Graeske 2015, 152–153.) När jag i denna avhandling diskuterar läsning av skönlitteratur skiljer jag inte mellan

olika format som till exempel inbundna böcker från e-böcker. Huvudsaken är berättelsen och samtalet, vilka utvecklar språket och tänkandet.

Av egen erfarenhet som svensklärare i cirka 30 år har jag uppmärksammat allt större läs- och skrivsvårigheter hos gymnasisterna. De finländska medierna har belyst samma problematik speciellt år 2016 (se t.ex. Vilkmán 2016; Långvik 2016). Förutom resultaten från PISA-undersökningarna visar även Studentexamensnämndens rapport<sup>2</sup> att det finns problem inom läskunnigheten på gymnasiet. I studentskrivningarna har mängden av specialarrangemang ökat och samtidigt har möjligheten att höja vitsordet med intyg för skriv- och lässvårigheter ökat (bilaga 6). Hur mycket denna utveckling reflekterar i de ungas polariserade läsintresse av det andra inhemska språket svenska och andra språk är värt att studera vidare i. Faktum är att andelen av de examinander som deltar i svenskaproven har rasat i Finland, i likhet med främmande språk förutom engelska, men även deltagandet i engelskaprovet har sjunkit (Studentexamensnämnden 2017b; Salmi 2015). Forskarna har börjat fästa uppmärksamhet vid den polariserande läskunnigheten. Speciellt Pisa-resultaten från år 2015, publicerade i december 2016, har aktiverat forskarna. PISA står för *Programme for International Student Assessment* och är världens största elevstudie och ett OECD-projekt. I studien deltar elever från både OECD-länder och icke OECD-länder. Undersökningen baserar sig på att testa 15-åringars kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse (Skolverket 2016).

2003 publicerade de svenska forskarna Viveca Carleson och Inger Norberg sin studie *Pojkars och flickors läsning idag* där det framkom att antalet svenska barn och ungdomar som inte vill läsa har ökat. 19 % av barn mellan 11 och 12 år och 48 % av ungdomarna mellan 15 och 16 år visade ointresse för läsning (Carleson & Norberg 2003). Samtidigt som de ungas läsförmåga och läslust har försämrats har läsning av skönlitteratur som fritidsintresse minskat (se t.ex. Olsson 2007, 199; Håkansson 2014; Isaksson & Åström 2015). År 2009 visade PISA-resultaten att 17 procent av svenska 15-åringar hade otillräcklig läs- och skrivkunnsighet för att kunna fungera normalt i ett modernt samhälle. Resultaten tydde även på polarisering bland flickor och pojkar – till pojkarnas förlust. (Selnes 2012.) Dessa försämrade resultat har följaktligen lett till att svenskarna har forskat mycket i läsning. På grund av att svenskarna har forskat mycket i temat och att

---

<sup>2</sup> Se Bilaga 6

utvecklingen i de senaste resultaten har visat en klar förbättring har jag anlitat svensk forskning i denna avhandling. Samtidigt har det visat sig att temat har undersökts relativt lite i nordiska språk vid finska universitet. Denna tanke bekräftas av Peter Degerman i hans doktorsavhandling *Litteraturen är vad man undervisar om* (2012, 335).

Christina Olin-Scheller framhäver i sin doktorsavhandling *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* (2006) att svenska gymnasieelever uppfattar fiktionstexter som tråkiga och att de inte har någon mening för deras liv. De har mycket annat som tävlar om deras fritid, bland annat multimedier som film, TV-serier och digitala spel. (Olin-Scheller 2006, 83–84.) Trots det visar många forskningsresultat att läsning av skönlitteratur kopplat till boksamtal stöder språkinläring på ett meningsfullt sätt både på modersmål och på främmande språk (se t.ex. Ulfgard 2015, 15; Johansson 2015; Lundahl 2015, 404–405; Håkansson 2014).

Genom litteratursamtalen ges eleverna tillfälle att förstå sitt eget liv, andras liv och varandras liv. Anders Palm menar att det ofta krävs både en emotionell upplevelse och kognitiv erfarenhet att läsa skönlitteratur. Detta kallar han *emokognition*. (Anders Palm 2009, 300.) För en ung person är det ingen lätt uppgift att kunna se sig själv och sin situation i relation till andra. Skönlitteratur erbjuder möjligheter att vidga vyer och se in i någon annans värld på ett diskret sätt. Att dessutom diskutera ämnet i grupp kan hjälpa de unga att inse hur andra jämnåriga resonerar kring ämnet. Böcker är avsedda att vara offentliga och de erbjuder vidgade möjligheter till djupa diskussioner i klassrummet. (Ulfgard 2015, 70–84.) Med detta i tanke kan skönlitterära texter öka elevers motivation till att läsa svenska om de finner mening i de texter de läser, vilket är en förutsättning för att de ska förstå dem. Det är viktigt att vara motiverad när man studerar. En *holistisk inriktning* hos elever, det vill säga djupinriktning, när man skaffar sig förståelse för innehållet, gör studierna intressantare än om man, tvärtom, har en *atomistisk inriktning* som innebär att man bara fokuserar på ytan (Marton & Entwistle & Hounsell 2008).

I den nya läroplanen för gymnasiet (GLP 2015) poängteras begrepp såsom multilitteracitet, metaspråkliga färdigheter, vidgat textbegrepp samt flerspråkig och digital kompetens. För övrigt anses det viktigt att åstadkomma samarbete mellan olika ämnen som temastudier. Vidare betonas det att man ska beakta elevers olika färdighetsnivåer genom differentiering eller andra former av stöd. Enligt Ulfgard (2015) erbjuder skönlitteratur



möjligheter till allt detta (2015, 70–84). Ändå har skönlitteratur i svenskundervisningen i finskspråkiga gymnasier en marginell roll. I kurserna 1–3 i de nyaste läroböckerna för A- och B1-nivå, *Inne*, *Precis* och *Fokus*, har inslag av skönlitteratur nästan helt försvunnit. GLP 2015 erbjuder möjligheter att koppla en del av undervisningen till läsning av svenskspråkig fiktion, till exempel med ämnesövergripande arbetssätt (GLP 2015). Skönlitteratur har mångsidiga möjligheter att stärka skolans centrala uppgifter att stötta ungdomar att bli stabila samhällsmedborgare (Andersson 2015, 218; GLP 2015). I enlighet med detta kan skönlitteratur bidra både med språkliga färdigheter och med uppfostran såväl på ens modersmål som på ett främmande språk<sup>3</sup> (se t.ex. Krashen 2004; Grabe 2009; Håkansson 2014; Chen 2014; Hall 2015).

I min kandidatavhandling lyfte jag fram frågan om det försvagade bruket av skönlitteratur i svenskundervisningen (Heikkala 2016). Som målgrupp hade jag svensklärare från olika delar av landet och från gymnasier med olika utgångspunkter dvs. ett gymnasium som årligen toppar rankinglistorna efter studentexamensproven, geografiskt skilda gymnasier och ett steinergymnasium. Resultaten visar att det för tillfället råder en stor variation på hur mycket lärarna använder skönlitteratur i svenskundervisningen på finskspråkiga gymnasier. I allmänhet erbjuder lärarna skönlitteratur närmast åt abiturienter som ett frivilligt stöd inför studentskrivningarna.

I denna *pro gradu-avhandling* undersöker jag fortsättningsvis användningen av skönlitteratur kopplat till boksamtal ur gymnasisternas synvinkel. Jag ska redogöra för finskspråkiga abiturienters upplevelser av att läsa svensk skönlitteratur kopplat till boksamtal som består av olika lässtrategier. Responsen har betydelse först och främst för mig själv som svensklärare, men lika användbar kan den vara för andra svensklärare och för blivande svensklärare samt för läroboksförfattare och -förlag. Vidare kan resultaten väcka intresse för fortsatta studier hos forskare inom pedagogik och nordiska språk. Att läsa skönlitteratur på svenska i gymnasiet kan ge gymnasisterna en synvinkel på hur de kan uppehålla sina språkkunskaper på ett meningsfullt sätt även efter gymnasiet, vilket är ett av

---

<sup>3</sup> I Finland används termen främmande språk för språk som inte hör till landets två officiella språk, finska och svenska. Majoriteten av gymnasisterna läser finska som modersmål och svenska som det andra inhemska språket. I denna undersökning likställer jag inläringen av främmande språk och svenska som det andra inhemska språket eftersom få gymnasister har någon direkt koppling till det andra inhemska språket, svenska. Det är ett nytt språk för dem.

GLP 2015:s mål. Av den orsaken anser jag det angeläget att undersöka ämnet inom nordiska språk. I ljuset av detta önskar jag att denna avhandling väcker intresse för betydelsen av läskunnighet i allmänhet i Finland.

## 1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med den föreliggande avhandlingen är att ta reda på hur svensk skönlitteratur med boksamtal kan uppfattas berika gymnasisternas kunskaper i svenska som det andra inhemska språket och vad för nytta läsning av svensk skönlitteratur kopplat till lässtrategier har för motivationen att studera svenska på finskspråkiga gymnasier. Slutligen vill jag ta reda på hur detta korrelerar med tidigare forskningsresultat. För att finna svar har jag formulerat följande forskningsfrågor:

- Hur upplever finskspråkiga gymnasister läsning av skönlitterära svenska texter kopplat till boksamtal?
- Hur fungerar de olika lässtrategierna som hjälpmedel i boksamtalen och vilken roll spelar lässtrategierna i inläringen av svenska?
- Vad innebär det för motivationen att läsa svenska efter att ha läst skönlitteratur på svenska med boksamtal?

## 1.2 Disposition

Jag inleder studien med att presentera det primära och det sekundära materialet för studien (kapitel 2.1). Följaktligen redogör jag för metoden, vilken baserar sig på en livsvärldsfenomenologisk ansats (kapitel 2.2). Därefter följer en granskning av forskningsetiska principer (kapitel 2.3). Fortsättningsvis hänvisar jag till tidigare läs- och samtalsforskning samt definierar centrala begrepp (kapitel 3 och 4). Vidare presenterar jag fyra lässtrategier som är kopplade till litteratsamtal och som har lett till goda studieresultat även i andraspråksundervisningen (kapitel 5). Nästa fas ger inblick i studiens samhällsrelevans (kapitel 6). Jag redogör för de väsentligaste målen i den nya läroplanen

GLP 2015 och vidare synliggör jag resultaten av de senaste läskunnighetsrapporterna från PISA-undersökningarna (PISA 2015b) och sist lyfter jag fram läs- och skrivkunnighetsproblematiken samt intresset för att skriva svenska eller andra språk i gymnasiet enligt Studentexamensnämndens statistik (se 6.4). Därefter följer analysfasen (kapitel 7) och redovisningen av resultaten för denna studie (kapitel 8). Till slut sammanfattar och diskuterar jag undersökningen samt presenterar tankar om vidare forskning (kapitel 9).

## 2 Material, metod och forskningsetik

I detta kapitel presenterar jag mitt primära och sekundära material samt redogör för hur jag har valt att studera, analysera och kategorisera det insamlade materialet. Den information som jag har samlat in har jag beskrivit sanningsenligt, utan att försöka tolka de insamlade data. Slutligen redovisar jag för hur verifieringen av det insamlade materialet har gjorts.

### 2.1 Material

I detta delkapitel beskriver jag det primär- och sekundärmaterial samt den bakgrundsinformation som jag har samlat in till denna undersökning.

*Primärdata* består av responsen från en grupp på sex gymnasister varav fem är abiturienter och en student som vill höja sitt tidigare vitsord i svenska. Deltagarnas uppgifter har varit att läsa skönlitteratur och diskutera texterna med gruppmedlemmarna och mig som lärare samt de tankar som texterna har väckt. Läsningen består av en berättelsebok och en novell samt två utdrag på cirka tjugo sidor ur två romaner. Diskussionerna baserar sig på fyra olika lässtrategier (se kapitel 5). Jag beskriver gruppen, läsuppgifterna och lässtrategierna grundligare nedan (se 2.1.1).

Datainsamlingen har skett för det första med hjälp av två frågeformulär, av vilka det första innehåller frågor om informanternas bakgrund (se en sammanställning av svaren i bilaga 1) och det andra består av frågor om informanternas upplevelser av läsecirkelns för- eller nackdelar efter mötena (bilaga 2). För det andra har jag samlat in data från fem semistrukturerade gruppintervjuer gällande lässtrategierna och deltagarnas upplevelser av dem.

Som *sekundärdata* tillämpar jag den respons som jag har fått av nio svensklärare i min kandidatavhandling (bilaga 3, Heikkala 2016). Informationen baserar sig på semistrukturerade enkäter. För det tredje redogör jag för de skönlitterära inslagen i de nyaste svenska läroböckerna *Inne*, *Fokus* och *Precis*. Läroboken *Inne* är avsedd för A-

svenska och läroböckerna *Fokus* och *Precis* för B1-svenska i de finskspråkiga gymnasierna.

Som bakgrundsinformation från myndigheterna har jag anlitat gymnasiets läroplan (GLP 2015), Studentexamensnämndens rapport (bilaga 6) samt PISA-undersökningarnas uppgifter under 2000-talet. Även om PISA-undersökningen gäller för 15-åringar och därmed inte har direkt koppling till gymnasiet anser jag det befogat att jämföra dessa uppgifter med de ovannämnda rapporterna eftersom de baserar sig på gymnasiernas kunskaper när de träder in i gymnasiet. De som deltog i undersökningen 2015 hör till åldersgruppen som är i andra klass i gymnasiet idag.

I följande kapitel presenterar jag läsprojektet och mina informanter i undersökningsgruppen.

### 2.1.1 Primärmaterial

Primärmaterialet i den här studien består av semistrukturerade intervjuer, observationer och diskussioner med en grupp på sex abiturienter från fyra olika gymnasier i Tammerfors. Studien utgår från fem möten som jag kallar för *läsecirklar*. Arbetet innebar att abiturienterna efter varje möte fick i uppgift att läsa en skönlitterär text hemma som vi sedan följande gång bearbetade enligt någon av följande fyra lässtrategier: *RT-metoden*, *extensiv läsning*, *fiktionsanalytisk design* och *Chambers boksamtal* (mer om strategierna i kapitel 4). Lässtrategierna, vilka fungerade som diskussionsunderlag, presenterades först efter att abiturienterna hade läst sitt material.

Läsecirkarna ägde rum på Tammerfors universitets bibliotek, Linna. Vi träffades fem gånger (8.2., 22.2., 24.2., 10.3. och 22.3.). Studentskrivningarna i svenska ägde rum under denna tid (hörförståelseprovet den 13.2.2017 och den skriftliga delen den 20.3.2017). Läsecirkarna varade vanligen 90 minuter.

Informanterna fick i uppgift att läsa fyra skönlitterära texter. Första gången läste vi tillsammans Stig Dagermans novell *Att döda ett barn* (1948). Följande möte ägde rum två veckor senare och då fick var och en i uppgift att läsa en Muminbok av Tove Jansson ur följande sortiment: *Det osynliga barnet* (2015, 186 sidor), *Farlig midsommar* (2014, 144

sidor), *Pappan och havet* (2015, 202 sidor), *Trollvinter* (2014, 131 sidor), *Kometen kommer* (2014, 150 sidor) och *Muminpappans memoarer* (2014, 171 sidor). Till tredje gången läste informanterna ett axplock ur Johanna Holmströms roman *Asfaltsänglar* (2013), och därefter ett inslag ur Pär Lagerkvists roman *Barabbas* (1950).

Valet av de skönlitterära texterna kopplades till sådana teman som enligt GLP 2015 ingår i de obligatoriska och fördjupade kurserna i svenskundervisningen. Litteraturinslagen innehöll teman som familj, boende, miljö, vänskap, ungdom, utseende, kärlek, parförhållanden, levnadsförhållanden, livsstil, religion (islam och kristendom), invandring, fritidsintressen och idrott.

Novellen *Att döda ett barn*, är skriven redan år 1948, men teman som trafiksäkerhet och människans skörhet är lika aktuella ännu idag. Novellen har till exempel regisserats av Alexander Skarsgård år 2003. Huvudpersonen, en ung man som nyss har fått körkort, kör oavsiktligt på ett litet barn. Stämningen är ödesmättad, likt en härlig och fridfull söndagsmorgon, tills olyckan sker. Novellens titel väcker starka känslor hos läsarna. De vet från början att något otäckt kommer att ske. Novellen innehåller några gammaldags ord, som *ty* och *skall* eller till exempel en gammal kulturell beteckning som *telegrafstolpe*. Lässtrategin som vi använde var RT-metoden (se 5.2).

*Muminböckerna* av Tove Jansson läste informanterna med lässtrategin extensiv läsning (se 5.1). Informanterna hade cirka 20 sidor att läsa varje dag. Informanterna valde boken ur en samling som jag hade med mig till första mötet och som presenteras ovan. Informanterna var bekanta med Mumin-berättelserna sedan barn- och ungdomen. De flesta hade tittat på den animerade serien *Berättelser från Mumindalen* på teve. Informanterna tvivlade på att de själva hade läst finskspråkiga berättelseböcker tidigare, men alla hade läst bilderböcker på finska och alla hade haft någon som hade läst dem till dem. Berättelseböckerna hade svartvita teckningar som hjälpte informanterna att förstå handlingen. Språket var allmänspråk.

Johanna Holmströms roman *Asfaltsänglar* (2013) ger en inblick i en familj som bor i en förort med många invandrare någonstans nära Helsingfors. Pappan i familjen kommer från Nordafrika och mamman är finlandssvensk. Mamman har konverterat till islam och har bestämt sig vara en perfekt muslim. Döttrarna i familjen slits mellan den finska kulturen och pappans nordafrikanska kultur. Döttrarna börjar bli giftasvuxna och pappan funderar

på att gifta bort den äldre dottern, vilket skapar djup oro för flickorna. Till slut känner den äldsta av döttrarna sig tvungen att rymma hemifrån. Temat är starkt och väcker både nyfikenhet och många känslor inför det okända. Språket är informellt med många slanguttryck från finska och finlandssvenska. Boksamtalet utgick från fiktionsanalytisk design (se 5.3).

Pär Lagerkvists roman *Barabbas* (1950) är en historisk skildring av rövaren Barabbas som blev frigiven i stället för Jesus på Golgata. Berättaren är Barabbas. Han beskriver människorna, miljön och händelserna vid Jesu död. Han känner sig utomstående från allt. Han hör inte till någon gemenskap. Pär Lagerkvist fick nobelpriset i litteratur året efter att romanen hade publicerats. Syftet att läsa ett utdrag ur boken var att kunna repetera ord som har att göra med tro och religion. Boksamtalet utgick från Aidan Chambers boksamtal (se 5.4).

Urvalsgruppen består av en ung man och fem unga kvinnor som alla gick i gymnasiet i Tammerfors vid den tidpunkt som läsecirklarna ägde rum. I enlighet av allmänna forskningsetiska principer lämnar jag både skolorna och deltagarnas identitet anonyma och därför har jag bestämt att kalla informanterna med påhittade namn: *Anna, Benjamin, Cecilia, Denise, Elin och Fanny*. Samtliga gymnasister deltog i studentskrivningarna i svenska på våren 2017. En informant deltog i studentprovet med lång lärokurs och de andra deltog i studentprovet med medellång lärokurs.

Alla informanter är relativt duktiga elever med relativt goda vitsord i svenska, mellan 7 och 10. Ingen av informanterna har intyg för läs- och skrivsvårigheter i studentexamen. Alla klarade sig genom studentskrivningarna – deras vitsord var mellan B och L. En av eleverna fick stipendium för hen hade varit bland de fem bästa i hela landet på medellång lärokurs. Det finns stora skillnader i läsintresset även när det gäller att läsa böcker på modersmål. En informant läser böcker ivrigt på fritiden medan de andra läser ganska lite eller knappt alls. Alla föredrar traditionella inbundna böcker framför e-böcker och ljudböcker.

Inom läsförståelseforskning har man förknippat läshastighet med läsförståelse, och därför har jag mätt informanternas läshastighet när de läser på svenska. Jag behandlar läshastighetsfaktorerna utförligare i kapitlet 4.2.

Härnäst följer en kort introduktion av informanterna.

### **Anna**

Anna har studerat B1-svenska från grundskolan. Hon har alltid intresserat sig för svenska och funderar på att söka in på ett universitet i Sverige för att studera medicin. Hon har läst sju kurser svenska på gymnasiet, fem obligatoriska kurser och två fördjupade kurser. Hon förväntar sig vitsordet 10 i svenska i slutbetyget. Hon tycker om att läsa skönlitterära böcker. Hon läser cirka sex böcker per år, vanligen på finska. Hon har också läst några böcker på engelska och ett par böcker på svenska tidigare. Hon har inga erfarenheter av digitala böcker. Hon har varken lyssnat på ljudböcker eller läst e-böcker. Hennes läshastighet på svenska är 179 ord per minut.

### **Benjamin**

Benjamin har studerat A2-svenska i grundskolan, men på grund av skolbyte kunde han inte fortsätta att studera A-svenska utan han fick fortsätta med B1-svenska på gymnasiet. Han har läst åtta kurser svenska och förväntar sig vitsordet nio i svenska i slutbetyget. Han siktar på universitetsstudier i Tammerfors. Han uppskattar läsning och läser mellan två och tre böcker varje månad. Han har läst många böcker på originalspråk, mest på engelska, men han har också läst böcker på tyska, franska och svenska. Även om han mest tycker om inbundna böcker har han även lyssnat på ljudböcker och läst några e-böcker. Hans läshastighet på svenska är 250 ord per minut.

### **Cecilia**

Cecilia har tagit studenten ett år tidigare men vill höja sitt vitsord i svenska. Hon har läst åtta kurser på gymnasiet och hon minns att hon hade vitsordet sju eller åtta i svenska förra året. Hon söker till en finlandssvensk yrkeshögskola på hösten och vill med denna grupp förbättra sina kunskaper i svenska. Hon läser sällan skönlitteratur, kanske en till tre böcker per år. Hon har läst böcker på främmande språk, mest på engelska men hon har också läst på svenska, fast väldigt sällan. Hon har inte bekantat sig med digitala böcker tidigare, varken ljud- eller e-böcker. Hennes läshastighet på svenska är 118 ord per minut.



### **Denise**

Denise har studerat B1-svenska och hon har läst åtta kurser svenska på gymnasiet. Hon förväntar sig vitsordet åtta eller nio i svenska i slutbetyget. Hon söker till universitetet på våren. Hon har tvåspråkig bakgrund. Förutom finska talar hon ett annat språk. Hon konstaterar att hon inte hinner läsa så mycket på fritiden men läser ibland, kanske 3 böcker per år. Hon läser också på främmande språk, mest på sitt andra modersmål men även på engelska. Hon har läst en svensk bok tidigare. Hon har inte bekantat sig med digitala böcker tidigare, varken ljud- eller e-böcker. Hennes läshastighet på svenska är 122 ord per minut.

### **Elin**

Elin har studerat B1-svenska sedan grundskolan. På gymnasiet har hon studerat sju kurser svenska. Hon förväntar sig vitsordet nio i svenska i slutbetyget. Hon söker till yrkeshögskolan på våren. Hon läser bara lite böcker för hon har inte så mycket tid för det, kanske en eller två böcker per år på finska. Hon läser väldigt sällan böcker på främmande språk. Hon har inte heller bekantat sig med ljud- eller e-böcker, men hon har lyssnat på några podcast-sändningar och på svensk musik då och då. Hon har även tittat på några svenska serier. Hennes läshastighet på svenska är 112 ord per minut.

### **Fanny**

Fanny har studerat B1-svenska. På gymnasiet har hon valt att studera nio kurser svenska. Hon förväntar sig vitsordet sju eller åtta i svenska i slutbetyget. Hon skriver A-svenska i studentskrivningarna, för att hon varken vill skriva lång engelska eller lång matematik. Hon söker till yrkeshögskolan på våren. Hon läser böcker bara lite, kanske en eller två per år på finska. Hon har inte alls läst böcker på främmande språk. Hon har inte heller bekantat sig med ljud- eller e-böcker. Men hon har lyssnat på svensk musik då och då och tittat på svenska serier. Hennes läshastighet på svenska är 84 ord per minut.

## 2.1.2 Sekundärmaterial

Jag inleder detta avsnitt genom att redogöra för litteraturinslagen i de tre första kurserna i gymnasiets svenska läroböcker enligt den nya läroplanen GLP 2015. Därefter synliggör jag svensklärarnas erfarenheter av att använda skönlitteratur i svenskundervisningen på gymnasiet (Heikkala 2016).

Läroböckerna *Inne*, *Fokus* och *Precis* är avsedda för den nya läroplanen i svenska. Av dessa har kurserna 1–3 publicerats av alla förlag i början av 2017. Därför koncentrerar jag mig endast på dessa kurser. Även om bokserien *Inne* har haft alla kursböcker färdiga för den nya läroplanen använder jag endast böckerna 1–3 på grund av jämlikhet med de andra bokserierna. I A-svenska används läroboken *Inne* (Koivunen et al. 2016). Den erbjuder inslag av litteratur enstaka gånger. I *kurs 1* av *Inne*-serien finns det tre sångtexter och en fiktiv berättelse, *Patrik skaffar sommarjobb*, av Lena Sellberg (en sida lång). I *kurs 2* finns det ett axplock ur Jan Mårtensons bok *Dödssynden* (en sida lång) och tre sångtexter. I *kurs 3* finns det en sångtext men inga andra inslag av skönlitterära texter.

I B1-svenska är de vanligaste läroboksserierna *Fokus* (Blom et al. 2015, 2016) och *Precis* (Appel et al. 2015). I bokserien *Fokus*, kurs 1 finns det en sångtext, men inga fiktiva texter. I kurserna 2 och 3 finns det varken sångtexter eller fiktiva texter. I bokserien *Precis*, i kurserna 1–3, finns varken sångtexter eller fiktiva texter. Detta tyder på att lärarna använder skönlitterära böcker eller textutdrag om de vill använda skönlitteratur i sin undervisning. I de flesta gymnasierna har eleverna möjlighet att låna svensk skönlitteratur antingen från svensklärarna eller från skolbiblioteket.

Jag studerade litteraturens roll i svenskundervisningen för min kandidatavhandling<sup>4</sup>. Då var utgångspunkten lärarnas syn på skönlitteratur i undervisningen. Det empiriska materialet som den studien grundade sig på bestod av en enkät med 27 frågor till lärare. Frågorna var såväl öppna som slutna. Jag skickade e-post till 9 gymnasier i Finland och informerade rektorerna om studien. Därefter skickade jag frågeformulären till 25 lärare. Slutligen svarade nio lärare på enkäten, varav en var man och åtta var kvinnor.

Vid val av skolorna använde jag de rankinglistor som medierna hade sammanställt efter studentskrivningarna åren 2015 och 2016. Jag valde gymnasierna enligt tre kriterier: för

---

<sup>4</sup> Heikkala 2016

det första ville jag att de representerar geografiskt olika delar av Finland. För det andra ansåg jag det viktigt att ha med ett specialgymnasium med estetiskt perspektiv, en steinerskola, och för det tredje valde jag gymnasier som leder rankinglistorna årligen. Jag ville få fram om och hur svensklärarna väcker elevernas intresse för böcker eller litterära texter på svenska och ifall skolans handlingsplan hade samband med läsning av svensk litteratur det vill säga om vissa skolor stöder litteraturläsning mer än andra. Av studien framkom att lärarna använder skönlitteratur relativt lite även om de känner till fördelarna att använda litteratur i svenskundervisningen. 78 % av lärarna påpekade att de använder svensk skönlitteratur i svenskundervisningen högst fem gånger under läsåret. Endast 11 % av svensklärarna använder skönlitteratur oftare än 5 gånger. Likväl betonade 11 % av lärarna att de inte använder skönlitteratur alls – främst för att elevernas kunskaper inte räcker till att läsa skönlitteratur på svenska.

Läskunnighet går hand i hand med läsförståelse så det är en viktig faktor om man studerar helhetsbilden av skolsystemet. I denna studie jämför jag gymnasiernas upplevelser med lärarnas upplevelser av och inställningar till att läsa svensk skönlitteratur på gymnasiet.

## 2.2 Metod och etiska överväganden

I denna del redogör jag för det teoretiska perspektivet för denna studie. Jag har valt en *kvalitativ och livsvärldsfenomenologisk forskningsansats*.

Ordet fenomenologi härleds ur de grekiska orden *phainomenon*, vilket syftar till ”det som visar sig” eller ”det som framträder”, och *logos* som syftar till lära eller struktur (Leijonhufvud 2011; Bengtsson 2013). Termen brukades av Johann Heinrich Lambert och Friedrich Hegel redan på 1700-talet, men det var filosofen Edmund Husserl som utvecklade fenomenologin vidare till vetenskap på 1900-talet. Han anses som den moderna fenomenologins fader. Efter Husserl har bland annat Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre och Maurice Merleau-Ponty vidareutvecklat fenomenologin (Leijonhufvud, 2008).

Av de nordiska forskarna inom fenomenologin har jag anlitat Jan Bengtsson som har utarbetat en livsvärldsansats för pedagogisk forskning. (Bengtsson 1999, 30ff.) Vidare har Susanna Leijonhufvuds (2008, 2011) och Maria Deldéns (2014) studier varit till stor nytta. Vidare har Staffan Carlshamre, Christer Stensmo, Ulf Brinkkjaer, Marianne Høyen och Inger Berndtsson varit insatta inom nordisk fenomenologisk forskning.

*Fenomenologi* har sitt ursprung i erfarendets filosofi och det kännetecknande är tanken om *hur världen kan upplevas ur någon annans perspektiv* (Brinkkjaer & Høyen 2013, 65). Leijonhufvud (2008) påpekar att fenomenologin samtidigt är *en tankehållning och en metod*, vilka inte går att skiljas åt – det behövs en metod för att kunna analysera sättet att tänka eller se på världen. Det som visar sig för oss är *fenomen* – en sammanslagning av objekt och den subjektiva världen som människan erfar. (Leijonhufvud, 2008.) Deldén (2014) hänvisar till Jan Bengtssons (2001) uttalande ”Allt vi erfar, erfars som något, dvs. det har mening. Det handlar om meningsfullhet i vårt erfalande av världen.” (Deldén 2014.)

Människans värld med hens naturliga erfarenheter och inställningar är väsentliga delar av den fenomenologiska undersökningen. Den möjliggör empirisk forskning inom naturliga mänskliga erfarenheter – till exempel sinnliga, emotiva, fantasifulla, praktiska, estetiska, teoretiska, sexuella, sociala och religiösa. (Leijonhufvud, 2008.) Forskaren fokuserar på människans upplevelser, uppfattningar och erfarenheter. Dessa utgör själva kärnan i undersökningen. Resultatet beskrivs som en insikt i hur fenomenet uppfattas och gestaltas av olika personer. (Brinkkjaer & Høyen 2013, 65.)

Inom fenomenologin finns det olika inriktningar. Denna studie har sin inriktning i *livsvärldsfenomenologin*. En livsvärldsfenomenologisk ansats lämpar sig väl för denna avhandling eftersom målet är att synliggöra gymnasisters upplevelser av att läsa svensk skönlitteratur och av att diskutera texterna enligt lässtrategier. För att ta reda på hur de har upplevt och skapat mening och förståelse för fenomenet, har jag kategoriserat deras utsagor och upplevelser. Min uppgift har inte varit att finna korrekta svar utan svar så som de visar sig för världen. Stensmo (2002) betonar forskarens neutralitet till ämnet. Resultatet ska endast bestå av informanternas utsagor, så som de är, inte av forskarens egna upplevelser och erfarenheter. (Stensmo 2002, 106.)

Ontologiskt utgår *livsvärld* från att vi kan ha uppfattningar av den värld vi lever och verkar i. Utgångspunkten är att förstå det specifika fenomenet som studeras i den levda och världsiga kontexten där fenomenet har sin mening (Bengtsson 2013, 7–8.) Leijonhufvud (2008) synliggör språkets avgörande betydelse. Parallellt, med att ett föremål eller ett begrepp får ett namn, uppstår dess existens inom vetenskapligt tänkande. Det går inte att åtskilja människan och hennes upplevelser och erfarenheter av världen. Människan är en medskapare i livsvärlden och det uppstår en symbios mellan världen och människan. Livsvärlden är alltid närvarande och människan tar instinktivt den för givet. Eftersom ”den upplevs av och genom människan” leder det till att livsvärlden alltid förblir subjektiv och relativ. (Leijonhufvud 2008.) Kommunikation och sociala relationer mellan människor utgör en väsentlig del i livsvärldsteorin. Varje människa fortsätter att tillägga nya delar i sin livsvärld genom nya erfarenheter. Hon kan röra sig och verka i olika miljöer och sammanhang. Dessa delar av livsvärlden kallas för *regionala världar*. I en empirisk undersökning kan forskaren avgränsa sin studie till vissa regionala världar och skåda dem ur olika *horisonter* (Deldén, 2014). Horisonterna syftar till människans individuella förståelse av världen och de vidgas genom erfarenhet och förförståelse (Claesson 2003, 135). Inger Berndtsson (2001) menar att när en människa är i världen och betraktar den från en viss position uppstår en viss horisont och när hon flyttar sig till en annan position får hon nya perspektiv och horisonten förflyttas. En utvidgning i horisonterna sker när man möter andra människors horisonter och genom sammansmältning av olika horisonter uppstår förståelse (Berndtsson 2001, 30–31).

Leijonhufvud (2008) diskuterar begreppet *intentionalitet*. Det är kopplat till människan och hennes medvetande, vilket är intentionalt och det är alltid riktat mot något dvs. fenomen (Leijonhufvud, 2008). Människan förhåller man sig till *fenomen* så som de framträder för en och man kan uppfatta ett fenomen på många olika sätt. Detta kallas för *noema*. Det sätt som man varseblir ens noem kallas *noesis*. Samtidigt skapar dessa noem tillsammans den livsvärld man erfar och upplever med ens medvetande. Livsvärlden påverkar i sin tur noesis, individens uppfattning av ett fonem, de noem, som i sin tur bildar fenomenet. Detta leder till att hela livsvärlden blir en konstitution av medvetandets intentionalitet och de noem som medvetandet erfar (Leijonhufvud 2008). Intentionalitet

inrymmer alltid flera dimensioner. Leijonhufvud (2008) illustrerar detta med Staffan Carlshamres (u.å.) dubbeltydiga bild på en fågelhare (Leijonhufvud 2008).



*Figur 1. En fågelhare (enligt Carlshamre u.å. i Leijonhufvud 2008)*

Beroende på hur man upplever bilden kan man uppfatta en hare med nosen på den vänstra sidan eller en fågel med näbben uppåt på den högra sidan. När man har uppfattat båda perspektiven är det lätt att växla mellan dessa två olika noem. Grundläggande för fenomenologin är alltså att fenomenen kan ses ur mängder av olika perspektiv. Om en individ inte kände till det ena av djuren, fågel eller hare, skulle resultatet förbli begränsat. Ju fler perspektiv som anläggs, desto klarare blir uppfattningen om fenomenets essens (Leijonhufvud 2008, 8).

För denna studie har jag samlat in data av sex gymnasister från fyra olika gymnasier i Tammerfors. I enlighet med forskningsetiska principer har jag kontaktat ledningen för gymnasiesektorn i Tammerfors för att få tillstånd till denna studie. Därefter har jag skickat ett infobrev till abiturienterna om studien via rektorerna och svensklärarna på gymnasierna i Tammerfors (bilaga 4). Detta ledde till att sex abiturienter kontaktade mig för att vilja delta i undersökningen. Alla var myndiga. Deltagandet var frivilligt och jag meddelade att deltagarna när som helst kan avbryta sitt deltagande.

I enlighet med en kvalitativ och fenomenologisk ansats är min uppgift att urskilja och kategorisera variationerna av gymnasisternas utsagor. Det är inte min uppgift att söka efter korrekta uttalanden eller lägga in mina egna erfarenheter utan att skaffa kunskap om de enskilda gymnasisternas upplevelser och erfarenheter för att få inblick i vad och hur

gymnasisterna upplever vid läsandet av svensk skönlitteratur och samtalet om texterna (Stensmo 2002, 106).

Datainsamlingen består av fem möten. Fyra av de fem gångerna var alla abiturienter närvarande och en gång var fyra abiturienter närvarande. Datainsamlingen, illustrerad i tabell 1 nedan, skedde dels genom skriftliga semistrukturerade frågeformulär (den ena under första mötet och den andra under sista mötet) och dels genom observationer samt gruppintervjuer då jag ville bekräfta att jag hade uppfattat informanternas utsagor korrekt. Jag har spelat in ett möte i sin helhet och från fyra möten har jag samlat in data skriftligt under och genast efter mötet. Dessa anteckningar har jag visat för deltagarna för att bekräfta att mina anteckningar stämmer med deras uppfattningar. De har haft möjlighet att ta bort något eller tillägga något vid behov. De skriftliga frågeformulärens har fungerat dels som insamling för bakgrundsinformation och dels som jämförelse av och bekräftelse för tidigare uttalanden och observationer.

Tabell 1: Datainsamlingen under läsecirkelarna

	1. mötet	2. mötet	3. mötet	4. mötet	5. mötet
<b>Enkät</b>	x	-	-	-	x
<b>Observation</b>	x	x	x	x	x
<b>Gruppintervju</b>	x	x	x	x	x
<b>Inspelning</b>	-	-	x	-	-

För analysen har jag närläst svaren och därefter gallrat ut de mest signifikanta svaren i olika kategorier. Därefter har jag sökt kärnan i dessa kategorier och namngett dem och slutligen kopplat dessa resultat till olika utfallsrum. Enligt dessa kriterier anser jag att verifieringen av både validitet och reliabilitet fungerar.

### 3 Tidigare forskning

Samtidigt som man talar om oron för elevernas bristande läsförmåga i det globala informationssamhället och litteraturens försvagade ställning, läses och diskuteras litteratur mer än någonsin tidigare (Rehm 2012). Bok- och tidningsmarknaden anses relativt stabil och bokmässor, världsbokdagar, läsrörelser och andra kampanjer är populära. Nordens största bokmessa i Göteborg har till exempel över 100 000 besökare årligen (Rehm 2012). Persson (2012) uppfattar dessa evenemang och all uppmärksamhet på läsning som ett tecken på att läsandets status har försvagats och att det har blivit svårare att motivera läsning (Persson 2012). Litteraturen lever i tiden och förändras, såsom argumentationen för varför man ska läsa. Debatten har varit livlig under de senaste åren och bekymmer för massmediers samt de sociala mediers menliga inverkan på barn och ungdomar diskuteras. Enligt Elmfeldt och Persson (2009) har rädslan redan slagit rot inom delar av den högre utbildningen i Sverige (Elmfeldt & Persson 2009).

I den här undersökningen koncentrerar jag mig på läsning av skönlitteratur när jag talar om *läsforskning*.

#### 3.1 Läsforskning

År 1938 publicerades Louise Rosenblatts verk *Literature as Exploration*. Sedan dess har den tryckts i många utgåvor och det har utsetts till ett av århundradets pedagogiska verk i USA. År 2002 översattes den för första gången på svenska med titeln *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa*. Även om verket är snart 80 år gammalt har ämnets relevans inte föråldrats. I boken preciserar hon vad skönlitterär läsning är och vilka behov den kan fylla. Hon konstaterar att en läsakt alltid har *en reciprok natur*, dvs. att förståelsen av en text alltid skapas genom ett samspel mellan text och läsare. Det centrala är *transaktionen* dem emellan. (Rosenblatt 2002, 10. Se figur 2 nedan som är utarbetad efter Rosenblatt av Heikkala 2016). Textens värld och läsaren med

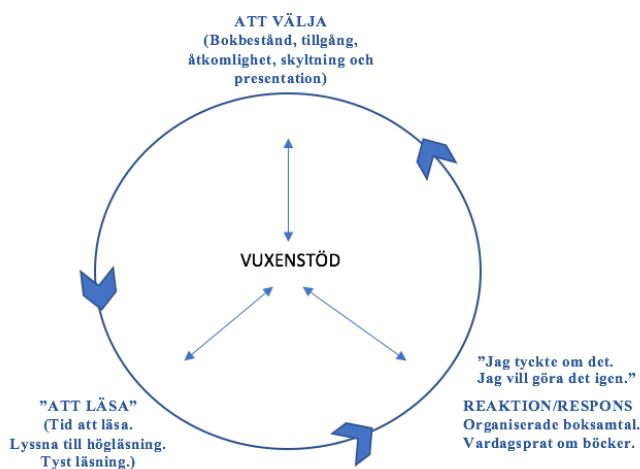


sina tidigare erfarenheter och kunskaper rör sig i en spiralformad akt där parterna assimileras och i denna process uppstår mening och förståelse. (Rosenblatt 2002, 36.)



Figur 2: Textens värld och läsaren formar tillsammans förståelsen och meningen. (Heikkala 2016.)

Förutom Rosenblatt nämns Aidan Chambers ofta i studier om läsforskning. Han har arbetat entusiastiskt för läsning av litteratur kopplat till boksamtal. Han har skrivit boken *Böcker inom och omkring oss* som har publicerats i många utgåvor (Chambers 1991, 1993, 2011, 2016). Fascinationen finns i de didaktiska instruktionerna som han delar. I figur 3 nedan skildras hans syn på läsprocessen som en cirkel, vilket innebär att läsandet är en process av tänkande – inte enbart tidsfördriv eller sömnmedel innan man går och lägger sig. Han kallar processen för *läsandets cirkel*. (Chambers 2016, 15.)



Figur 3: Läsandets cirkel enligt Aidan Chambers (2016).

Chambers (2016) förklarar att all läsning börjar med valet av läsning. Det betyder först och främst att materialet är lätt tillgängligt. De vuxnas uppgift är att uppmuntra genom att se till att det finns material hemma, i skolan eller på biblioteket. Det kan vara fråga om böcker, tidningar, e-böcker, internet, blanketter, e-post och dylikt, eller om något som vi slumpmässigt läser till exempel ute på reklamskyltar, texter eller klotter. Dessutom är den vuxnas närvaro och erfarenhet viktig om den unga vill fråga om hjälp gällande text eller läsning. Den unga måste få prova sig fram i texternas värld likt en vuxen. (Chambers 2016, 16.) När den unga har fått leta sig fram till böckerna, genom att fingra och ögna på böckerna har man lyckats. Fortsättningsvis att sätta sig ner och läsa är också att lyckas och så fortsätter det vidare. Förutom valet och läsningen är tiden väsentlig. Det kräver mer tid, koncentration och uppmärksamhet att sätta sig ner med en bok och läsa den än att snabbt läsa ett sms eller en reklamtext medan vi möjligtvis pratar med någon annan eller sysslar med något annat samtidigt. Därför är det allt viktigare för de vuxna att de koncentrerar sig på situationerna hur de lyckas leda barn allt från högläsning till rofyllda platser där de unga kan läsa sådana böcker som de tycker om i all lugn och ro. (Chambers 2016, 20.)

Läsning påverkar individer på olika sätt, vilket vanligen leder till två slags reaktioner. Det första fallet kan vara att vi antingen vill läsa texten på nytt eller till exempel välja en annan bok av samma författare eller genre. Det andra fallet kan vara att vi pratar om boken om och om igen. Vi vill dela vår upplevelse med andra. Dessa samtal kan man vidare dela i två grupper, det ena fallet är informellt prat och det andra fallet är formell diskussion, såsom till exempel i ett klassrum. Detta kan bidra till att läsandet förvandlas till en uppåtriktad spiral där läsarna kan uppfatta, känna och tänka – alltså bli tänkande läsare. Richard Hoggart (1970) har uttalat följande: ”I litteraturen möter vi livet med så stor sårbarhet, öppenhet och grundlighet som vi kan uppbåda”. (Citerat efter Chambers 2016, 23.) Att tala grundligt om innehållet i boken orsakar att man blir mer medveten om vad som sker med en när man läser och kombinerar det med samtal. Det är viktigt att fästa uppmärksamhet vid *hur* man talar om sådant som man har läst. (Chambers 2016, 23.)

Inom läsning skiljer Rosenblatt (2002) på *informationsläsning* (efferent) och *upplevelseläsning* (estetisk). Dessa uppfattas inte som varandras motsatser utan snarare som två olika sätt att förhålla sig till läsning. Rosenblatt påpekar att skönlitteraturens roll i ett demokratiskt samhälle är väsentlig för insikten av livet. Läsning kräver sällan en social

akt. Man kan koppla av och skapa en mysig oas omkring sig. Man kan fly från vardagen och vila tankarna. Man får skratta och gråta, men man får också tröst och värme. Ofta delar man tankarna om berättelsen med andra. När man möter människor från olika delar av världen i texterna kan man lättare förstå andras och sin egen situation och därmed kan synen på människor från olika kulturer vidgas utan att man har rest någonstans. Man kan förstå sig själv bättre och varför man reagerar som man gör i olika sammanhang om man stöter på liknande situationer i böckerna. Detta kan i sin tur ge en kraft att påverka sin egen situation. Läsaren kan uppleva olika händelser och således inse verkligheten omkring sig samt hur folk beter sig mot varandra. (Rosenblatt 2002, 41, 235.) Redan på 1930-talet försvarade hon litteraturens plats i samhället. Idag har vi liknande diskussioner om litteraturens roll i det digitala samhället. (Se t.ex. Olin-Sheller 2006.)

Elmfeldt och Persson (2009) söker nya tillvägagångssätt i sin studie. De redogör först för två begrepp, *naiv och kritisk läsning* (ursprungligen av J. Hillis Miller). Den naiva läsningen påminner om ett barns läsning då läsaren överlämnar sig helt oskuldsfullt till den magiska berättelsens värld, utan misstro eller reservationer. Läsaren sträckläser utan att dröja vid strukturella detaljer och ”låter ögonen dansa genom boksidorna”. Denna typ av läsning förknippas med fritidsläsning, medier och populärkultur. Kritisk läsning är långsammare i tempot än naiv läsning och läsaren förhåller sig reserverat till detaljerna i texten. Kritisk läsning delas ännu in i *retorisk och kulturkritisk läsning*. Den retoriska läsningen framhålls som formalistisk läsning där läsaren fäster sig vid de lingvistiska element som formar texten. Det kan vara fråga om t.ex. bildspråk, skifte av synvinklar och ironi. Den kulturkritiska läsningen däremot strävar efter att avslöja ideologiska föreställningar om klass-, genus- och rasrelationer. Syftet är att uppenbara naturliga, objektiva och allmängiltiga element. Kritisk läsning understöds av litteraturvetenskap och litteraturundervisning. Elmfeldt och Persson (2009) poängterar att man inte ska utesluta den ena lässtrategin för den andra utan att de i bästa fall kompletterar varandra. Vidare tillägger de begreppet  *kreativ läsning*. Det syftar till att använda sig av båda strategierna naiv och kritisk läsning. Man ska kunna samtidigt njuta av texter som att kritiskt närläsa dem. (Elmfeldt & Persson 2009.)

Många svenska forskare, bland annat Maria Ulfsgård (2015), Magnus Persson (2007) och Gunilla Molloy (2003) har arbetat för motivering av läsning med goda resultat.

Ulfgard (2015) har i sin studie kategoriserat kategoriserat olika motiv till varför man bör läsa skönlitteratur på högstadiet och gymnasiet, *Lära lärare läsa – om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Hon har intervjuat blivande svensklärare med avseende på litteraturundervisning. Enligt studien har hon kategoriserat 10 väsentliga motiv till litteraturundervisning. Enligt studien berör två av kategorierna språkutveckling. Den ena fördjupar kunskap om språket och skrivfärdighet och den andra läsutvecklingen. Vidare gäller det läsoplevelse, kunskap, nöje och förströelse, kulturarv, personlig utveckling, utvecklandet av fantasiförmåga och att skapa inre bilder samt slutligen något som hon kategoriserar bara ”viktigt”. (Ulfgard 2015, 70–84.) Hon förklarar att det är viktigt att värna läsningen som en del av svenskundervisningen eftersom alla elever inte läser hemma. Därmed är skolans uppgift *kompensatorisk* och *litteraturförmedlande*. (Ulfgard 2015, 82.)

Persson (2007) har engagerat sig i frågan varför man ska läsa litteratur i skolan och högre utbildning och detta har lett till verket *Varför läsa litteratur?* I boken begrundar han tanken om och hur man har tagit ställning till frågan inom skolväsendet (Persson 2007, 9–10). Han framhäver att trots att litteraturens ställning kan anses försvagad jämfört med för 50–150 år sedan har dess betydelse i vår tid snarast ökat (Persson 2007, 279). I den medie- och mångkultur som vi lever i idag kan skönlitteratur erbjuda ett medium som kan lära oss mycket, förutom att den stärker kunskaper om t.ex. rättstavning och grammatik får läsaren samtidigt insikt om normer, värderingar och kulturarv. Redan på 1980-talet skapade Linnér och Malmgren idén om *perspektivutbyte* i forskningsrapporten *Litteratur och social förståelse* (1980). De menade att skönlitteratur ger eleverna möjlighet att leva sig in i nya perspektiv och det i sin tur möjliggör växelverkan mellan vardagliga och vetenskapliga begrepp, vilket skapar utveckling av ny kunskap. (Linnér och Malmgren 1980, 25–27.)

Gunilla Molloy har kopplat litteraturläsning med demokrati i sin avhandling *Läraren, Litteraturen, Eleven* (2002). Detta verk har senare omarbetats till läroboken *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (Molloy 2003). Hon belyser tre svensklärares arbetssätt med litteratur och lyfter fram hur skönlitteratur används begränsat på lektionerna och belyser dess möjligheter hur den kan utveckla eleverna även *socialt* genom litteratursamtal där eleverna tillåts reflektera över egna erfarenheter, värderingar, tankar, känslor och kulturer genom de skönlitterära texterna (Molloy 2003, 315).

Rosenblatt (2002), Linnakylä (2004), Persson (2007), Molloy (2003) och Ulfgard (2015) har presenterat likartade slutsatser: Eleverna utvecklas socialt genom att sätta sig in i andras situationer. Eleverna har möjlighet att möta människor med olika levnadsöden, se in i deras liv och vardag. Med hjälp av skönlitteratur lär sig eleverna att tolka olika personers attityder, reaktioner och uttryck samtidigt som de får tankar om olika kön, ålder och samhällsförhållanden. De kan jämföra sina egna erfarenheter med dem de möter i texterna och tala om texterna med sina klasskamrater. Enligt Molloy (2003) kan skönlitteratur öka tolerans genom att upplysa människor om omvärlden och ge insikt i andra människors tankevärld och öppna dörrar så att man får insyn i andra kulturer och andra sätt att leva (Molloy, 2003, 318). Dessa berättelser kan utveckla empati och förståelse på ett sätt som de unga kanske aldrig annars hade erfarit. Persson (2007) understryker ett liknande tänkesätt och säger att förutom inläring av grammatik och rättstavning är läsning av skönlitteratur *moraliskt uppbygglig*. Han menar att man med olika estetiska värden, såsom skönlitteratur, filmer och teater, kan motverka olika typer av problem och missförhållanden i samhället. (Persson 2007, 6, 38.) Det som poängteras i de flesta studier med läsning är att det ska kombineras med samtal om det lästa. Exempelvis har Linnakylä (2004) kommit till liknande resultat som ovan framställts. Vidare tillägger hon att elever som nöjer sig med korta texter och tecknade serier inte utvecklar språket på samma sätt som de som läser skönlitteratur och tidskrifter. (Linnakylä 2004.)

### 3.2 Läsforskning i främmande språk

Bo Lundahl, universitetslektor i engelska har studerat texters betydelse för elevers språkutveckling. I boken *Engelsk språkdidaktik* (2015) framhäver han att texter utgör en viktig nyckel till utvecklingen av en bred språklig repertoar. (Lundahl 2015, 10.) Han lyfter fram berättelser och skönlitteratur som väsentliga element i språkinläringen. Lundahl konstaterar att människan alltid har fascinerats av berättelser – först av muntliga och senare av skriftliga historier. Fascinationen uppstår från att berättandet uttrycker medvetandets grundläggande handlingar, vilka formuleras genom drömmar, dagdrömmar, minnen, förväntningar, planeringar, korrigeringar, förtvivlan, tvekan, kritik, inläring,

konstruktion, skvaller, hat, hopp och kärlek. Berättelserna utgör en naturlig del av språkförmågan och språkutvecklingen. (Lundahl 2015, 403.)

William Grabe, professor i engelska vid universitetet i Arizona, betonar i sin bok *Reading in a Second Language – Moving from Theory to Practice* (2009), att man i dagens globaliserade värld behöver skickliga läsare även i främmande språk. Han framhäver att många idag kan vara tvungna att fatta viktiga ekonomiska och professionella beslut på ett främmande språk och att det kräver god läskunnighet även i främmande språk för att nå framgång i livet. Han påpekar ännu att en god läskunnighet inte garanterar framgång i livet men att det är betydligt svårare att nå framgång om man inte är en skicklig läsare. Han fortsätter vidare att behovet av läskunnighet även i främmande språk har ökat under de senaste hundra åren och för att fylla samhällets behov bör man läsa olika typer av texter för att bli en kompetent läsare. För att nå en akademisk läskompetens bör man kunna ögna igenom information, skumma igenom texter för att snabbt få en helhetsbild, läsa för att lära sig, läsa för att korrelera information, läsa för att evaluera, kritisera eller använda sig av information samt för att läsa för allmän förståelse. För att kunna besvara denna utmaning räcker det inte att man bara läser vissa texttyper, det kräver att man har läst olika typer av texter. (Grabe 2009, 5–7.) Det gäller förutom läsning även samtal och skrivande.

Sandra Håkansson (2014) har skrivit en kort svensk version av sin licentiatavhandling, *Extensiv läsning i undervisning av spanska som främmande språk – La Lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera*, i vilken hon lyfter fram studien ”*The Clockwork Orange Study*” som gjordes år 1978 av forskarna Saragi, Nation och Meister. Deras undersökning visar att man kan utöka sitt ordförråd väsentligt när man läser skönlitteratur på ett främmande språk. I studien deltog vuxna studenter med engelska som modersmål och de läste romanen *A Clockwork Orange* av Burgess. Romanen innehåller 241 ord från ett påhittat språk kallat *Nadsat*. Vanligen har romanen en ordlista på dem med översättning till engelska, men i denna studie hade forskarna avlägsnat den. Studenterna blev informerade om att de skulle göra ett test efter att ha läst boken. Några dagar efter att de hade läst boken blev informanterna testade på 90 av *Nadsat*-orden. Genomsnittet korrekta svar på testet var 76 %. (Citerat efter Håkansson 2014.)

Vidare citerar Håkansson (2014) forskarna Nuttall och Alderson (2009), vilka betonar att elevernas läsvanor på modersmålet påverkar deras förmåga att läsa på andra språk. De

menar att om man vill förbättra sin läsförmåga på ett främmande språk kan det vara lönsamt att läsa mera även på modersmålet, speciellt om det inte finns stora skillnader på skriftsystemen. De syftar till att det finns ett starkt samband mellan förmågan att förstå det lästa på ens modersmål och på ett främmande språk. (Håkansson 2014.)

En del läsforskare, bl.a. den amerikanska emeritusprofessorn Stephen Krashen (2004), har med åren undersökt om man kan lära sig ett främmande språk likt ens första språk eller till exempel genom att bara läsa och läsa texter på ett främmande språk. Han använder begreppet *Free voluntary reading*, FVR, vilket kan översättas *frivillig läsning*. Med begreppet FVR, frivillig läsning, syftar Krashen till att läsa för att man vill det – antingen individuellt eller i en klass. Det inkluderar inga bokrapporter eller frågor i slutet av kapitlen. Man behöver inte heller läsa boken till slut om man inte tycker om den. Krashen anser att frivillig läsning är det mäktigaste medlet för språkundervisning såväl i modersmål som i andra främmande språk. Han konstaterar att frivillig läsning utgör grunden till all språkundervisning men han fortsätter att frivillig läsning i sig inte skapar den högsta kompetensnivån utan den förser läsaren med ett fundament med vilket man kan uppnå de högre färdigheterna. (Krashen 2004, 1.) Vidare konstaterar Krashen (2004) att frivillig läsning på modersmålet underlättar läsandet på ett andra språk även om skriftsystemet är annorlunda. Nöjesläsning på ett främmande språk utvecklar en kompetens där läsaren kan röra sig från en grundläggande nivå till en mer kvalificerad nivå. Det kan leda till att läsaren förbättrar sina kunskaper i främmande språk utan undervisning, lärare eller studier. (Krashen 2004, 146–147.)

Krashens modell, om inläring av andra språk likt ens modersmål, har väckt kritik. Geoff Hall (2015) lyfter fram kritiken av forskarna Allford och Pachler (2007). De menar att inlärnarna måste undervisas i språkets strukturella egenskaper till exempel hur grammatiken kan bidra till att skapa mening i olika kontexter. Vidare måste inlärnarna behärska ett metaspråk dvs. ett språk för att kunna beskriva språkliga aspekter med. Hall (2015) instämmer och tillägger att läsning på ett främmande språk väcker liknande tankar som att läsa på ens modersmål och att det tycks vara berättigat att utnyttja metoder som används i modersmålsinriktad undervisning. (Hall 2015, 15.)

En annan forskare som lyfter upp problem med att kopiera modersmålsinriktade inlärningsmetoder är Marva Barnett (1989). Hon understryker att dessa teorier inte alltid

passar för samma syften. Till exempel åldern är en avgörande faktor. Forskning inom modersmålsinriktade läsmetoder är riktade till barn medan forskningen för läsmetoder inom främmande språk berör unga och vuxna som redan kan läsa på sitt eget modersmål. De har utvecklat ordförråd, goda lässtrategier och de har dessutom mer kunskap och allmänbildning än vad barn har. (Barnett 1989.)

Håkansson (2014) instämmer och betonar ännu att det är skillnad mellan att läsa skönlitteratur på ens modersmål än att läsa skönlitteratur på ett främmande språk. När man läser på sitt modersmål förstår man vanligen alla ord, vilket inte är fallet i ett annat främmande språk.

Trots insikten om fördelarna kan lärarna uppleva att det är svårt att motivera unga att läsa skönlitteratur på främmande språk. Chen (2014) påpekar att valet av texterna utgör en utmaning för lärare. Det kan vara svårt att hitta lämpliga texter med rätt svårighetsgrad för eleverna. Chen anser att texterna bör vara på en lite högre nivå än den eleverna befinner sig på för att det ska kännas meningsfullt. (Chen 2014.)

I Sverige har litteraturundervisning i svenska som andra språk eller i något främmande språk undersökts flitigt under de senaste åren (t.ex. Olin-Scheller 2006; Håkansson 2014; Jönsson & Öhman 2015; Lundahl 2015; Chambers 2016) men inom nordstiken i Finland har det varit svårt att hitta vetenskapliga svenskspråkiga studier om varför det är viktigt att läsa litteratur även på ett främmande språk, i svenska som det andra inhemska språket. När jag läste Peter Degermans doktorsavhandling *Litteraturen, det är vad man undervisar om* (2012) bekräftades min misstanke om att det verkligen knappt finns studier om temat på svenska i Finland på ungefär 30 år. Enligt Peter Degerman:

Söker vi svaret på varför vi bör läsa och studera litteratur i de litteraturdidaktiska avhandlingarna finner vi däremot inget ytterligare utöver de resultat som erfarenhetspedagogiken gav oss på 80-talet, detta trots att litteraturens omvittnat svaga position i samhället nu är än mer prekär. Men också om svaren inte nämnvärt har förändrats under drygt trettio år av litteraturdidaktisk forskning har det varit möjligt att observera hur det sätt som frågorna visar sig har förskjutits över tid. (Degerman 2013, 335)



### 3.3 Samtalstyper

Att läsa skönlitteratur kopplat med boksamtal utvecklar förutom elevers livsvärldar även deras språkliga repertoar. Enligt SO (2009), definieras ordet *samtal* som ”muntligt utbyte av synpunkter eller upplysningar, vanligen på relativt informellt sätt”. För att föra ett samtal krävs det minst två personer som interagerar med varandra. Denna integration av samspel och relationer mellan elever skapar lärande (Dysthe 2003; Bahktin 1981; Vygotskij 1978). Via samtal med andra möter man annorlunda uppfattningar och synsätt, vilket kan skapa nya tankar och reflektioner hos en själv. I en dialog kan man reflektera, kritisera eller förändra åsikter. Till skillnad från en monolog som bara stärker ens egen åsikt (Bahktin, 1981). Tillsammans och i dialog med varandra ges eleverna möjlighet att lyfta sitt tänkande till en annan abstraktionsnivå så att förståelsen av det lästa kan bli möjlig (Vygotskij 1978). Vygotsky skapade sin teori om *sociokulturellt perspektiv* inom lärande för cirka 40 år sedan. Det framhäver att eleven deltar i en social praktik där elevens omgivning utgör en väsentlig del av utvecklingsprocessen det vill säga att när var och en i omgivningen distribuerar kunskap växer vars och ens helhetsförståelse. (Dysthe 2003, 44.) Denna syn att alla människor lär sig i alla sociala sammanhang har Vygotsky utvecklat till *den proximala utvecklingszonen*, (ZPD, Zone of Proximal Development). Vygotsky menar att en elevs kognitiva utveckling kräver förståelse förutom för samspelet mellan lärare och mera kunniga klasskamrater även för den historiska och kulturella miljön som eleven har växt upp i. (Lake 2012.) Genom denna sociala samverkan har samtalsforskning studerats. Jag presenterar tre olika samtalstyper som är väsentliga för gymnasieelever och läsning av skönlitteratur samt för denna studie. *Det dialogiska klassrummet, det sokratiska samtalet* och *det deliberativa samtalet*. Med det dialogiska klassrummet hänvisar man till kommunikation i ett klassrum där undervisningen sker i samspel med lärare och elever samt elever sinsemellan. Syftet är att hitta lösningar eller förståelse för ett tema tillsammans. Dysthe (2003) använder ordet *röster* för olika individers tankar och meningar. Syftet är att man lär sig tillsammans, man upptäcker sig själv genom andras ögon och röster, man lyssnar på vad andra har att säga, man möter andras röster i samspel samt att man får möjlighet att ta del av röster som även kommer utifrån klassrummet (Dysthe 1996, 228–231). Detta är i motsats till *det monologiska klassrummet* där läraren vägleder

eleverna till lärarens korrekta svar. (Dysthe 1996, 223.) Denna samtalstyp använder jag inte i denna undersökning. Enligt Pihlgren (2010) syftar det sokratiska samtalet också till att man söker kunskap i dialog, men till skillnad från den förra poängteras elevernas självständiga och kritiska tänkande samt analyserande i enighet med förmågan att uttrycka sig adekvat i olika situationer. Målet är inte att hitta en gemensam lösning på ett problem utan snarare att skapa en undersökande och argumenterande dialog. Samtalet leds ofta av läraren men kan också ledas av elever som är vana vid detta arbetssätt. (Pihlgren 2010, 23–27.) Sandström Cole (2016) hänvisar till Tomas Englunds (2007) uppfattning av det deliberativa samtalet. Enligt Englund (2007) har det deliberativa samtalet koppling till demokrati och hänvisar till samtal där olika åsikter och synsätt får uttryckas och ställas mot varandra. Vidare ska olika individers åsikter tas emot med respekt och tolerans även om man kan ha starkt skilda åsikter. Meningen är att man förmår sig att ifrågasätta auktoriteter och traditionella uppfattningar, vilket leder till att läraren vanligen inte är samtalsledare. Syftet är att samtalsdeltagarna lär sig att lyssna på varandras argument och söker nå en resolution eller åtminstone en temporär kompromiss. Kärnan i detta samtalsätt är att olika synsätt presenteras och tydliggörs samt att man visar respekt för andras åsikter. (Englund 2007, 155–156, citerat efter Sandström Cole 2016.)

I denna undersökning har jag valt skönlitterära texter som väcker tänkande och åsikter. I boksamtalen har den grundläggande förutsättningen varit att alla abiturienter öppet kan framlägga sina synsätt – som kan avvika från de andras – och dessa bör respekteras och mötas med tolerans. De lästa texterna har inte väckt häftiga debatter bland gymnasisterna utan boksamtalen har skett i avslappnad atmosfär där alla gymnasister har fått tala fritt utan att känna sig kränkta för sina frågor eller uttalanden. Vi har förhållit oss närmast till det dialogiska samtalet och det deliberativa samtalet i alla våra samtal.

## 4 Centrala begrepp inom läsning och läsförståelse

I detta kapitel redogör jag för centrala begrepp beträffande läsning och läsförståelse som används såväl i modersmål som i främmande språk. Av dessa uttryck har jag valt sådana som har relevans för denna undersökning. Jag inleder genom att göra skillnad på begreppen *läskunnighet*, *läsfärdighet* och *läsförmåga* (4.1). Därefter redogör jag för begreppen *läsförståelse* (4.2) och *läsutveckling* (4.3). Vidare definierar jag begreppen *skönlitteratur*, *fiktiva texter* och *fiktio*n (4.4). Sedan synliggör jag begreppen *litteratur- och boksamtal i skolundervisningen* (4.5). Slutligen förklarar jag begreppet *metakognition* (4.6).

### 4.1 Läskunnighet, läsfärdighet och läsförmåga

Enligt Unesco (UNESCO) är en person *läs- och skrivkunnig* om hen med förståelse kan läsa och skriva en kort text om sitt vardagsliv. I Sverige och i Finland har vi inga problem med en sådan *läs- och skrivkunnighet*. *Läsfärdighet* definieras som förmåga att läsa (SO 2009). *Läsförmåga* handlar mera om att flexibelt kunna hantera en mängd texter i olika former i skilda sammanhang och för flexibla ändamål. Det innefattar till exempel att kunna läsa en handbok för att ta reda på hur en fjärrkontroll fungerar eller att söka information på nätet.

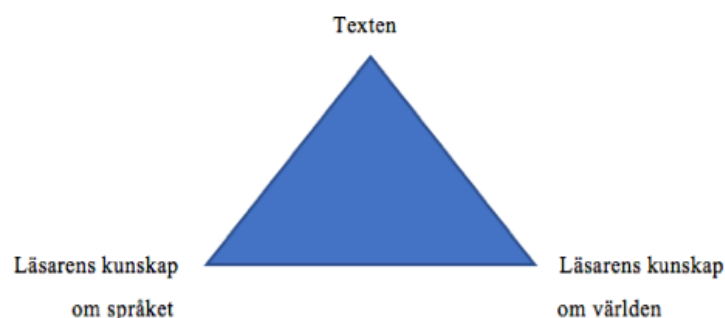
### 4.2 Läsförståelse

*Läsförståelse* är ett mångfasetterat begrepp som kan definieras på många olika sätt. De amerikanska forskarna Philip Gough och Wesley Tunmer har forskat i läsförståelse och lässvårigheter. I deras verk *Decoding, reading, and reading disability* (1986) beskriver de läsprocessen som mycket mera än att läsaren bara kan avkoda ord. De definierar läsning som följande:

$$\text{Läsning} = \text{Avkodning} \times \text{Förståelse}$$

(Gough & Tunmer 1986, 6–10)

Gough och Tunmer menar att *läsning* inrymmer en symbios av *avkodning* och *förståelse*. *Avkodning* syftar till att läsaren känner igen ord och förstår deras betydelser. *Förståelse* syftar till läsarens förmåga att tolka det skrivna. Tolkningen baserar sig på läsarens tidigare erfarenheter samt på hans förmåga att dra slutsatser om hur ord och uttryck, bildspråk, metaforer osv. fungerar. (Fredriksson & Taube 2012, 23.) Lars Melin och Maud Delberger (1996) konstaterar att *läsförståelse* uppstår först efter att läsaren har kunskap om såväl språket som världen (se figur 4, Melin & Delberger 1996, 47).



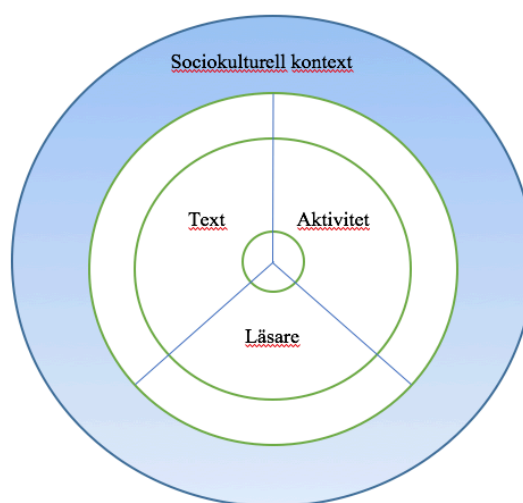
Figur 4: Läsförståelse enligt Melin & Delberg (1996).

Varje läsare är unik och har individuell livserfarenhet, logik, kreativitet och eftertänksamhet. Elever med god läsförmåga förstår och tolkar underliggande innebörder i texter genom att göra inferenser utifrån sina egna erfarenheter (Stensson 2006, 33).

Det finns många olika *förståelsenivåer* inom läsförståelse. William S. Gray presenterade redan år 1960 distinktionen *reading the lines*, *reading between the lines* och *reading beyond the lines*. Lundahl hänvisar till Grays modell när han talar om *bokstavlig betydelse*, *tolkning* och *tillämpning* (Lundahl 2015, 247). Han konstaterar att i bokstavlig betydelse handlar det om vad som faktiskt står i texten och man ska kunna återge det som står i texten. Vidare i *tolkande läsning* ska man kunna läsa mellan raderna och dra egna slutsatser. Slutligen på den tillämpande nivån ska man kunna göra kopplingar mellan olika texter och kunna använda information i nya situationer. (Lundahl 2015, 248). Patel och

Davidson (2011) diskuterar begreppen *förståelsehorisont* och *kunskapshorisont*, vilka härstammar från hermeneutiken. Med *förståelsehorisont* hänvisar de till summan av en människas teoretiska kunskap och empiriska erfarenhet, med andra ord kan man tala om ramen för vad en individ uppfattar eller inte uppfattar (Patel & Davidson 2011, 30).

Forskarna Anne Sweet och Catherine Snow har utgett boken *Reading for Understanding. Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension* (2002). De har en *heuristisk syn* på *läsförståelse*, i vilken de betonar sambandet mellan de sociokulturella och kognitiva elementen. Enligt Sweet och Snow är *läsförståelse* en dynamisk process som inte har några strikta gränser eller någon hierarkisk ordning inifrån ut. (Sweet & Snow 2002, 24.) De delar begreppet *läsförståelse* i tre faktorer: *läsaren*, *texten* och *aktiviteten* eller *syftet* med läsningen (se figur 5 nedan). Dessa tre faktorer ska samspela för att läsaren ska nå framgångsrik *läsförståelse*. Om någon av dessa faktorer är i obalans fallerar *läsförståelsen*. (Sweet & Snow 2002, 23.)

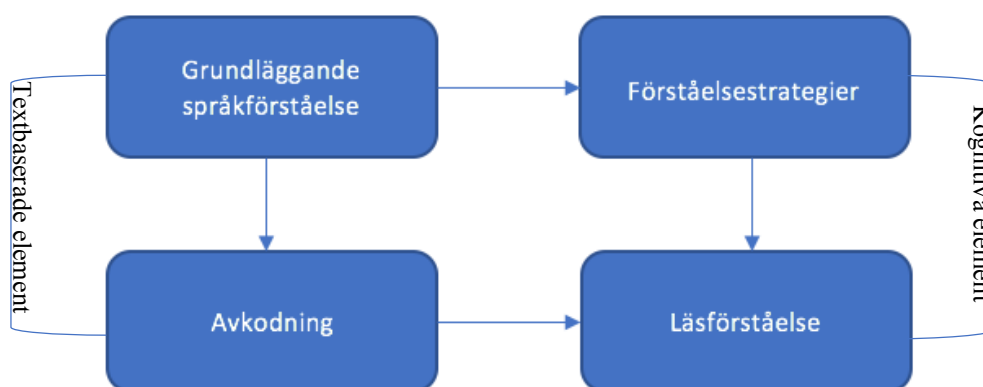


Figur 5: Heuristisk syn på *läsförståelse* enligt Sweet & Snow (2002, 24)

Figur fem ovan, kan även tolkas ha *fyra koncentrisk cirkel* som uttrycker olika *läsararter*. *Kärnpunkten* består av den *grundläggande läsförståelsen*, därefter kommer *kärnan* av *läsförståelseprocessen*, vilken kräver *textminne* och *interferensläsning*. Den *tredje cirkeln* representerar *utarbetning* av *djupare förståelse* av *texten*, till exempel genom

visualisering, markeringar av frågor eller kommentarer samt identifiering av budskapet. Den yttersta cirkeln representerar läsförståelse i högre grad till exempel djupinläring från text. (Sweet & Snow 2002, 24.)

Barbro Westlund har varit verksam i frågor beträffande läs- och skrivutveckling vid Stockholms universitet. Hon disputerade 2013 med avhandlingen *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Hon definierar *läsförståelse* som en dynamisk och målinriktad process mellan läsaren och texten, där grundläggande färdigheter, strategier, tidigare kunskap och motivation samspelar för att skapa mening (2009, 70). Westlund (2013) framhäver vidare att läsaren upplever att författaren alltid har ett syfte med sin text men läsaren skapar också sin egen mening och värdegrund som uppkommer genom ens egen livserfarenhet och kontakt med olika texter. (Westlund 2013, 50.) Westlund skildrar begreppen läsfärdighet och läsförståelse med hjälp av följande modell (Westlund 2012, Citerat efter Jakobsson & Järnetun (2014, se figur 6). Läsfärdighet bildas då den vänstra sektorn av läsprocessen uppfylls men för att uppfatta det lästa måste även den högra sektorn uppfyllas.



Figur 6: Läsprocessen. Omarbetad efter Westlund (2012). Citerat efter Jakobsson & Järnetun (2014, 8).

Westlund menar att läsprocesser kan delas in i två kategorier. Den första delen, till vänster, kategoriseras av *textbaserade element* som fonemisk medvetenhet, ordavkodning, stavningsmönster, orddelar, ordförråd och flyt i läsningen. Den andra delen, till höger, karakteriserar *kognitiva element* som inferenser, textkopplingar, eftertänksamhet och

kritisk läsning, analysering och syntetisering samt metakognition. Hon menar att läsförståelse uppstår från att man kombinerar grundläggande läsfärdigheter med de kognitiva elementen. När man väl har nått *automaticitet* i läsningen påverkas läsförståelsen av andra element som arbetsminne, motivation, kunskap om omvärlden, kunskap om andra texter samt uppfattningen av den egna förståelsen. Westlund menar att svårigheter i läsförståelse kan bero på dålig avkodning, stress inför läsning, svag igenkänning av väsentlig information, oförmåga att sammanfatta huvuddrag, felaktiga lässtrategier, otillräcklig lästräning, oförmåga att anpassa läshastigheten till textens svårighetsgrad samt anspråkslös motivation (Westlund 2012. Citerat efter Jakobsson & Järnetun 2014, 8–9.)

### 4.3 Läsutveckling

Gymnasiets läroplan (GLP 2015) betonar de ungas läsutveckling. Läsning utgör grunden för att de unga ska kunna ha möjlighet att utvecklas till allmänbildade samhällsmedlemmar i dagens samhälle och globaliserade värld (GLP 2015). Grundstenarna till läsning läggs långt före gymnasieåren då eleverna övar sig i läsning. Språkförståelse utvecklas hos mindre barn i tidigt skede. Høien och Lundberg (2013) betonar betydelsen av att träna barn i fonologisk medvetenhet till exempel genom språklekar. Språklekarna stärker barns färdigheter inför läsning senare. (Høien & Lundberg 2013, 21.) Reichenberg (2008) lyfter fram problemet med att många tror att läsförståelsen kommer automatiskt när barnet har knäckt läskoden, men det stämmer inte, utan det är då den riktigt stora utmaningen uppstår: att uppfatta det man läser (Reichenberg 2008, 5).

Begreppet *läsutveckling* består av *fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse*. De menar att man måste ha kunskap om hur ord låter och hur de sägs för att kunna läsa ut orden. Det skapar i sin tur läsflyt, vilket underlättar läsförståelsen samt väcker utövarens intresse för läsning. Dessa komponenter fortsätter att cirkla och läsförmågan utvecklas vidare (Lundberg & Herrlin 2006, 9ff.).

För utveckling av läsförståelse skiljer Bo Lundahl (2015) på två begrepp *reproduktion* och *produktion*. Han förklarar att man kan mäta läsförståelse genom att läsaren antingen återger det lästa med små ändringar, dvs. reproduktion eller att läsaren skapar något nytt av

det lästa, dvs. produktion. Vid läsning kan produktion enbart ske om vi kopplar våra tidigare erfarenheter och kunskaper till det lästa. Lärandet sker i skärningspunkten av det vi redan kan och det nya. Därmed är förståelsen en del av kunskap och samtidigt en del av lärandet. Textförståelse ses således som en dynamisk process där omläsningar, diskussioner och skrivande kan ge läsaren nya insikter. (Lundahl 2015, 247.)

Birgitta Ahlén (2003) är invid i olika läsprojekt och utvecklingsarbete bland barn och ungdomar som har läs- och skrivsvårigheter. Hon har velat utvidga Gough och Tunmers formel med *motivation*.

$$\text{Läsning} = \text{Avkodning} \times \text{Förståelse} \times \text{Motivation}$$

(Ahlen 2003, 190–191.)

Ahlén menar att om någon av dessa delar har låg status, till exempel motivation, blir läsresultatet svagt eller resultatlöst. Läsningen upplevs som tung, tråkig eller motig. (Ahlen 2003, 190–191.)

Trots otaliga forskningsresultat av fördelarna med läsning finns det tecken på att många unga i Sverige läser sämre och mindre skönlitteratur idag än för 30–40 år sedan (Håkansson 2014). I Finland uppvisas samma tendens om sämre läskunnighet, vilket framgår i både PISA-undersökningarna och studentexamensnämndens rapport<sup>5</sup>. Speciellt oroade är forskarna över pojkarna, vars andel av de svagt presterande eleverna är 2/3. (PISA, 2015b).

Michael Tengberg (2015) har forskat i Skolverkets och PISA-undersökningarnas läsprov. Allt som allt konstaterar han att överensstämmelsen mellan läsförmågan som prövas i PISA och den som anges i de svenska kursplanerna är god. Tengberg (2015) lyfter fram att mängden av de skönlitterära texterna har minskat i jämförelse med de informativa texterna i läsproven. I de svenska nationella proven har förekomsten av skönlitterära texter minskat med 12 procent från 2005–2008 (de skönlitterära texternas andel var 44 %) till 2009–2012 (de skönlitterära texternas andel var 32 %). (Tengberg 2015, 115–119.)

Förutom de dalande resultaten i läsförståelse har forskarna i Sverige uppmärksammat att även *lëshastigheten* har sjunkit sedan 1990-talet – speciellt hos de lågpresterande

---

<sup>5</sup> Se bilaga 6

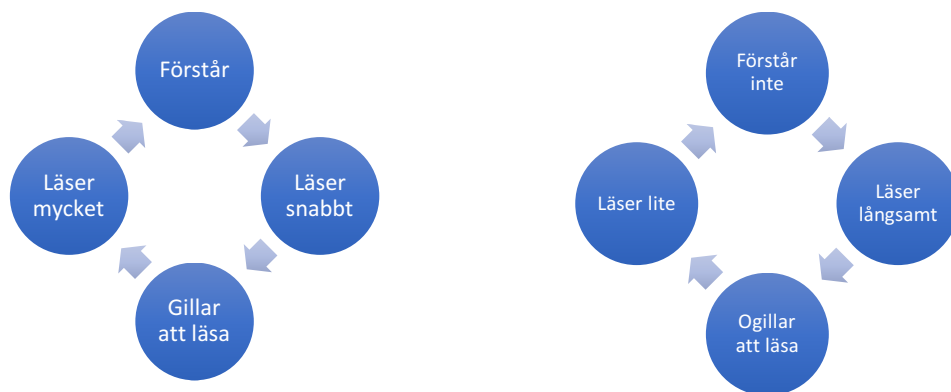


eleverna (Westlund 2009). Låg *läshastighet* kan bero på många skäl, men det kan också kopplas till elevens svårigheter med textbindning, vilket betyder att eleven inte förstår hur ord, meningar och stycken är samordnade (Reichenberg 2008). William Grabe har skrivit boken *Reading in a Second Language – Moving from Theory to Practice* (2009). Han framhäver att en person med en genomsnittlig intelligens- och utbildningsnivå läser 250–300 ord per minut på sitt modersmål. Det är ovanligt att nå samma hastighet vid läsning på ett främmande språk. Hastigheten kan vara till och med 50 procent långsammare, men det går att öva upp läshastigheten (Grabe 2009, 23, 295). Beglar & Hunt (2014) framhåller att en läsare bör nå cirka 200 ord per minut för att kunna koncentrera sig på ämnet under läsningen (Beglar & Hunt 2014).

Läshastigheten har samband med automaticitet. När läsaren har uppnått automaticitet blir det möjligt att koncentrera sig på budskapet i texten utan att distraheras av strukturen (Håkansson 2014, 7). Enligt Bernhardt (2011) är läshastigheten 30 % långsammare på ett främmande språk (citerat efter Hall 2015, 15). Hall (2015) fortsätter att de lågpresterande läsarna ofta förstår orden eller meningarna men förstår inte innebörden i texten. Detta beror på att dessa läsare ofta saknar kunskap i läsning av litteratur dvs. problemet är inte språksvaghet i sig. De undgår mycket sådant som de som läser flytande uppmärksammar. Det kan vara frågan om att de inte upptäcker till exempel ironin eller någon betydelsefull åsikt eller så koncentrerar de sig mera på handlingen än själva intrigen. (Hall 2015, 15.) Nuttall & Alderson (2009) har kommit till liknande resonemang och konstaterar att det finns ett starkt samband mellan automaticitet, läshastighet och läsförståelse. Om man läser långsamt är det svårt att förstå texten, delvis eftersom man hinner glömma början av stycket när man har kommit till slutet. Förutom dessa är *intresse* och *motivation* viktiga faktorer. Det finns ett starkt samband mellan läshastighet och motivation. Troligtvis för att motivationen gör att läsaren vill veta vad som kommer att hända. Skillnaden mellan att läsa snabbt och långsamt beror på antalet ögonfixeringar, det vill säga att en snabb läsare gör få ögonfixeringar. En god läsare grupperar orden och tittar inte enskilt på varje ord, på så sätt utnyttjas tiden utan att innehållet går förlorat. (Nuttall & Alderson citerat efter Håkansson 2014, 25.)

Nuttall och Alderson (citerat efter Håkansson 2014) belyser hur mängden av läsning påverkar en individs upplevelser av läsning. Mycket läsning leder till förnöjsamhet, ökad

läshastighet och bättre möjligheter att förstå det lästa jämfört med de som läser lite. Denna utveckling skildrar Nuttall och Alderson (2009) i figur 7.



Figur 7: God och ond cirkel för upplevelser och effekter för läsare enligt Nuttall & Alderson (2009).  
Citerat efter Håkansson 2014.)

De som läser för lite hamnar i en ond cirkel och de som är intresserade av läsning hamnar i en god cirkel (Håkansson 2014).

Stephen D. Krashen är en amerikansk språkforskare och professor i lingvistik som har utgett boken *The Power of Reading. Insights from the Research* (2004). Han förespråkar *frivillig läsning* (free voluntary reading, FVR). Med frivillig läsning hänvisar han till nöjesläsning utan att man ständigt letar upp ord i ordboken eller att lärarna förhör eleverna på något sätt, med bokrecensioner eller dylikt. Vidare gäller det att läsaren får avsluta en bok om hen inte uppskattar den, såsom vilken litterär person som helst. Han betonar att denna metod i sig inte garanterar eleverna högt uppskattade studieplatser men att frivillig läsning medför gott. Han exemplifierar att läsarnas läsförståelse blir starkare och de har lättare att övergå till akademiska texter. Parallellt förbättras stilen att skriva texter som krävs i skolor, i affärsverksamheter och i forskarsamfund. Samtidigt förbättras ordförråd, stavning och struktur. Krashen är övertygad om att elever som läser frivilligt även uppnår goda språkkunskaper i främmande språk. De har tendensen att kunna fylla språkliga luckor

från grundnivå till avancerad nivå. (Krashen 2004, x.) De som nöjesläser på sitt modersmål har lättare att börja läsa för nöjes skull även på främmande språk (Krashen 2004, 147). Krashen (2004) betonar att läsning uppfostrar goda tänkare (Krashen 2004, 36). Vidare framhäver han att de elever som påstår sig hata böcker troligen bara har fått för lite övning i läsning. Detta kan i sin tur bero dels på att de inte har böcker i sin omgivning, dels på att de inte har läst en bok som intresserar dem tillräckligt mycket. För motvilliga elever är det viktigt att de får välja de böcker de själva vill läsa på fritiden och inte tvingas läsa sådant de inte gillar, på samma sätt som vuxna gör. De unga som först låter bli att läsa brukar vara de som har de största utmaningarna i läsning. Han fortsätter att miljön där eleven växer upp i påverkar intresset för läsning. Om omgivningen läser och miljön hemma och i skolan är textfylld [på engelska: *printfilled*] uppmuntrar det elever att läsa själva. Det är väldigt viktigt att stödja elevers läsande från de olika miljöerna de befinner sig i, i skolan och i hemmet. Till elevens omgivning bör man koppla biblioteken. Det är viktigt att uppmuntra eleverna att bekanta sig med bibliotekens utbud – såväl med traditionella böcker som digitala böcker. (Krashen 2004, 57–62.) Rosén et al. (2008) instämmer och konstaterar att ”en positiv attityd till läsning är en av de viktigaste förutsättningarna för livslångt läsande” (Rosén et al. 2008, 13). Krashen (2004) lyfter fram att det idag finns tecken på att respekten för läsning i skolan till och med kan vara en avgörande faktor för föräldrarna när de väljer skola för sina barn och ungdomar (2004, 71).

Monica Reichenberg framhåller att ”god läsförståelse är nyckeln till framgång i de flesta av skolans ämnen och grunden för ett livslångt lärande och ett aktivt liv som samhällsmedborgare” (Reichenberg 2008, 11). I Finland har styrdokumentet GLP 2015 samma mål: Läsning utgör grunden för att unga ska kunna ha möjlighet att utvecklas till allmänbildade samhällsmedlemmar i dagens samhälle och globaliserade värld. När gymnasisterna senare blir studerande och fortsätter mot högskoleutbildning är det väsentligt att de har nått en sådan läs- och språkförståelse som motsvarar högskolenivå.

#### 4.4 Skönlitteratur, fiktiva texter och fiktion

Orden *skönlitteratur*, *fiktiva texter* och *fiktion* används ibland parallellt när man hänvisar till berättande eller narrativa textslag. Det finns dock skillnader. Enligt Svenska Akademiens ordbok (SO 2009), är ordet *skönlitteratur* en sammanslagning av orden *skön* och *litteratur*. Ordet definieras som ”litteratur som är skriven med konstnärliga ambitioner och (normalt) inte enbart är avsedd att ge en faktabetonad verklighetsbeskrivning”. Vidare definieras ordet *fiktiv* som ”något som inte är verkligt men tänks vara det”. Det svenska ordet *fiktion* hänvisar till ”en företeelse som inte finns i verkligheten och i stället är fritt uppfunnen”. Ordet fiktion förekommer i motsatsuttrycket fakta och fiktion. (SO, 2009.)

Graeske (2015) beskriver *fiktion* som ”ett vidgat multimodalt textbegrepp som inkluderar skönlitteratur, film, teater och andra medier” (Graeske 2015, 152). Således betraktas det som ”en fysisk artefakt med ett teckensystem som skulle kunna uppfattas som en responsförberedande struktur” (Tengberg 2011, 28). Det är inte frågan om en fast essens utan det omfattar *ett tolkningsutrymme* som är beroende av vilken läsart man använder sig av (Graeske 2015, 152). Lundahl (2015) hänvisar i sin tur till berättelser, vilka kan röra sig om allt från romaner, noveller, dikter, lyrik och pjäser till nyhetsartiklar och multimodala bilder när han talar om skönlitteratur. Även om jag anser att det är viktigt att kunna tolka och avkoda multimodala bilder och nyhetsartiklar vill jag dra gränsen här i denna undersökning. När jag refererar till *skönlitteratur*, *fiktiva texter* eller *fiktion* hänvisar jag enbart till noveller, romaner, dikter, lyrik, sångtexter och pjäser såväl i traditionella inbundna böcker som i digital textform. (Lundahl 2015, 403.)

Löthagen & Staaf (2009) belyser skillnaden med att läsa faktaböcker och skönlitteratur. Skönlitteratur ger en personligare och en mer vidgad inblick i händelseförloppen. När eleverna läser till exempel om andra världskriget i läroböckerna består kunskapen vid de faktiska händelserna, medan skönlitteratur bjuder på en djupare syn på kriget genom människoöden som skildras fiktivt. (Löthagen & Staaf 2009, 15.)

## 4.5 Litteratur- och boksamtal i skolundervisningen

Det finns olika sätt att se på begreppen *litteratursamtal* och *boksamtal* i undervisningen. Karin Sandström Cole (2016) hänvisar till Tengbergs (2011) definition av litteratursamtal där deltagarna i ett klassrum samtalar om en litterär text som de har läst. Samtalet ”utgör en planerad och avgränsad aktivitet som ges tid och plats i klassrummet”. För övrigt behöver inte litteratursamtalet vara strikt organiserat utan samtalet kan variera enligt text och elevgrupp samt till exempel enligt aktuella händelser. (Tengberg 2011, citerat efter Sandström Cole 2016.)

Chambers (2016) förklarar att begreppet boksamtal ”inte är diskussioner som eftersöker bestämda svar i en logisk ordning utan de är samtal som ger plats åt gemensamt reflekterande”. Han konstaterar vidare att han inte är intresserad av prat för pratets egen skull, utan av den roll som samtalet samspelar för reflekterande och kritiskt tänkande. Vidare menar han att för att utvecklas från en nöjesläsare till en tänkande läsare krävs det samtal som får oss att tänka och reflektera över det vi har läst. (Chambers, 2016, 127.) Båda forskarna anser att samtalen kan vara både spontana eller väl förberedda.

Eva Hultin (2006) har i sin avhandling *Samtalsgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning* indelat litteratursamtal i fyra samtalsgenrer: *Det undervisande förhöret*, *det texttolkande samtalet*, *det kultur- och normorienterade samtalet* och *det informella samtalet*. Syftet med det undervisande förhöret är att föra kunskap vidare till eleverna och kontrollera deras kunskaper samt läsförståelse. Samtalet sker strukturerat med en angiven uppgiftsram som gymnasisterna ska hålla sig till. Samtalet domineras av lärarens vägledande roll med retoriska frågor det vill säga att läraren lotsar eleverna till förväntade svar. Oftast är det läraren som förklarar och ger exempel, det vill säga föreläser. (Hultin 2006, 157–158.) I det texttolkande samtalet ligger fokus på analysering och tolkning av texter. Meningen är att gymnasisterna lär sig tolka och argumentera texter samtidigt som de lär sig utveckla en djupare förståelse för fenomen och utveckla en adekvatare uttrycksförmåga. Arbetssättet behöver inte vara lika strukturerat som ovan nämnda. Syftet är att söka svar på angivna frågor men de är av typen icke-retoriska det vill säga att den som har frågat inte nödvändigtvis har något färdigt svar. Samtalsparterna läser texten om och om igen för att söka ord och svar. Uppgifterna är anlagda så att samtalen

kan vara både spontana och strukturerade. (Hultin 2006.) I det kultur- och normorienterade samtalet lyfter man fram kulturella fenomen och normer som man sedan jämför eller analyserar. Samtalen byggs upp med hjälp av texten, frågeformuläret och medlemmarnas erfarenheter samt en loggbok för att skriva upp gruppens uppfattningar. Samtalet uppbyggs på icke-retoriska frågor. (Hultin 2006.) Syftet med det informella samtalet är att skapa läslust. Gymnasisterna får fritt välja läsning som de senare pratar om. Meningen är att gymnasisterna motiverar bokvalet, förklarar varför de anser att boken är relevant eller irrelevant. Genom att lyssna på olika klasskamraternas boktips kan det väcka läslust hos andra elever. Samtalen är av icke-retorisk art. (Hultin 2006.)

#### 4.6 Metakognition

Termen *metakognition* är ett centralt begrepp inom den kognitiva inlärningsteorin. Ordet kommer från grekiskans ord *meta* som betyder *med/bland/efter* och från latinets *cognito* som innebär tankefunktioner med vars hjälp man hanterar kunskap och information, dvs. inlärning (Glentow 2006, 22). Med *metakognition* avser man processen då man på ett medvetet sätt reflekterar över sitt tänkande – ”ett tänk om tänket” (Glentow 2006, 22; Millis 2016). Med metakognitiv förmåga kan man medveten om sitt eget tänkande bete sig strategiskt. Man kan planera hur man ska lösa ett problem och styra sitt tänkande. En metakognitiv läsare känner till hur hen kan tänka om och värdera sitt lärande och följaktligen öka sin egen motivation för att lära sig mer (Olin-Scheller & Tengberg & Lindholm 2015, 146.) Det gäller t.ex. då man ska fatta beslut, söka nya tänkesätt, värdera sitt eget lärande, leta efter något i minnet eller tolka texter (Glentow 2006, 22). Metakognition utvecklar skönlitterär läsförståelse genom att läsaren förstår att texten har en effekt på läsaren samtidigt som man har kunskap om hur och varför den har denna effekt. Att läsa skönlitteratur ökar läsarens självreflektion och språkmakt. Språkmakt innebär metaspråkliga förmågor det vill säga att man kan förklara, argumentera och exemplifiera olika fall i texten. (Olin-Scheller & Tengberg & Lindholm 2015, 146–147.) En metakognitiv läsare är klar i sina tankeprocesser och kan styra och övervaka den egna inläringen. Däremot har lågpresterande läsare svårigheter med metakognition, dvs. de

upptäcker inte att de inte förstår (Glentow 2006, 22). De använder sig inte av aktiva strategier vid läsning. De är ofta passiva läsare och de har svårigheter att läsa översiktligt. De läser sällan om läsningen, gör inte heller anteckningar eller understrykningar, eller försöker sammanfatta med egna ord. De har svårigheter med att välja ut det viktiga och ta bort det oviktiga, samt med att dra medvetna slutsatser och variera själva läshastigheten. En läsare som däremot använder sig av lässtrategier pratar om strategierna och läraren kan analysera samt modifiera dem. (Høien & Lundberg 2013, 120.) Till metakognitiva lässtrategier hör att man aktivt funderar på vad man gör före, under och efter läsningen för att förstå texten (Millis, 2016).

## 5 Lässtrategier

Det finns rikligt med forskningsresultat som visar att lässtrategier gynnar och utvecklar läsförståelse (se Palinscar & Brown 1984, Graeske 2015, Olin-Scheller & Tengberg & Lindholm 2015), även för inläring av främmande språk (Håkansson 2014; Lundahl 2015). Jag har valt att basera undersökningen på *Extensiv läsning*, *Reciprocal Teaching* (RT), *fiktionsanalytisk design* och *Aidan Chambers boksamtal*.

### 5.1 Reciprok undervisning, RT-metoden

*RT-metoden*, är en förkortning av Reciprocal Teaching, *reciprok undervisning*. Metoden har utvecklats av två amerikanska läsforskare Palinscar och Brown 1982. *Reciprok* syftar på ömsesidighet (SO 2009). Metoden handlar om en läsförståelsestrategi som aktiverar eleverna att samarbeta och skapa en gemensam förståelse av en text. Läsförståelsen uppstår ur textens läsbarhet, innehåll och elevens förkunskaper, elevens kognitiva läskunskaper samt textsamtalen i klassrummet. Genom aktivt deltagande med direkt respons från varandra får eleverna ett metaperspektiv på sitt lärande och tänkande. Läraren förblir mera i bakgrunden som handledare medan de elever som har goda läskunskaper hjälper sina svagare klasskamrater. Det är väsentligt att skapa en social miljö för att skapa mening åt texten. (Jakobsson & Järnetud 2014, 15.)

Reciprok undervisning kan ses som en problemlösande aktivitet där eleverna uppmuntras att tänka och ställa frågor under läsningen. Läraren vägleder och visar eleverna hur man går till väga med modellen. Man delar upp texten i kortare stycken, vilket stöder minnet, trots att det blir avbrott i läsakten. Reciprok undervisning utgår från fyra strategier: *att förutspå handlingen (1)*, *att ställa frågor till texten (2)*, *att reda ut oklarheter (3)* och *att sammanfatta texten (4)*. (Palinscar & Brown, 1984.) Det är meningen att metoden presenteras till eleverna innan de får texten. Texten läses var för sig på lektionen. I första fasen försöker eleven forma sig en preliminär bild av texten genom att ögna igenom titeln, rubriken och bilderna. Därefter ställer hen frågor till texten och söker svar



på dem själv. Vidare ska eleven identifiera det viktiga i texten och försöka reda ut oklarheterna genom kontexten. Slutligen gör de en sammanfattning av innehållet i texten.

Palinscar och Brown (1984) ansluter sin modell till Vygotskys *proximalzonsteori* (1984, 123). Med begreppet syftar man på avståndet mellan den utvecklingsnivå som eleven befinner sig på och den nivå som hen kan nå med stöd av lärare eller klasskamrater (Lake 2012, 37). I reciprok undervisning träder läraren ur sin ledarskapsroll efter att ha gett instruktioner och fokuserar på att arbetet löper i olika grupper, men förblir tillgänglig vid behov att stötta diskussionen. (Palinscar & Brown, 1984.)

Mc Allum (2014, 28) lyfter fram tre huvudsyften för att använda RT-metoden. För det första kan metoden utnyttjas i *explicit undervisning* då syftet är att utveckla elevernas läsförståelse effektivt genom medveten träning av de fyra läsfaserna. För det andra är det en inkluderande undervisningsmodell där alla elever deltar i dialogen. För det tredje är metoden en klart konstruerad process som visar hur eleverna samspelar.

Enligt Håkansson (2014) är RT-metoden känd för att ha haft mycket goda resultat på läsförståelsen av såväl sakprosa som skönlitteratur och den har utvecklats för att passa alla åldersgrupper. I denna metod mäter man såväl vad elever minns efter läsningen som förmågan att dra slutsatser och förstå den centrala innebörden i texten. Enligt Palinscar och Brown ökade läsförståelsen hos en grupp elever från 30 till cirka 80 procent på 20 dagar med denna metod. (Håkansson 2014.)

## 5.2 Extensiv läsning

Metoden *extensiv läsning* utgår från mängden av läsning där fokus hamnar på texters innehåll. Enligt Nation (2001) sker ordinlärningen oförutsett, som en följd av läsningen, *incidental vocabulary learning*, och inte genom avsiktligt lärande, *intentional learning*, då man fokuserar på ord och uttryck. Denna metod förutsätter att det inte finns allt för många okända ord som hindrar förståelsen av innehållet. Det krävs att man förstår 95–98% av orden och uttrycken. För att denna metod ska fungera gäller det att läsa stora mängder text, vilket leder till att man stöter på nya ord flera gånger och regelbundet. Nation (2001) ger

följande exempel: Om man läser 1 miljon ord per år, av vilka 2 % är okända, kan man lära sig 1000 nya ord på ett år. 1 miljon ord motsvarar t.ex. 3–4 läroböcker eller 10–12 romaner eller 25 tidningar som *Newsweek*. (Lundahl 2015, 276–277.)

Extensiv läsning sker i regel utanför skoltid och det kopplas till boksamtal i skolan. Metoden har både fördelar, t.ex. med att eleverna får läsa i sin egen takt, och nackdelar t.ex. att läraren inte kan stödja elevernas förståelse under läsprocessen. Metoden har fått god respons runt om i världen. Både förstaspråks- och andraspråksforskning har visat resultat som stöder såväl läsförmågans utveckling som utveckling av den kognitiva förmågan (Lundahl 2015, 276–277.)

Day & Bamford (2002, 295) har beskrivit tio principer för extensiv läsning. Först och främst ska läsmaterialet vara lätt (1) och det måste finnas ett brett sortiment för olika teman (2). Det är viktigt att läsarna själva får välja vad de vill läsa (3). Meningen är att läsarna läser så mycket som möjligt (4) och att läsningen ska kopplas till nöje, information och allmän förståelse (5). Vidare ska belöningen vara själva läsningen (6). Det är bättre om läshastigheten är snabb än långsam (7). Läsningen ska ske individuellt och i tystnad (8). Läraren vägleder eleverna (9) och är själv en läsmodell (10).

### 5.3 Fiktionsanalytisk design

Caroline Graeske påpekar i sin artikel *Att läsa med strategi på gymnasiet – om fiktioner, läsarter och didaktisk design* (2015) att själva lässtrategin inte är något självändamål när man ska analysera fiktiva texter, utan fördelen med metoden är att den kombinerar flera läsarter. (Graeske 2015, 162.) Metoden innehåller tolv analysfaser (punkter):

De första fyra punkterna, 1–4, innehåller handlingen, karaktärerna, miljön och tiden. Följande två punkter, 5–6, gäller motiv och tematik. Därefter följer struktur och stil, punkterna 7–8. Punkt 9 berör kontexter. Punkt 10 fokuserar på genus, punkt 11 på egna erfarenheter och till sist punkt 12 på metaperspektiv. (Graeske 2015, 163–164.)

Enligt denna design transformeras kunskap mellan fiktion, läsare och kontext. De fyra första punkterna utgör en slags inledning, *en handlingsorienterad läsart* (punkt 1–4) där det handlar om att förstå handlingen och skeendet i fiktionen. Därefter kommer *en*

*betydelsebärande läsart*, då mönster och budskap ska urskiljas (punkt 5–6). Nästa steg följer *en teknisk-analytisk läsart* (punkt 7–8) där form och struktur poängteras. Därefter i följande punkt (punkt 9) används *en historisk läsart* då den historiska och vetenskapliga kontexten behandlas. Punkt 10 fokuserar *genusperspektiv* där normer står i fokus. I nästa punkt (punkt 11) tas läsarens erfarenheter och omdöme upp, genom *en erfarenhetsorienterad och värderande läsart* och till sist i punkt 12 behandlas läsarens egna erfarenheter av tankeprocesser och lärande genom *en läsart med metaperspektiv*. (Graeske 2015, 163–164.)

Vidare betonar Graeske fördelen med denna design:

Eleverna relaterar till många källor i transformeringen av kunskap, fiktionen i sig, fiktionens materialitet och appellstruktur, men också sådant som rör historisk kontext och genusperspektiv samt reflektion kring det egna lärandet, inte bara egna och andras erfarenheter och värderingar.

(Graeske 2015, 164.)

Graeske (2015) lyfter fram problematiken om att elever idag kan sakna kritisk distans till fiktioner. Elever kan tala om fiktion som om de själva hade upplevt situationerna. Hon hänvisar till Terry Eagletons bok *How to read* (2013) där han förespråkar för ”critical strategies”. Dessa strategier fokuserar på att skapa en känsla för språket och stilen samt tematiken och narrationen. Graeske (2015) betonar att dessa kan stärka kritisk läsning samt att analyseringen av innehåll och form kan öka förståelsen och motivationen att läsa vidare. Dessa är medel att träna upp ett analytiskt och kritiskt tänkande. (Graeske 2015, 165.)

## 5.4 Chambers boksamtal

Aidan Chambers (2016) har utformat en modell för boksamtal som han på engelska kallar *Tell me*, vilket har utformats till *Jag undrar* på svenska (Chambers 2016, 180–181). Syftet är att låta eleverna fundera på och samtala om innebörderna i texterna. Man strävar efter att utbyta entusiasm, lösa svårigheter och finna kopplingar och mönster i texterna. Lärarens uppgift är inte att vägleda eleverna till vissa svar utan det är elevernas tankegång som sätts

i fokus. Chambers poängterar för eleverna att det är läsaren som tolkar boken och att svaren inte förväntas vara lärarens korrekta svar. Chambers själv poängterar att det inte är frågan om någon schematisk metod utan boksamtalen anpassas efter materialet och elevernas respons. (Chambers 2016, 235.)

Chambers (2016) grundar boksamtalen på följande grundfrågor: Jag undrar om det var något du (inte) gillade i boken? Jag undrar om det var något du tyckte var konstigt? Jag undrar om du har några frågetecken? Jag undrar om du lade märke till några mönster eller kopplingar? (Chambers 2016, 220–221.) Dessa frågor lockar snarare till dialog än förhör. Chambers jämför uttrycket *jag undrar* med frågeordet *varför* och påpekar att det senare är en begränsande fråga som omfattar alldeles för mycket för att den ska vara lätt att svara på. *Jag undrar* betonar genuint intresse och synliggör frågeställarens öppenhet för svaret på frågan. Enligt Chambers utmanar det mera att svara på varför man gillar en bok än att berätta om något som man gillar eller inte gillar i boken. (Chambers 2016, 179–182.)

Chambers boksamtal bygger på att det finns en samtalsledare, som ofta är läraren men man kan också välja samtalsledaren ur gruppen. Samtalsledarens uppgift är att se till att samtalet flyter och att hen hjälper till att leda diskussionen tillbaka till grundfrågorna om diskussionen löper iväg åt fel håll. Vidare är det väsentligt att välja fokuseringen det vill säga hur man vill behandla texten eller hurdan utgångspunkt man väljer för texten. Det betyder att man väljer texten enligt temat man vill bearbeta. (Chambers 2016, 219.) Dessutom betonar Chambers att ledaren regelbundet ställer frågor som *hur vet du det?* när läsaren framför sina egna tolkningar. Detta är viktigt för att eleverna ska lära sig vad som har varit avgörande för en viss tolkning som de har gjort. Förutom att samtalsledaren håller upp diskussionen med frågor sammanfattar hen med jämna mellanrum vad som har sagts – detta bjuder eleverna möjligheten att omvärdera sina uttalanden. (Chambers 2016, 219.) Chambers har kategoriserat sätten att säga något i fyra klasser. När man yttrar något för första gången uttrycker man sina tankar högt för sin egen skull, det vill säga att man bearbetar sina tankar högt. Till den andra klassen hör att man säger något till andra. Samtalspartnernas uppgift är att tolka det man har sagt. Tankarna blir då gemensamma och de ursprungliga tankarna hos yttraren kan få nya banor. Den tredje klassen innefattar att man säger något tillsammans, till denna kategori hör samtal där man vill slå ihop sina kloka huvuden och finna lösningar. Slutligen till den fjärde klassen

hör yttranden där man säger något nytt. Till den här klassen hör samtal som föder entusiasm och respekt för både texterna och deltagarnas yttranden. Detta kan leda till upplevelser som man inte trodde var möjliga. Chambers kallar det för intellektuell glädje. (Chambers, 2016, 142–150.)

Enligt Sandström Cole (2016) har Chambers liknande uppfattning av samtal som Dysthe (2003) när hon redogör för det dialogiska klassrummet. Båda inser att lärarens roll är betydande som ämnesexpert men det är viktigt att poängtera att eleverna också har en betydelsefull och kunskapsbidragande roll i undervisningen. (Sandström Cole 2016.) Förutom likheter med Dysthes samtalsmodell finns det likheter med det sokratiska samtalet (se 3.3). Chambers boksamtal hänvisar till öppenhet med *jag undrar*-samtalet. I den sokratiska samtalsmodellen hör det till samtalsledarens uppgifter att lotsa samtalsdeltagarna till att analysera texten utförligare. Förutom likheter i dessa två samtalsmodeller har Chambers boksamtal många likheter till det deliberativa samtalet men i det sist nämnda använder man aldrig läraren som samtalsledare samt att man med det deliberativa samtalet strävar att komma överens eller hitta en kompromiss (se 3.3). Detta är inte fallet i Chambers boksamtal.

## 6 Läsförmågans betydelse för samhället

I Sverige konstaterar Rosén (2012) att en del svenska elever verkar ha en skev självbild om sina läsfärdigheter. De tror att de är bättre läsare än de i själva verket är. De har ingen realistisk bild av vad en mer avancerad läsfärdighet innebär (Rosén 2012, citerat efter Andersson 2015). Fredriksson (2012) har kommit fram till att eleverna tycks övergå från mer krävande uppgifter, som att förknippa och tolka information, till mindre krävande uppgifter, som att söka och anskaffa information, när hon redogör för svenska ungdomars försvagade PISA-resultat i läskunnighet (Fredriksson 2012, 84). Andersson (2015) fortsätter att det är en viktig medborgarkunskap i ett demokratiskt samhälle att man kan tillgodogöra sig längre texter (Andersson 2015, 216).

I detta kapitel redovisar jag för styrdokumentet i svenskundervisningen inklusive litteraturens roll i svenskundervisningen, resultaten om finsk läskunnighet enligt PISA-undersökningarna, resultaten om specialarrangemangen i studentskrivningarna från Studentexamensnämnden och uppfattningar av dessa resultat versus bristande motivation att läsa svenska och främmande språk i gymnasiet.

### 6.1 GLP 2015, mål för gymnasieutbildningen

Hösten 2016 inledde rektorerna, lärarkåren och eleverna läsåret med en ny läroplan i de finländska skolorna. Till största delen var läroplanen en modifiering av den gamla från år 2003. Trots det framställdes det grundliga förändringar, speciellt med tanke på arbetssätten och digitaliseringen. Jag presenterar härnäst endast de stora dragen som berör detta tema.

I enlighet med OECD:s och Utbildningsstyrelsens mål ska undervisningen och den övriga verksamheten i gymnasiet anordnas på ett sätt som ger eleven möjlighet att utvecklas till en bildad samhällsmedlem med syftet på ett livslångt lärande. Det innebär att hen ska odla fantasin och utveckla kunskaper och färdigheter som behövs i det tjugoförsta århundradet samt i en värld som ständigt förändras. Målet är en mångsidig allmänbildning

där undervisningen och synen på lärandet förändras. Språk ska uppskattas och uppmärksammas på ett mångsidigt sätt. Eleven ska utveckla sin kommunikationsförmåga på de båda inhemska språken och på andra språk. (GLP 2015.)

Elevens roll står i fokus. Hen förväntas att aktivt samarbeta, undersöka och skapa själv medan läraren förblir mera som handledare och stödperson. Läraren förväntas ge konstruktiv respons som stärker elevens självförtroende och sporrar till att fördjupa kunskaper och utveckla positivt tänkande. Eleven förväntas bl.a. kunna använda redskap såsom språk och IT interaktivt, interagera i heterogena grupper samt handla självständigt. Läraren förväntas aktivt använda undersökande, mångsidiga och elevaktiverande arbetssätt samt söka arbetssätt som gynnar ämnesövergripande studier inom olika temaområden där eleven lär sig förstå samband och beroendeföreteelser mellan olika fenomen. (GLP 2015.)

Det finns många begrepp som ofta återkommer i läroplanen. *Multilitteracitet* är ett viktigt begrepp som kort betyder förmåga att läsa, tolka och värdera olika slags texter. Denna kompetens skapar förståelse för olika kulturella uttryck och hjälper en att forma ens egen identitet. Man hänvisar till verbala, visuella, auditiva, numeriska eller kinestetiska symbolsystem eller kombinationer av dem när man talar om olika slags texter. Ett annat ofta förekommande uttryck är *metaspråk*, vilket syftar på det språk som man använder för att beskriva språk eller tala om språk. Till exempel när man beskriver hur ett språk är uppbyggt eller ger synonymer. Med *vidgat textbegrepp* avser man förutom det talade och skrivna språket även bild, film, spel eller ljud. Vidare har begreppet *ämnesövergripande temaområde* stark plats i den nya läroplanen. Det betyder att eleverna ska få möjlighet att medverka i kulturellt mångfaldiga miljöer, där elevernas egen erfarenhetsvärld, olika identiteter, språk, religioner och livsåskådningar har möjlighet att samverka. Ämnesövergripande temaområden vägleder gymnasisterna till delaktiga och handlingskraftiga arbetssätt, vilka betonas i ett kulturellt mångskiftande samhälle, i ett internationellt arbetsliv och i en rikt nyanserad och komplex värld. Detta möjliggör i sin tur elevernas *flerspråkiga kompetens*, vilket hänvisar till förmågan att utnyttja de olika språken som de kan. *Digital kompetens* implicerar att de digitala verktygen ska utgöra en naturlig del av studiemiljön. Vidare talar man om *livslångt lärande*, vilket betyder att man ska stödja eleverna att finna egna sätt att lära sig och uppehålla kunskaperna i framtiden. (GLP 2015.)

## 6.2 GLP 2015, mål för svenskundervisningen inklusive skönlitterära texter

Enligt grunderna för gymnasiets läroplan 2015 kan man välja att läsa svenska inom tre nivåer: *lång A-, medellång B1- och B3- svenska*. B3- svenska är en ny inledande nivå som är avsedd för elever som har befriats från studier i det andra inhemska språket enligt 13§ i gymnasielagen. B3-nivån riktar sig t.ex. till invandrare eller personer som inte har gått grundskolan i Finland och har därmed inte läst svenska tidigare<sup>6</sup>. Enligt statsrådets förordning (942/2014, 9 § 6 mom.) bör man på B3-nivå läsa minst tre obligatoriska kurser svenska (ca 110 lektioner) av de sammanlagt åtta kurser i gymnasiet. För övrigt omfattar undervisningen i svenska på A- och B1-nivå 5–6 obligatoriska kurser (A:6 kurser; B1:5 kurser) och två fördjupade kurser samt ett urval frivilliga kurser beroende på gymnasiets poängtering av språkundervisning. Den modersmålsinriktade lärokursen (RUÄ) är avsedd för tvåspråkiga elever i finska gymnasier. Dess kursprogram samspelar med A-språkets program.

Tabell 2: Svenskundervisningen med timfördelning i den finskspråkiga gymnasieundervisningen för unga fr.o.m. hösten 2016

Gymnasiutbildningen för unga	A	B1	B3	RUÄ
Obligatoriska kurser	6	5	3	6
Fördjupade kurser	2	2	5	2
Utbildningsanordnaren eller skolan beslutar om valfria tilläggskurser	0–5*	0–5*	0–5*	0–5*

Timfördelningen presenteras i årsveckotimmar (=38 timmar). Utbildningsanordnaren eller skolan kan besluta om tilläggande valfria kurser.

\* Flest tilläggande valfria kurser har vanligen erbjudits på gymnasier som ligger väl till i rankinglistorna i studentskrivningarna

Enligt grunderna för undervisning i svenska i gymnasiet förväntas eleverna kunna fördjupa och utveckla sina kunskaper från tidigare år. De ska sträva efter att studera självständigt. Dessutom ska de lära sig att utvärdera sina egna framsteg, tillämpa strategier

<sup>6</sup> Läsåret 2017/2018 erbjuds inte B3-svenska i gymnasier i Tammerfors.  
[http://www.e-julkaisu.fi/tampereen\\_kaupunki/toisen\\_asteen\\_koulutus/hakuopas\\_2017/](http://www.e-julkaisu.fi/tampereen_kaupunki/toisen_asteen_koulutus/hakuopas_2017/)



och digitala verktyg som stärker livslångt lärande. De ska handledas för att lära sig dra nytta av alla andra språk som de kan och lära sig beskriva eller tala om själva språket och dess uppbyggnad. Således lär sig eleverna söka, utvärdera och behandla information på svenska samt eventuellt på de andra nordiska språken. De inser att arbetslivet värdesätter alla språkkunskaper. Undervisningen utgår från varierat talat och skrivet språk, och man ska lära eleverna att kunna läsa och tolka olika slags texter. Läraren förväntas samtidigt kräva och uppmuntra till goda studieresultat med undersökande, mångsidiga och aktiverande arbetsätt. Dessutom förväntas läraren tillämpa differentiering, ämnesintegrering och temastudier. (GLP 2015.)

Ordet *litteratur* nämns inte alls i läroplanen för nivåerna A-svenska och B1-svenska. Däremot nämns ordet en gång i läroplanen för *B3-svenska*. I beskrivningen av lärokursen *svenska som andraspråk och litteratur, SV*, som är avsedd för elever vars modersmål inte är finska, svenska eller samiska nämns ordet litteratur *41 gånger*. I beskrivningen av *svenska som modersmålsinriktad lärokurs, RUA*, (för tvåspråkiga elever i finska gymnasier som vill vidareutveckla sina kunskaper i svenska) nämns ordet litteratur 3 gånger. Jag koncentrerar mig på A- och B1-svenska eftersom majoriteten läser dessa nivåer. I de allmänna instruktionerna för A- och B1-svenska står det att man allt mer bör fästa uppmärksamhet vid olika textgenrer från och med kurs 3 (Se bilaga 5). I de obligatoriska kurserna RUA3/RUB13 samt för de fördjupande kurserna RUA7/RUB17 nämner man begreppen *multilitteracitet* och *fiktiva texter*. Dessa hänvisar till att använda mångsidiga textslag, även skönlitteratur i undervisningen. Vidare betonar man både *mundlig och skriftlig interaktion* under alla kurser, även om tyngdpunkterna kan variera inom de olika kurserna. (GLP 2015.)

### 6.3 Läskunnighet enligt PISA-undersökningarna

PISA 2015-undersökningen i Finland genomfördes i samarbete mellan Institutionen för utbildningsforskning vid Jyväskylä universitet och Centret för utbildningsevaluering vid Helsingfors universitet (PISA 2015b). År 2015 var naturvetenskaper i fokus men man granskade även läskunnighet och matematiska färdigheter. Läskunnighet definieras enligt följande:

Undersökningen i läskunnighet eller *Reading Literacy* mäter läsförståelse efter en individs förmåga att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället. Utöver avkodning och ytlig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet.

(Skolverket 2016.)

Finland har allmänt visat jämförelsevis goda resultat i studien om läskunnighet. Svenskarnas resultat har i flera år sjunkit, men år 2015 har det uppstått en vändning i den sjunkande trenden, vilket kan observeras i tabell 3 nedan. Detta har hänt efter insatta studier och åtgärder i temat<sup>7</sup>.

Tabell 3: PISA-undersökningen i läskunnighet mellan 2000 och 2015 i Finland och poängantalet i Sverige

Finlands resultat	Poäng	Placering jämfört med		<i>Poäng</i>
		OECD-länder	alla deltagare	<i>i Sverige</i>
Läskunnighet 2015	526	2.	4.	500
Läskunnighet 2012	524	3.	6.	496
Läskunnighet 2009	536	2.	3.	493
Läskunnighet 2006	547	2.	2.	492
Läskunnighet 2003	543	1.	1.	500
Läskunnighet 2000	546	1.	1.	500

Av de senaste resultaten framgår att de finländska ungdomarnas kunskaper i läskunnighet generellt sett är goda, de är nästbästa jämfört med ungdomar i OECD-länderna och kommer på fjärde plats när man jämför dem med resultaten från alla deltagande 73 länder. Om man jämför placeringen under hela 2000-talet kan man tyda en liten nedgång. Poängantalet har sjunkit med 21 poäng från 2006 och placeringen har gått

<sup>7</sup> Se stycke 3

ner från 2000. Trots den fina placeringen är den växande oron i Finland befogad, eftersom polariseringen i läskunnigheten mellan de unga har växt. 11 % eller var tionde finländsk ungdom når inte en sådan läskunnighetsnivå att hen aktivt skulle kunna delta i samhället eller fortsätta sina studier utan problem. (PISA 2015b.)

## 6.4 Studentexamensnämndens rapporter

Enligt nationalspråksutredningen (UBS 2011) studerar majoriteten (över 90 %) av de finskspråkiga gymnasisterna svenska som medellång B1-lärokurs. Cirka 10 % studerar svenska som lång A-lärokurs. Endast under 2 % av de finskspråkiga gymnasisterna har börjat studera svenska som A1-språk från tredje klass, och A2-språket börjar vanligen i femte klass. Nivåerna A1 och A2 sammanslås till A-svenska på gymnasiet. Av dessa gymnasister har 1812 abiturienter anmält sig att avlägga studentprovet i A-svenska och 13522 abiturienter i B-svenska, sammanlagt 15334 abiturienter år 2016 (Studentexamensnämndens statistiktabel 2017).

Utvecklingen är oroväckande. Enligt tabell 4 har mängden av abiturienter som har anmält sig till studentskrivningarna i svenska, som lång eller medellång kurs, sjunkit med 12452 deltagare på tio år. Det blir en minskning på närmare 45 %. Samma trend har visats i främmande språk som till exempel tyska och franska men även engelska (Studentexamensnämndens statistiktabel 2017). Det vore värt att undersöka kopplingen med det dalande deltagandet i svenskaprovet och den polariserade läskunnigheten i allmänhet samt de ökade specialarrangemangen i studentskrivningarna.

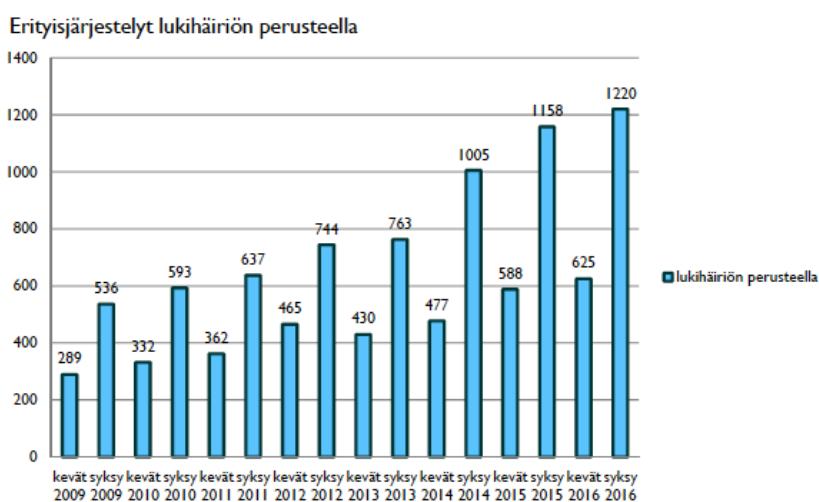
Tabell 4: Anmälda studerande till studentskrivningarna i svenska mellan åren 2007 och 2016

År	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
<b>RUA</b>	3201	2861	2755	2557	2518	2352	2206	2087	1830	1812
<b>RUB1</b>	24 585	21 585	20 490	19 350	18 627	17 329	16 608	15 422	14 276	13 522
<b>Totalt</b>	<b>27 786</b>	<b>24 446</b>	<b>23 245</b>	<b>21 907</b>	<b>21 145</b>	<b>19 681</b>	<b>18 814</b>	<b>17 509</b>	<b>16 106</b>	<b>15 334</b>

Samtidigt som problematiken med färre examinander i svenskaproven i studentexamen har specialarrangemangen för abiturienter med lässvårigheter ökat kraftigt i studentskrivningarna, vilket framkommer i figurerna 8 och 9.

## Erietyjärjestelypäättökset

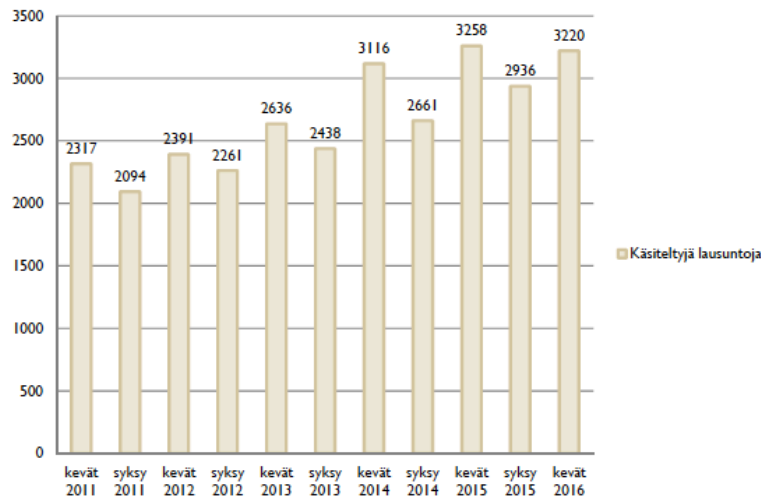
huom. luvut eivät kerro, kuinka monta erityisjärjestelyt saanutta kokeilasta kyseisenä tutkintokertana on osallistunut kokeisiin. Erietyjärjestelyjä ei tarvitse hakea erikseen joka tutkintokerta, joten joka tutkintokerta kokeisiin osallistuu kokeilaita, joille on myönnetty erityisjärjestelyt aiemmin.



Figur 8: Studentexamensnämndens rapport om mängden av specialarrangemang mellan 2009 och 2016 (Studentexamensnämnden 2017a).

## Huomioiminen arvosanassa

Käsittelyssä katsotaan, voidaanko kokelaan arvosanaa lukilausunnon perusteella korottaa. Sisältää myös erityisjärjestelyt saaneet kokelaat.



2



Figur 9: Mängden av utlåtanden för läs- och skrivsvårigheter som har beaktats till fördel i vitsorden mellan år 2011 och våren 2016 (Studentexamensnämnden 2017b).

En examinand kan ansöka om specialarrangemang enligt Studentexamensnämndens föreskrifter om specialstöd<sup>8</sup>. Examinanderna som ansöker kan ha hörselskada, läs- och skrivsvårigheter, sjukdom eller funktionshinder, eller ett främmande språk som modersmål. Mängden av specialarrangemang som här i figur 9 presenteras har endast med läs- och skrivsvårigheter att göra och påverkar alla ämnen, inte enbart svenska. Betydelsen av specialstöd har att göra med möjligheten att få mera tid att avlägga ett studentprov eller att höja ett vitsord till det bättre om det ligger intill gränsen till ett annat vitsord. (Specialarrangemang i studentexamen 2017.) Figur 9 uppvisar i hur stor grad dessa utlåtanden har påverkat vitsordet.

<sup>8</sup> Se Studentexamensnämnden 2017a. *Specialarrangemang i studentexamen 2017*.

Dessa resultat stämmer med PISA-resultaten, det vill säga att finska ungdomars läskunnighet sjunker. Hur mycket detta har koppling till motivationen att läsa svenska som det andra inhemska språket och främmande språk *långsiktigt* har väckt mitt intresse. Även om det ser ut att finnas en koppling mellan den dalande läskunnigheten och läsintresset för språk ska jag inte beröra det i denna avhandling.

## 7 Lässtrategierna – olika sätt att inse betydelsen för läsning

I detta kapitel presenterar jag de olika arbetsförloppen inom de fyra lässtrategierna, *reciprok undervisning*, *extensiv läsning*, *fiktionsanalytisk design* och *Chambers boksamtal* (se kap. 5), samt abiturienternas upplevelser av metoderna. Därefter återspeglar jag deras upplevelser med tidigare forskning. Gymnasisternas läsförmåga Den första texten läste vi på lektionen men under alla de andra gångerna har abiturienterna läst texterna hemma. Förutom den första lässtrategin har lässtrategierna presenterats först efter att gymnasisterna har läst texten.

Jag har valt lässtrategierna till texterna med tanke på hur mycket lästid gymnasisterna behöver och på innehållet i texterna. *Reciprok undervisning* är en lätt metod att börja med eftersom eleverna inte ska läsa texten i förväg, *extensiv läsning* kräver mycket läsning under en relativt kort tid. På grund av abiturienternas olika evenemang inför bänkskuddardagen och studentskrivningarna blev lässtrategin *extensiv läsning* en lämplig uppföljare. Muminböckerna var gymnasisterna bekanta med sedan barndomen och språket i dem var på en lämplig nivå för dem, speciellt med tanke på att lyckas läsa 150–200 sidor på två veckor. *Fiktionsanalytisk design* passade ihop med boken *Asfaltänglar* eftersom det var lätt att framhäva lässtrategins tolv olika faser ur texten. Lässtrategin *Chambers boksamtal* Jag undrar förende jag med ett utdrag ur *Barabbas*, som är en legendarisk person i västerländsk historia och religion. Jag hade beräknat att gymnasisterna vagt kände till personen och händelserna, vilket med detta i åtanke kunde anpassas till lässtrategins grundfrågor.

### 7.1 Arbetssättet med och uppfattningar av Reciprok undervisning, RT

*Reciprok undervisning*, *RT-metoden* (se 5.2), användes under vårt första möte med informantgruppen. Vi läste novellen, *Att döda ett barn*. Enligt lässtrategins första fas fick gymnasisterna först *se titeln* och *fundera över och vad de tror att novellen handlar om (1)*.

Titeln väddar till känslor och eleverna var förbryllade över den, vilket framgår av exempel 1 nedan. Elevernas reaktioner var starka:

Exempel 1:

- Fanny: ”Rubriken är mycket stark och ’ahdistava’ [ångestfull].”  
Denise: ”Jag tror att barnet har dödats... eftersom barnet har varit så jobbigt.”  
Elin: ”Någondera av föräldrarna dödade barnet. Föräldrarna var kanske mycket trötta.”  
Anna: ”Barnet har mördats. Det är en deckare.”  
Cecilia: ”Skolan dödade barnets kreativitet.”  
Benjamin: ”Det är en metafor.”

Genom att bara fundera över titeln fick de flesta i gruppen en uppfattning av att texten kan vara en deckare, men en gymnasists uppfattning syftade på metaforen att gymnasiet hade dödat barnets kreativitet. Den här uppfattningen diskuterade gruppen livligt och skrattande, på finska. Cecilias förklaring var att man inte hinner koncentrera sig på kreativa ämnen på gymnasiet om man vill klara gymnasiestudierna på tre år.

Birgitta Ahlén (2003) betonar tre faktorer, vilka är väsentliga för en lyckad läsakt: avkodning, förståelse och motivation (se 4.3) Av dessa har första fasen lyckats motivera abiturienterna att läsa vidare i texten.

Läraren avslöjade inte innehållet utan eleverna fick enligt andra fasen fortsättningsvis *läsa texten tysta för sig själva (2)*. Efter läsningen förblev alla tysta en stund. Fyra gymnasister meddelade att de hade en ganska klar uppfattning av texten medan två gymnasister konstaterade att de inte var säkra på om de hade förstått händelseförloppet rätt. Innehållet hade överraskat alla, vilket kan tydas i exempel 2 nedan:

Exempel 2:

- Cecilia: ”Innehållet överraskade.”  
Anna: ”Stämningen var ångestfull och pressande i början, kanske för att man visste att något ont skulle hända.”  
Fanny: ”Texten var svår. Jag förstår kanske inte tillräckligt.”  
Elin: ””Tappoiko sen vanhemmat sen lapsen?” [Dödade barnets föräldrar barnet?]”



Av dessa exempel kan man dra den slutsatsen att åtminstone Elin hade misslyckats att avkoda texten.

När de hade läst texten fick eleverna *ställa frågor om texten parvis* (3). Vi gick snabbt igenom frågeorden. Därefter hjälpte läraren gruppen att bilda par så att de som förstod minst inte var varandras par. Jag märkte snart att två gymnasister hade fångat händelseförloppet alldeles korrekt. Två elever förstod huvuddragen men hade luckor och två hade missförstått händelseförloppet nästan helt men genom att koncentrera sig på frågorna började de få bättre förståelse för händelserna. Med frågor vägledde de starkare de svagare i läsförståelsen. Eleverna ställde till exempel följande frågor: *Vilka personer finns med i texten? När händer det? Hurdan är morgonen? Vad gör barnets föräldrar/barnet/mannen/kvinnan? Vilka är i bilen? Vad ska mannen och kvinnan göra? Varför dog barnet? Vem dödade barnet? Hurdan är mannen?*

Frågorna hjälpte speciellt gymnasisterna med svagare läsförståelse att få en klarare bild av texten och även de två som hade missförstått innehållet först förstod bättre genom frågorna. När eleverna hade ställt frågorna och själva sökt svar på dem var det dags att *reda ut oklarheter och svåra ord* (4). Speciellt de gamla orden väckte intresse och gymnasisterna kunde själva härleda betydelsen av många ord som de inte hade stött på tidigare, till exempel *ty* och *skall*, även *telegrafstolpe* var ett ord som de kunde gissa sig till.

Jag bad eleverna söka upp några meningar som innehöll ord de inte förstod men som inte var avgörande för att förstå helheten. Jag bad dem tänka på hur de löser problemet för att de ska förstå. I exemplen 3 till 6 nedan presenterar jag några av deras kommentarer. De förklarade att man inte behöver de överstrukna orden för att förstå innehållet. De kunde också dra slutsatser från andra språk.

Exempel 3: ”Det är en lätt dag och solen står ~~snett över slätten~~ [...] Det är den lyckliga dagen...”

Elin tar upp exempel 3 och förklarar att det räcker om man förstår att solen skiner eftersom det hör till den lyckliga dagen på sommaren. Här betyder ordet slätt inte så mycket för helhetsbilden.

Exempel 4: ”Det är en liten by med små röda hus och ~~nyomrade~~ människor som sitter i sina kök med kaffekoppen höjd och ser bilen rusa förbi.”

Benjamin presenterar exempel 4 och konstaterar att man bara kan hoppa över ordet. Det har inte stor betydelse för förståelsen här. Denise fortsätter att människorna har just vaknat och dricker kaffe.

Exempel 5: ”Ännu sitter barnet på golvet och ~~knäpper sina livstycken.~~”

Cecilia tar upp exempel 5 och säger att man kan hoppa över orden eller tänka att barnet bara gör någonting på golvet och sedan fortsätta läsa. Innehållsmässigt har det inte stor betydelse.

Exempel 6: ”Ty så obarmhärtigt är livet konstruerat att en minut innan en lycklig man dödar ett barn är han ännu lycklig och en minut innan en kvinna skriker av fasa...”

Anna uppmärksammar exempel 6 och framhäver att det finns många nya ord för henne i satsen men att hon förstår helhetsbilden ändå. ”Jag vet inte exakt vad alla ord betyder, men jag kan gissa från kontexten. ’Obarmhärtigt’ betyder kanske hemskt och [...] ’fasa’ [...] kvinnan skriker eftersom hon är rädd.” Benjamin tillägger att ordet ”Ty” kan vara ”för”, som i engelskan ”though”. Ordet ”konstruerat” kan också härledas till exempel från engelska ”constructed” det vill säga ”byggt”? Till sist tillade han att samma ord också finns på tyska. Gymnasisterna ger varandra direkt respons och läraren kan förbli mera i bakgrunden. Gymnasisterna med stark läsförståelse har redan lärt sig hoppa över ord för att skapa en helhetsförståelse eller se en bild framför sig. Genom att visa med exempel förklarar de för de som har lite svagare läsförståelse hur man kan fortsätta läsa utan att förstå alla ord. Detta är ett typexempel på RT-metoden där eleverna har aktiverats att samarbeta och de skapar tillsammans en gemensam förståelse av texten. (Se 5.1.)

Till slut sammanfattade eleverna texten i stora drag och de fortsatte att tala om budskapet i texten. Vidare jämförde de skillnaden mellan att läsa novellen och en nyhetsartikel i tidningen eller i mobiltelefonen. Alla abiturienter upplevde att novellen berörde dem mycket starkare än nyhetsartiklar eller rubriker av artiklar som de ser eller

läser nästan dagligen. Texten uppmuntrade Denise att berätta om en trafikolycka som hon hade varit med om. Se exempel 7 nedan.

Exempel 7:

Benjamin: ”Novellen är skriven för unga och budskapet är att köra försiktigt.”

Anna: ”Budskapet är att livet blir aldrig så som det var tidigare om man dödar en människa.”

Fanny: ”Novellen är viktig. Jag läser ofta likadana nyheter men tänker inte länge på dem. Novellen ’*kosketti*’ [berörde] mig mycket”.

Denise: ”Jag har varit i en trafikolycka när jag var 10 år [...]”

Liknande resultat om litteratursamtalens emotionella effekter och läsarens vidgade synvinklar av händelser har forskare redogjort för även i tidigare läsforskning (se t.ex. 3.1 eller 4.4).

Enligt abiturienterna fungerade denna lässtrategi väl med denna grupp även om texten hade många svåra ord och uttryck. Abiturienterna upplevde att lässtrategin hade en tydlig handlingsmodell som var lätt att följa. Alla i gruppen fick delta och de lärde sig från varandra. De som först hade sagt att de knappt hade förstått novellen, Elin och Fanny, uppfattade i slutet att de hade förstått det väsentliga i texten för att få en helhetsbild av innehållet. Det störde dem inte längre att de inte förstod varje ord. Detta tyder på att Vygotskys proximalzonsteori (se 3.3) fungerade väl, det vill säga att de mer kunniga eleverna, Anna och Benjamin, vägledde de lite mindre kunniga till bättre resultat och jag som lärare kunde förbli mer i bakgrunden.

Arbetet med testgruppen var för kort för att man ska kunna dra långtgående slutsatser över hur mycket RT-metoden lyckades öka läsförståelsen hos gymnasisterna. Enligt Palinscar och Brown ökade läsförståelsen hos en grupp elever från 30 till cirka 80 procent på 20 dagar med denna metod (se 5.1). Det vore värt att studera hurdana resultaten kunde vara för finskspråkiga gymnasister vid läsning av svenskspråkig skönlitteratur under en längre tidsperiod.

## 7.2 Arbetssättet med och uppfattningar av extensiv läsning

Jag valde att använda Tove Janssons Muminböcker med lässtrategin *extensiv läsning* (se 5.2) och gymnasisterna fick två veckor på sig att läsa boken. Metoden extensiv läsning innebär att man läser mycket under en kort period då nya ord och uttryck upprepas ständigt och läsaren lär sig nytt utan djupare insikt på ordinlärning. Nation (2001) kallar detta för *incidental vocabulary learning*. Böckerna har cirka 200 sidor och de innehåller svartvita illustrationer emellanåt. Alla informanter har bekantat sig med Muminberättelserna redan i barndomen men ingen av informanterna har läst dessa berättelser själv på finska som barn. De har tittat på serien *Berättelser från Mumindalen* på tv när de var yngre. Dessutom har de bekantat sig med Mumin-bilderböckerna och de har minnen av att vuxna har läst några berättelser åt dem. Orsaken till att jag valde att behandla muminböckerna med extensiv läsning berodde på att temat var bekant för de flesta finskspråkiga gymnasister, vilket jag ansåg att förmodligen underlättar abiturienternas förståelse. Genom att läsa mycket allmänspråk under en kort tid kan man repetera ordförrådet obemärkt.

Under läsprojektet fick var och en av gymnasisterna välja den berättelse som väckte mest positiva minnen eller som de ville läsa nu när de är äldre. Uppgiften väddar till känslorna på grund av goda minnen från barndomen. Eleverna tar glatt och skrattande emot boken och läsuppdraget. Det visar sig senare att en av deltagarna hade sträckläst boken på 200 sidor redan till följande dag (se naiv läsning 3.1). Även tre andra abiturienter läste boken till slut så som vi hade kommit överens om. Två informanter hade inte läst boken helt till slut när vi träffas följande gång. Den ena av dem hade ett par sidor kvar att läsa och den andra hade cirka hälften av boken kvar att läsa.

Efter att ha läst Muminboken beräknade eleverna enligt egen uppskattning att de hade förstått ungefär mellan 60 och 85 procent av ordförrådet.

Förutsättningarna för metoden *extensiv läsning* är att det inte förekommer alltför många nya ord, maximalt 5 procent, för att innehållet ska vara lätt att förstå. Trots att gymnasisterna rapporterade att de hade förekommit betydligt mera nya uttryck – cirka 15–40 procent – lyckades de förstå tillräckligt för att få en helhetsbild av berättelsen. De förklarade att bilderna och minnena hjälpte dem att fylla luckorna för att förstå berättelsen.

Samtidigt hade de lärt sig många nya ord och uttryck ur kontexten, utan att behöva slå upp orden i ordboken.

Enligt responsen uppfattade samtliga abiturienter illustrationerna som stödjande för läsförståelsen. Detta framgår i exempel 8 nedan.

Exempel 8:

Denise: ”Ibland tappade jag den röda tråden, men jag hittade den på nytt när jag såg bilderna”.

Fanny: ”Det var inte speciellt svårt att förstå, för boken hade bilder och temat var bekant”.

Anna: ”Det var lättare att förstå innehållet eftersom temat var bekant och bilderna hjälpte till”.

Enligt exempel 9, nedan, upplevde samtliga informanter läsning av Muminboken som en positiv erfarenhet och de betonade att de hade lärt sig mycket. Ordinlärningen hade skett oavsiktligt, som en följd av läsningen. En liknande tankegång stöder många forskare som har studerat i läsforskning i främmande språk (se 3.2).

Exempel 9:

Benjamin: ”Jag lärde mig ord, uttryck, strukturer och syntax, alltså hur orden hänger ihop.”

Elin: ”Det var överraskande trevligt. Svenskspråkiga texter skrämmer mig inte så mycket längre”

Eleven som hade läst endast hälften av boken konstaterade att det hade varit så krävande för henne i början att hon hade lånat den finska versionen och läst sådana ställen vid sidan om som hon inte alls hade förstått. Hon upplevde att det hade hjälpt henne att förstå den svenska versionen bättre. Hon poängterade att hon ännu ville läsa den till slut senare.

Enligt Day och Bamfords två första principer för extensiv läsning skulle *läsmaterialet vara lätt* (1) och det skulle finnas ett *brett sortiment för olika teman* (2). (Day och Bamford 2002, se även 5.2) Muminböckerna passade in i denna ram. Även om gymnasisterna hade upplevt språket svårt på vissa ställen i Muminböckerna, hade de stöd av bilderna och minnena från barndomen för att lyckas skapa en helhetsbild av historierna. Dessutom innehöll repertoaren olika teman. Den tredje principen innefattade att det är viktigt att *läsarna själva får välja vad de vill läsa* (3). Gymnasisterna fick välja berättelsen från ett begränsat sortiment. Denna punkt kan kritiseras i undersökningen eftersom bokvalet var

begränsat till Muminböcker. Ändå uppstod det ingen konflikt utan valet gick smidigt och samtliga var nöjda med sin egen berättelse. Eftersom tiden för denna undersökning med gymnasterna var begränsad till sex veckor, valde jag ett sortiment färdigt åt gymnasterna.

Följande principer (4 och 5) betonade att meningen är att läsarna *läser så mycket som möjligt* och att *läsningen ska kopplas till nöje, information och allmän förståelse*. Uppskattningsvis hade gymnasterna läst cirka tjugo sidor om dagen, vilket jag beräknade vara mycket för en gymnast som är ovan att läsa skönlitteratur på svenska. Av den responsen som jag fick av gymnasterna var de nöjda med att de hade lyckats läsa muminboken till slut. Belåtenheten kan tydas i exempel 10, nedan.

Exempel 10:

Denise: ”Det var jättetrevligt att läsa Muminboken. Det var lätt att förstå och den var rolig!”

Cecilia: ”Det var en positiv överraskning att svenska var så begripligt.”

Elin: ”Jag gillade Muminboken och det trevliga sällskapet.”

Fanny: ”Muminboken var jättehärlig!”

Vidare gäller det i Day & Bamfords (2002) kriterier att *belöningen ska vara själva läsningen* (6). Förutom de ovan nämnda kommentarerna stärks denna tanke av följande uppfattningar i exempel 11:

Exempel 11:

Fanny: ”Det var trevligt att märka att man kan läsa en bok på svenska.”

Ytterligare påpekar Day och Bamford (2002) att *det är bättre om läshastigheten är snabb* än långsam (7). I denna studie är det stor skillnad på läshastighet mellan den gymnast som läser snabbast, 250 ord per minut, och den gymnast som läser långsammast 82 ord per minut, på svenska (se bilaga 1). Undersökningstiden var endast sex veckor lång och jag mätte läshastigheten endast en gång, vilket antyder att betydelsen av dessa resultat förefaller tvivelaktiga. Det som kan bejakas om denna princip är att, enligt mina egna observationer, hörde de snabbaste läsarna (Benjamin & Anna) till de två

som hade bäst läsförståelse i gruppen i allmänhet. Den gymnasist som läste långsammast (Fanny) hade även svagare läsförståelse.

Vidare konstaterar Day och Bamford (2002) att *läsningen ska ske individuellt och i tystnad* (8). Gymnasisterna läste Muminböckerna hemma och de upplevde individuell tystläsning som gynnsamt. De argumenterade att de hellre läser i sin egen takt. I exempel 12 redogör Anna och Fanny för sina upplevelser.

Exempel 12:

Fanny: ”Det var avslappnande att läsa i sängen eller i en fåtölj med en varm tekopp.”

Anna: ”Det är bättre att läsa själv i sin egen takt hemma.”

Slutligen anger forskarna att *läraren ska vägleda eleverna* (9) och *hen ska själv vara en läsmodell* (10). Exempel 13 ger en slags bild på dessa principer. Cecilia lärde sig kringgå svåra ord med hjälp av lärarens och de andras modeller och läraren anses som en läsmodell med sin kännedom om hur man kan bearbeta litteratur på ett meningsfullt sätt.

Exempel 13:

Cecilia: ”Jag lärde mig gå runt ord som jag inte kunde [...]”

Benjamin: ”Undervisningen var kvalitativ.”

Anna: ”Detta har väckt mitt intresse för att läsa skönlitteratur. Som inlärningsmetod har läsning varit väldigt meningsfullt.”

Elevernas uppgift var att läsa boken hemma och därefter diskuterades det under boksamtalet generellt hur det var att läsa en bok på en relativt kort period, det vill säga på två veckor. Därefter följer samtalen på lektionen. Gymnasisterna har övervägt om de kunde tänka sig att läsa en svensk bok i tidigare skede på gymnasiet och i så fall när. Alla abiturienter har stött på motviljan att studera svenska hos en del finskspråkiga gymnasister därför är alla abiturienter ense med Benjamin, i exempel 14, om hans uppfattning av när man skulle kunna läsa hela verk på svenska.

Exempel 14:

Benjamin: ”Jag tycker att man inte kan tvinga alla att läsa, eftersom alla inte gillar att läsa böcker, ens på finska. Därför tycker jag att man kan börja i kurs 6 som är en frivillig kurs.”

Efter en allmän diskussion fick deltagarna berätta för varandra om boken de hade läst. Till uppgiften hörde att de, förutom händelseförloppet, skulle beskriva miljön, stämningen, årstiden och annat som de undrade över eller som irriterade dem eller överhuvudtaget väckte känslor. Sist hade de i uppgift att fundera på om boken var skriven för barn eller om man kunde tänka sig att den kunde vara riktad även åt vuxna. Fanny och Anna svarar på detta i exempel 15.

Exempel 15:

Fanny: ”Muminböckerna väcker bara trevliga minnen från barndomen. De passar alla”

Anna: ”Vuxna kan se på Muminböckerna med andra ögon än barn.”

Som det konstaterades i 5.2 har metoden enligt Day and Bamford (2002) både fördelar och nackdelar. Det är bra att eleverna får läsa i sin egen takt, men samtidigt orsakar det att läraren inte kan stödja elevernas förståelse under läsprocessen. En annan nackdel vid undervisning av ett främmande språk är att hitta lämpliga skönlitterära böcker som överensstämmer med gymnasisternas språknivå.

Ändå kan lässtrategin extensiv läsning anses som en lönsam och uppmuntrande metod i svenskundervisningen i finskspråkiga gymnasier. Metoden har fått god respons både av första- och av andraspråklärare runt om i världen. Både förstaspråks- och andraspråksforskning har visat resultat som stöder såväl utveckling av läsförmågan som utveckling av den kognitiva förmågan (Chambers 2016; Stanovich & West 1989; Elley 2001). Detta stöder gymnasisterna i exempel 16:

Exempel 16:

Cecilia: ”Jag lärde mig nya ord och i stället för att stirra på nya ord hela tiden lärde jag mig koncentrera på handlingen för att kunna tala om ämnet.”

Denise: ”Jag lärde mig att förstå olika synsätt, massor av nya ord och jag lärde mig att tala. Dessutom var det lönsamt att bearbeta texterna genom att tala om dem med andra.”

Anlitande av denna metod i undervisningen av svenska på gymnasiet förutsätter att böckerna har teman som är kända eller är lätt igenkända för eleverna – annars kan det skapa frustration att läsa. Detta framkom då en av gymnasisterna som hade tydliga svårigheter att förstå handlingsförloppet i boken anlitate den finska versionen av samma



bok. Hen läste ungefär hälften av Muminboken men var nöjd med att hon hade kommit så långt och tillade att hon ännu vill läsa boken till slut.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att studien med Muminböckerna kopplat till lässtrategin extensiv läsning samspelar med Sweet och Snows heuristiska syn på läsförståelse (se 4.2). Med stöd av den sociokulturella kontexten, i detta fall minnena och illustrationerna har abiturienterna lyckats skapa djupare förståelse av texterna. Dessutom har tillfredställelsen av att ha lyckats läsa ett helt skönlitterärt verk på svenska under en kort period medfört en viss belåtenhet hos abiturienterna som Nuttall och Andersson (2009) redogör för i figur 6 (se 4.3 den goda och onda cirkeln).

### 7.3 Arbets sättet och uppfattningar av fiktionsanalytisk design

Jag har valt att behandla ett utdrag ur Johanna Holmströms bok *Asfaltänglar* (2013) enligt fiktionsanalytisk design eftersom lässtrategin samspelar väl med innehållet i boken. Gymnasisterna fick i uppdrag att läsa ett utdrag på 20 sidor utan någon ordlista. Boksamtalets lässtrategi presenterade jag först efter att eleverna hade läst texten hemma. Alla hade förberett sig väl genom att läsa texten.

Fiktionsanalytisk design har 12 punkter, vilka lockar lätt till samtal. Dessa berör *handling, karaktärer, miljöer, tid, motiv, tematik, struktur, stil, kontext, genus, egna erfarenheter samt metaperspektiv* (se 5.3).

Boksamtalet flöt fritt från handlingsorienterad läsart där gymnasisterna koncentrerade sig på handlingen, karaktärerna, miljön och tiden. Berättaren är en flicka som går i nionde klass så hon är lite yngre än gymnasisterna själva så det var lätt för dem att känna igen personen. Den andra huvudpersonen är lite äldre än gymnasisterna. Hon studerar vid universitetet. Pappan kommer från Nordafrika och är muslim. Mamman är finlandssvensk och har konverterat till islam. Berättelsen utspelar sig i nutid. Huvudpersonerna bor i en förort där det bor mest andra invandrare. Miljön känner gymnasisterna igen. Det kunde vara en förort från vår egen stad.

En gymnasist kommer från ett mångkulturellt hem men fem deltagare har inga erfarenheter av hem med invandrabakgrund. Berättelsen fängade elevernas intresse för

invandrarfamiljer i Finland i allmänhet. Med texten fick gymnasisterna möjlighet att kika in i en vardag som de vanligen inte stöter på. Temat ledde samtalet till invandring och boende samt till det hur invandrarna blir bemötta i vår egen omgivning. Tematiken är aktuell och i samtalen kom det fram att gymnasisterna uppfattade varandras tankar som ytterst värdefulla. Förutom invandring, kulturskillnader och religion behandlar texten enligt gymnasisternas uppfattningar teman som *rasism, olikhet, bitterhet, fördomar, relationer mellan könen och vuxenhet*. I dagens Finland kan man inte undgå nyheter om invandring eller bemöta invandrare på gatan, speciellt i stora städer. Handlingen pendlar mellan två länder; mellan två kulturer; mellan religiösa och mångkulturella skillnader. Budskapet lockar till samtal.

Exempel 17:

- Elin: ”Jag har aldrig varit hemma hos en invandrarfamilj. Det har jag aldrig tänkt på tidigare.”  
Fanny: ”Det är trevligt att läsa och tala med andra eftersom det öppnar ögonen.”  
Benjamin: ”Det är bra med boksamtal, eftersom om jag bara läser själv så tänker jag bara själv men när jag talar om texten lär jag använda ord och uttryck och lyssna hur andra tänker.”

I exempel 17 kan man se att texten har gett utrymme för läsarnas reflekterande. Gymnasisterna har lyssnat noga på varandras tankegångar och diskuterat om innehållet tillsammans, vilket är ett av litteratursamtalens ändamål.

I exempel 18 kan man läsa hur gymnasisterna har upplevt språket i texten som ganska lätt att förstå.

Exempel 18:

- Denise: ”Språket är ganska lätt att förstå. Det finns många finska ord, eftersom platsen är i Helsingfors”  
Elin: ”Stilen var vardaglig. Det var många finska slanguttryck.”  
Anna: ”Meningarna var ganska klara, inte för krångliga.”  
Cecilia: ”Ibland var språket lite poetiskt.”

Texten innehåller både finska och muslimska uttryck t.ex. *huppare*, krogen *Valkeat yöt, halal, haram, umman* och *hijab*. De muslimska uttrycken förklaras i texten. Gymnasisterna upplever att stilen är på lagom nivå, även om texten innehåller många

slanguttryck, till exempel *fejk*, *frissaskolan* eller *korvskinnsbyxorna*. Eftersom handlingen utspelas i Finland kan gymnasisterna identifiera begreppen lättare. Strukturen och meningsbyggnaden upplever gymnasisterna som talspråkliga och klara. Gymnasisterna försökte mest tala svenska men när de talade till exempel om grammatiska aspekter frågade de på finska, vilket framkommer i exempel 19:

Exempel 19:

Benjamin: Miten sanat, kuten esimerkiksi *en regel*, taipuvat monikossa?

En av fiktionsanalytiska designens punkter har att göra med kontext. Boken behandlar religion och hur man förhåller sig till religion. Läsaren får en inblick i hur en infödd muslim kan känna religionens betydelse svagare än en konverterad finländare. Berättelsen förstärker även läsarens förståelse av muslimska uttryck, som till exempel *hijab* (slöja) eller *Ka'ba* (den heliga stenen i Mecka). Samtidigt stöter läsaren på finska begrepp, till exempel *Nahkatakkinen tyttö* [känd sång] eller *mutisar* [mörkhyade]. Romanen ger en inblick i hur fördomsfulla och rasistiska uttryck kan ha för verkan hos mottagarna eller dem som kan identifiera sig med mottagaren. Det finns många exempel på hur finländarna bemöter mörkhyade fördomsfullt i texten.

Anders Palm diskuterade begreppet *emokognition*. Han menade att läsaren får genom emotionella upplevelser och kognitiva erfarenheter tillfälle att förstå förutom sitt eget liv, andras liv och varandras liv (se s.3). Följande exempel, 20, är ett bra exempel på detta. Leilas pappa, som kommer från norra Afrika blir kallad för apa och neger när han har problem i trafiken. Leila sitter i samma buss.

Exempel 20:

- Jävla neger... och andra skrattade och nickade.  
Mammor med barn, pensionärer, unga män i kostym, alla hade de väntat på att någon skulle vara tillräckligt modig för att säga det och så höll de mysande med.  
- Förbannade apa. Stick tillbaka till Afrika om du inte ens kan köra buss.  
Någon härmade en apa och jag väntade. Jag såg pappas blick i backspeglarna. Den mötte min en kort stund och jag visste att han inte skulle göra eller säga något alls. Inte när jag var där. Även om det var vad jag ville mest av allt.  
När bussen slutligen kom loss och han belönades med elaka applåder och busvisslingar var jag tvungen att bita ihop för att inte börja gråta. [...] Jag steg ut som vem som helst annan, och när jag gick hem hoppades jag att mamma inte skulle vara hemma.

(Citerat efter Holmström 2013, 14)

Exempel 21 är liknande. När storasystemen Samira söker jobb på McDonalds blir hon klassad som *mutis* för sin hudfärg, inte som finlandssvensk så som hon upplever sig själv (Holmström 2013, 80).

Exempel 21:

” Mäcken, sade han [personalchefen], är ett ställe där vi verkligen inte ser på hudfärgen då vi anställer folk.

– Ja, men du är ju ... ja, hade den unge mannen svarat och blicken hade flackat över hennes ansikte och hår.

Jag är finlandssvensk, hade Samira sagt [...]

(Citerat efter Holmström 2013, 80)

Vidare tar Benjamin upp perspektivet på genus:

Exempel 22:

Benjamin: Mamma är hemmamamma och pappa jobbar. Leila [Huvudpersonen] känner sig trygg eftersom hon är pojkkattig och därför går hon i hängande byxor och stor munkjacka med huva på. Båda flickorna känner sig lite hotade som flickor. Samira [storasystemen] rymmer hemifrån för att hon är rädd för att bli bortgift till Nordafrika. Skillnaden att vara flicka och pojke eller kvinna och man i Finland jämfört med Nordafrika är stor.

Benjamin funderar över de traditionella könsrollerna och varför Leila behöver klä sig som hon gör för att känna trygghet i Finland. Den beskyddande klädseln är annorlunda än i muslimska länder där vissa kvinnor klär sig till exempel i slöja för att känna trygghet.

Genom dessa exempel (20, 21 och 22) får läsaren en djupare förståelse om hur världen kan upplevas ur en annan individs perspektiv, vilket vidare hjälper hen att reflektera över sin egen omvärld. Kopplat till boksamtal får läsaren även en inblick i hur andra läsare upplever berättelserna. Läsaren tillägger konstant erfarenheter i sin livsvärld och genom dessa har hen bättre möjligheter att röra sig och verka i olika miljöer och sammanhang. Dyliga erfarenheter betonas inom livsvärldsfenomenologin (se 2.2).

Både gymnasisternas och mina egna erfarenheter av lässtrategin fiktionsanalytisk design var mycket goda. I exempel 23 redogör abiturienterna för sina upplevelser av de två

sista punkterna där lässtrategin tar upp egna erfarenheter, omdömen, egna tankeprocesser och eget lärande:

Exempel 23:

Fanny: ”Det är trevligt att läsa och tala med andra eftersom det öppnar ögonen.”

Anna: ”Det är effektivt när jag kan läsa texten hemma i lugn och ro och sen talar vi om den på lektionen.”

Benjamin: ”Det är tydligt. Vi vet vad vi ska göra här. Tala!”

Läraren kan förhålla sig i bakgrunden medan eleverna talar i grupp. Lärarens uppgift är att vara som stödperson i bakgrunden till exempel genom att ge ord och uttryck, som eleverna själva inte minns eller att förklara textställen om eleverna inte har förstått någonting. Abiturienterna har varit motiverade av att läsa och diskutera texten. I deras respons kan man upptäcka likhet mellan både Rosenblatts upplevelseläsning (estetisk läsning) och Chambers litteratursamtal (se 3.1).

#### 7.4 Arbetssättet och uppfattningarna av Chambers boksamtal

Jag valde att arbeta med ett utdrag ur romanen Barabbas av Pär Lagerkvist med Chambers boksamtal (se 5.4). Samtalsmetoden utgår från en fundering som *'jag undrar'* och en tilläggsfråga *'hur vet du det'*. Till en början vill jag påpeka att två av gymnasisterna var frånvarande denna gång och att deltagarna uppfattar texten i allmänhet som svår men de förstår att texten har att göra med Jesu död. Jag har anat att de kan uppfatta texten som svår, därför går vi igenom nyckelorden så som de förekommer i texten, utan att ge raka motsvarigheter på finska. Vi sovrar orden – som för läsförståelsen kan skapa problem – enligt olika teman.

### Ord som hjälper till vid samtal



Religion, Jesu död och begravning	Lag, ordning och fångenskap	Natur	Övriga
kors korsfästning korsfästne grav djävel anhöriga tåg *	brott fängelse fånge illgärningsman döma oskyldig makt maktlös	stilla backe örtagård mörkna ljusna sten	rädd skrämd vidskeplig*

Figur 10: Nyckelord i originalpresentationen och gruppindelningen

Efter att ha kategoriserat orden enligt ovan nämnda teman (se figur 10) var det lätt för gymnasisterna att hitta betydelsen för orden. De enda orden som ännu förblev svåra att förstå efter sovringen var *vidskeplig*, *anhöriga* och *tåg*. Jag konstaterade att *vidskeplig* betyder ungefär det samma som att vara rädd för övernaturliga krafter. Det hör även till religionen. *Anhöriga* betyder ungefär samma sak som den dödes släktingar och *tåg* betyder här ett sorgetåg, en sörjande folkmassa som går efter den döde i en lång rad när hen ska begravas.

Efter att ha rätt ut orden började vi med det egentliga boksamtalet. Grundfrågorna och tillägsfrågorna var ganska krävande för gymnasisterna. Enligt min mening kräver denna lässtrategi mera övning för att lyckas i svenskundervisningen i finska gymnasier.

*Jag undrar om det var något du gillade i texten? – Hur vet du det?*

Exempel 24:

Anna: Temat är aktuellt. Det är påsk snart.

Benjamin: Den hade intressant struktur. Meningarna började ofta med *och*.

Fanny: Ibland var språket också slang eller som man talar. T.ex. orden *bägge* och *flina*. Vad betyder *flina*?

Cecilia: Berättelsen är intressant.

Texten väckte elevernas intresse på grund av att tematiken passade in i det stundande påskfirandet, vilket kommer fram i Annas kommentar i exempel 24.

*Jag undrar om det var något du inte gillade i boken? – Hur vet du det?*

Samtliga gymnasister säger att berättelsen var först svår att förstå, men ingen sade direkt att de inte gillade något i berättelsen. De menade att orden orsakade mest svårigheter. Alla hade läst utdraget ändå fast de kände sig osäkra ifall de hade förstått tillräckligt av innehållet.

*Jag undrar om det var något du tyckte var konstigt? Har du några frågetecken?*

Exempel 25:

Cecilia: Jag har inte läst om Barabbas tidigare. Texten har många ord som jag inte kan.

Fanny: Jag vet inte så mycket om Barabbas.

Benjamin: Det var konstigt att det var många meningar som börjar med ”och” och ”men”.

Anna: Det var ganska ”runollista” [poetiskt]...T.ex. ”Gud, min Gud, varför har du övergivit mig!”

Gymnasisterna hade lite kunskap eller de mindes bara lite om personen sedan tidigare. Men genom att tala med varandra märkte de att alla har kännedom om personen och händelsen som texten skildrar. Detta kommer fram i exempel 25 och 26 där Fanny kopplar berättelsen till Jesu död i Bibeln.

*Jag undrar om du lade märke till några mönster eller kopplingar?*

Exempel 26:

Fanny: Den har koppling till Bibeln.

Benjamin: Ofta börjar meningen med ”och” eller ”men”.

Cecilia: Ett stycke> ett stycke neråt slänten; ett stycke ifrån honom.

Anna: Det är många korta meningar när Jesus dör.

När vi fortsätter vidare genom att närläsa språket och stilen samt att granska personen Barabbas blir diskussionen ledigare. Gymnasisterna uppfattar stilen närmast som informell,

se till exempel Benjamins kommentar i exempel 26. Vidare konstaterar Anna att utdraget även har några poetiska drag med kända bibliska lån. Hon framhåller att de korta meningarna kan kopplas till andningen eller flåsandet i Jesu sista stund. Anna åskådliggör några poetiska drag ur texten, i exempel 27.

Exempel 27:

”Men plötsligt mörknade det över hela backen som om solen mist sitt sken [...]”

”Dagern spred sig över kullen och över oljeträden däromkring och fåglarna som tystnat började kvittra igen.”

”Det var alldeles som en morgon.”

”Gud, min Gud, varför har du övergivit mig!”

(Citerat efter Lagerkvist 2017, 14)

Känslan av *informell stil* uppkommer från både *strukturen* och *ordvalen*. Gällande strukturen anser gymnasisterna att man till exempel bör undvika att börja meningar med ord som ”och” och ”men”, men de tycker samtidigt att dessa passar in i denna text, eftersom det känns som om Barabbas är berättaren. Vidare anser de att det är helt vanligt att använda konjunktionerna *och* och *men* i början av meningar i talspråk. I exempel 28 hittar de andra exempel på strukturell informalitet:

Exempel 28:

Benjamin: ”Släktingarna, eller vad det nu var för ena, såg förtvivalade upp [...]”

Cecilia: ”Nu kunde han gå sin väg hur mycket han ville.”

Fanny: ”Han var ju korsfäst och allting.”

Anna: ”Ja, nu skulle han gå. Det skulle han, det var klart. Han hade ingenting att stanna här för mer. Inte nu när den där andre var död [...]”

(Citerat efter Lagerkvist 2017, 14–15)

Här finns tydliga exempel på talspråk, ”*eller vad det nu var för ena*”, ”*hur mycket han ville*”, ”*och allting*”, ”*den där andre*”. I exempel 29 finns ytterligare ordval som indikerar på talspråk:

Exempel 29:

Fanny: ”De *bägge* andra såg inte alls ut på det *viset*.”



Anna: ”Det stod den lymmeln och *flinade* åt [...] Nu var de rädda. Nu *flinade* de inte längre.”

Cecilia: ”Det tyckte han *med, han härnere.*”

Benjamin: ”Då gick han också dit fram och stod där ett *slag.*”

(Citerat efter Lagerkvist 2017, 14–15)

Många av de talspråkliga orden hade gymnasisterna inte stött på tidigare men de lyckades förstå dem från kontexten.

Till slut bekantade vi oss lite närmare med den legendariska Barabbas. Jag sökte upp lite information om honom på nätet och vi uppmärksammade filmerna som baserar sig på boken.

## 8 Resultat

Syftet med denna avhandling har varit att ta reda på hur svensk skönlitteratur kopplat till litteratursamtal kan motivera gymnasister att läsa svenska och hur det kan berika deras kunskaper i svenska. I detta avsnitt redogör jag för resultaten som har kommit fram först och främst i gymnasisternas uttalanden om upplevelserna men även i lärarnas uttalanden om uppfattningarna av att läsa skönlitteratur. Vidare synliggör jag hur lässtrategierna fungerar som hjälpmedel vid litteratursamtalen. Slutligen anknyter jag dem till tidigare forskning.

Jag har kategoriserat observationerna enligt de mest signifikanta slagen. Dessa kategoriserade uttalanden bildar olika utfallsrum. Jag har delat in dessa utfallsrum enligt fyra kategorier: lönsamheten (8.1), lässtrategierna kopplat till litteratursamtal (8.2), lärarnas respons (8.3) och slutligen avhandlingens samhällsrelevans (8.4).

### 8.1 Lönsamhet

Den första och mest signifikanta kategorin innefattar abiturienternas uppfattningar av *lönsamhet och fördelar* med att läsa skönlitteratur. Enligt gymnasisterna finns det många orsaker till att uppfatta läsning av skönlitteratur som lönsamt. I uttalandena konstaterar gymnasisterna att läsning är ”ett ganska enkelt sätt att förbättra kunskaperna i svenska, eftersom man lär sig obemärkt nya ord, uttryck och syntax<sup>9</sup>”. Dessutom upplevs läsning av skönlitteratur som ”ett bra och avslappnande sätt att uppehålla språket, eftersom man återfår ord som man har glömt bort<sup>10</sup>”. Slutligen upplevs läsning kopplat till litteratursamtal som ”en väldigt meningsfull inlärningsmetod<sup>11</sup>”. Nation (2001) har kommit fram till likadana resultat. Enligt honom sker ordinläringen oförutsett, som en följd av läsning (se 5.2).

---

<sup>9</sup> Bilaga 2

<sup>10</sup> Bilaga 2

<sup>11</sup> Bilaga 2

En annan observation är att *läsning medför rutin*, vilket i allmänhet hjälper att bli säkrare på att läsa och gissa innebörder även om man inte förstår enstaka ord<sup>12</sup>. Huvudsaken är inte att man kan 100 % av alla orden för att begripa sammanhanget<sup>13</sup>. Kontexten hjälper att härleda ordens betydelser och man tillämpar själv en naturligare svenska genom att använda fraser och uttryckssätt som finns i texterna<sup>14</sup>.

Gruppen träffades för första gången en vecka innan studentprovets första del, det vill säga hörförståelseprovet i svenska, därefter träffade gruppen tre gånger före den andra delen, det skriftliga provet. Den sista gången gruppen träffades var dagen efter det skriftliga provet i svenska. Gymnasisterna omringades av svenska under en relativt kort tid.

Alla gymnasister konstaterade att de hade haft nytta av skönlitterär läsning och litteratursamtal inför studentskrivningarna på grund av att de använde svenska allt mer vilket ledde till att texterna i studentskrivningarna kändes lättare eller mindre skrämmande när de hade läst utmanande litteratur<sup>15</sup>.

Allt som allt upplevde de läsning kopplat till litteratursamtal som *en meningsfull inlärningsmetod*<sup>16</sup> och de diskuterade i vilket skede det vore bra att börja läsa skönlitteratur. Deras uppfattning är att det lönar sig att uppmuntra elever till läsning efter den sista obligatoriska kursen eftersom alla inte vill läsa svenska eller de vill inte läsa böcker överhuvudtaget<sup>17</sup>. Slutligen tillade de att läsning är trevligt eftersom de samtidigt lär sig av och om varandra samt om andra människor (se 7.3).

Gymnasisterna har varit *positivt överraskade* av att de har lyckats läsa och förstå helheten av en bok. Detta i sin tur har uppmuntrat dem att läsa mera på svenska, vilket kan leda till livslångt lärande.

Jag presenteras lärarnas synvinkel av lönsamhet i delkapitel 8.3.

---

<sup>12</sup> Bilaga 2

<sup>13</sup> Bilaga 2

<sup>14</sup> Bilaga 2

<sup>15</sup> Bilaga 2

<sup>16</sup> Bilaga 2

<sup>17</sup> exempel 14

## 8.2 Lässtrategier och litteratursamtal

Gymnasisternas upplevelser av lässtrategierna kopplat till litteratursamtal har varit positiva trots att samtalen emellanåt har lockat dem ut ur komfortzonen<sup>18</sup>. De har upplevt i synnerhet det sociokulturella perspektivet i läsecirkeln som belönande. De har konstaterat att det känns lönsamt och meningsfullt att bearbeta texterna i grupp med lässtrategier även om de inte har varit speciellt vana vid att tala fritt på svenska<sup>19</sup>. Läsuppgiften och litteratursamtalen har lockat fram rösten för deras tankar, dessutom har litteratursamtalen lockat gymnasisterna att tala om etik och moral om allt, att argumentera, att lyssna på andra, att se på livet omkring sig ur många andra människors synvinklar och normer<sup>20</sup>. Det vidgar i sin tur deras förståelsehorisont och ökar respekt och tolerans för andra människor (se 4.2). Gymnasisterna konstaterar att de har blivit säkrare på att tala svenska<sup>21</sup>. Litteratursamtalen har uppmuntrat dem till att vilja lära sig att använda svenska mera<sup>22</sup>. Alla har fått sin röst hörd och läraren har haft möjligheten att hålla sig i bakgrunden och observera samtalen. Läraren har inte haft det rätta svaret utan vem som helst i gruppen kan ha haft det eller det kanske inte heller har funnits något rätt svar. Således korrelerar litteratursamtalen ur ett samtalsteoretiskt perspektiv med det dialogiska klassrummet<sup>23</sup>.

Gymnasisternas upplevelser av de skilda lässtrategierna är relativt obemärkta för helheten. Huvudsaken är att de har haft möjlighet att tala om viktiga angelägenheter. Alla presenterade lässtrategier har lockat gymnasisterna att tänka högt antingen ur textens eller ur elevens eget perspektiv (se figur 11).

Enligt gymnasisterna är extensiv läsning (5.2) den mest krävande lässtrategin av de fyra prövade metoderna eftersom det gäller att läsa mycket under en kort period, i detta fall cirka 200 sidor på två veckor. Detta fordrar regelbundenhet av eleverna, vilket kan skapa problem om eleverna inte gillar att läsa eller om de känner att de inte klarar av uppgiften. Därför är valet av boken enormt viktigt. Bokens språkliga nivå får inte vara mycket högre än elevernas och temat bör väcka intresse. Mumintemat visade sig vara ett bra val även om

---

<sup>18</sup> Bilaga 2

<sup>19</sup> Bilaga 2

<sup>20</sup> Kapitel 7, exempel 7,16,17,21

<sup>21</sup> Bilaga 2

<sup>22</sup> Bilaga 2

<sup>23</sup> se 3.3

jag hade ängslat mig över att gymnasisterna kunde uppfatta temat som för barnsligt. Böckernas språkliga nivå var svårare än det som generellt rekommenderas för extensiv läsning. Med hjälp av illustrationerna och igenkänningsfaktorerna från barndomen upplevde gymnasisterna ändå att de hade förstått tillräckligt för att få en helhetsbild av berättelsen. Fem av sex gymnasister upplevde läsningen av Muminboken som trevlig och lärorik<sup>24</sup>. Endast en gymnasist klarade inte av att läsa hela boken på cirka 200 sidor till slut. Enligt informanten var språket för svårt. Hon tillade att hon vill läsa den till slut senare.

Gymnasisternas upplevelser om fördelarna med lässtrategin extensiv läsning var positiva. Enligt dem är det lätt att återfå ord som man har glömt bort och att man kan lära sig massor av nya ord, uttryck och syntaxkunskap obemärkt. Lässtrategin fungerar bra som repetition inför studentskrivningarna<sup>25</sup>.

Det sägs att RT-metoden ökar elevers läsförståelse effektivt (se 5.1). Efter att ha provat metoden endast en gång kan jag inte dra långtgående slutsatser om dess effektivitet men ändå är resultaten av studien lovande. Den första fasen, att gissa innehållet av rubriken, lockade många polariserade tankar i gruppen och tankarna behövde motiveras. Gymnasisterna uppfattade att det var lätt att komma igång med läsecirkeln. Den andra fasen, läsningen tyst för sig själv, gick smidigt undan. Det visade sig att alla inte hade förstått innehållet, vilket ledde till den tredje fasen där de kunnigare gymnasisterna vägledde de andra gymnasisterna som inte var lika säkra på innehållet till bättre läsförståelse. De kunnigare visade hur man kan hoppa över ord utan att de har betydelse för helhetsbilden eller hur man kan förstå ord från kontexten<sup>26</sup>. De ställde också frågor för att få en helhetsbild av texten. Slutdiskussionen ledde till funderingar över budskapet och trafikolyckor. RT-metoden lyckades få gruppen att reflektera över sina tankar och erfarenheter i trafiken samt förhålla sig fantasifullt och ingående till läsförståelse. Gymnasisterna var intresserade av varandras sonderande insatser. RT-metoden upplevdes allmänt som en positiv start på läsecirkelarbetet.

---

<sup>24</sup> Bilaga 2

<sup>25</sup> Bilaga 2 eller exempel 16

<sup>26</sup> Exempel 3–6

Lässtrategin *fiktionsanalytisk design* (5.3) har en bred och systematisk uppställning som inkluderar många läsarter. Till skillnad från de övriga presenterade lässtrategierna skiljer sig denna tydligt i sin mångfald. De andra lässtrategierna behandlar till exempel inte alls genusperspektivet, hur män och kvinnor framställs i texten eller karaktärernas klass, nationalitet, etnicitet och sexualitet. Boken *Asfaltänglar* bjuder på denna mångfald. Både gymnasisternas och mina egna erfarenheter av lässtrategin var mycket goda (se 7.3). Förutom språkliga aspekter väckte texten känslor<sup>27</sup>. Läraren kan förhålla sig i bakgrunden medan eleverna talar i grupp. Lärarens uppgift är att ge ord och uttryck, som eleverna själva inte minns eller förklara ställen om de inte har förstått någonting.

Grundfrågorna och tilläggsfrågorna i *Chambers boksamtal* var ganska krävande för gymnasisterna. Enligt min mening kräver denna lässtrategi mera övning för att lyckas i främmande språk eller i svenskundervisningen i finska gymnasier.

När vi fortsatte vidare genom att närläsa språket och stilen samt att granska personen Barabbas blev diskussionen ledigare. Gymnasisterna upplevde stilen närmast som *informell* fast en gymnasist konstaterade att utdraget även har några poetiska drag eller kända bibliska lån<sup>28</sup>.

Känslan av *informell stil* uppkommer från både *strukturen* och *ordvalen*. Gällande strukturen ansåg gymnasisterna att man till exempel bör undvika att börja meningar med ord som ”och” och ”men”, men de tyckte samtidigt att dessa passar in i denna text, eftersom det känns som om Barabbas är berättaren. Vidare ansåg de att det är helt vanligt att använda konjunktionerna ”och” och ”men” i början av meningar i talspråk. De hittade andra exempel på strukturell informalitet som talspråkliga uttryck: ”*eller vad det nu var för ena*”, ”*hur mycket han ville*”, ”*och allting*”, ”*den där andre*”. Många av de talspråkliga uttrycken hade gymnasisterna inte stött på tidigare men de lyckades förstå dem från kontexten.

Samtliga gymnasister hade positiva upplevelser om att läsa svensk skönlitteratur kopplat till litteratursamtal på gymnasiet. Här nedan i figur 11 presenteras kärnan av deras upplevelser.

---

<sup>27</sup> Se exempel 22 och 23

<sup>28</sup> Se exempel 18

## Gymnasisternas uppfattningar om att läsa skönlitteratur och tala om texterna med hjälp av lässtrategier

- Det är ett avslappnande inlärningsätt att läsa berättelser
  - Man blir säkrare på att läsa
  - Man lär sig obemärkt
  - Man blir bättre på att gissa nya ord
  - Kontexten hjälper att förstå innebörder
  - Man återfår ord som man har glömt bort
  - Man lär sig av och om varandra
  - Man lär sig se på livet omkring sig ur många andra människors synvinklar och normer
- Det känns meningsfullt
  - Det har varit en positiv upplevelse
  - Det ökar tolerans mot andra människor
  - Man lär sig om andra människor och olika kulturer
  - Lässtrategierna hjälper mig att komma ur min komfortzon – de hjälper mig att tala
  - Man tillämpar en naturligare svenska när man använder uttrycken i texterna

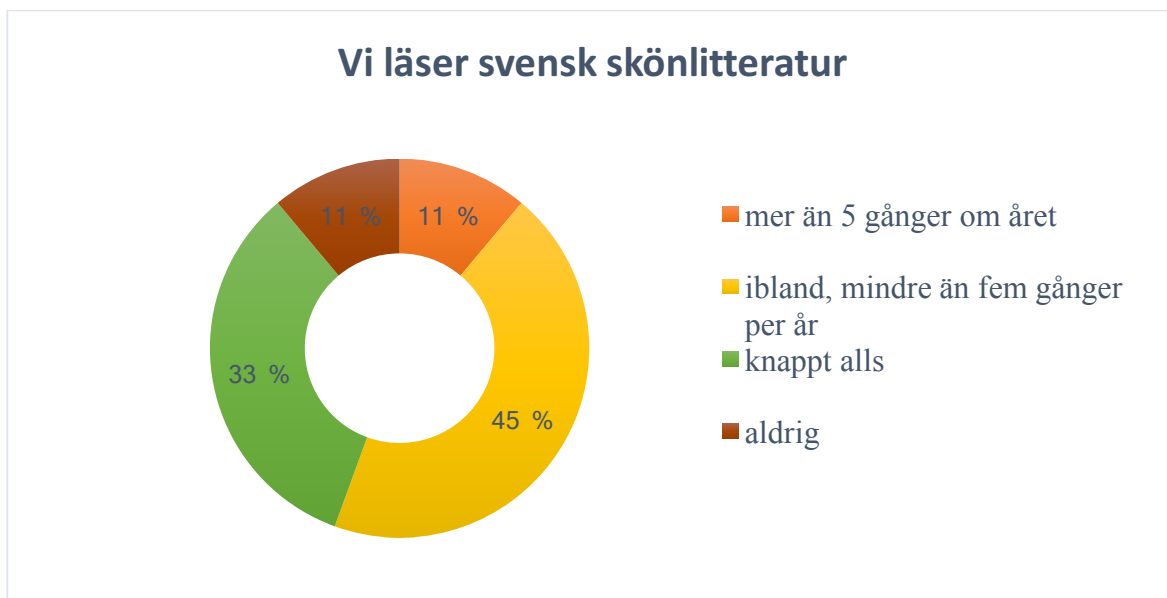
Figur 11: Gymnasisternas uppfattningar av lönsamheten att läsa svensk skönlitteratur och tala om dem med hjälp av lässtrategier.

### 8.3 Lärarnas respons

I detta avsnitt presenterar jag de upplevelser som har kommit fram av nio svensklärares uttalanden i min kandidatavhandling<sup>29</sup> (Heikkala 2016). Resultaten baserar sig på semistrukturerade enkäter. I figur 12 nedan presenteras hur ofta lärarna läser skönlitterära texter med eleverna på svensklektionerna i gymnasiet. Av enkäten att döma så används litteratur relativt lite i undervisningen, cirka hälften av lärarna som svarade konstaterade att de knappast alls använder litteratur medan den dryga andra hälften lärare läser litterära texter med gymnasisterna några enstaka gånger per år. Några lärare uppmuntrar gymnasisterna att låna svenskspråkiga böcker för att läsa på fritiden, speciellt vid förberedelserna inför studentskrivningarna. Hur mycket eller hur ofta eleverna läser på svenska på fritiden framgår inte av enkäten. GLP 2015 rekommenderar att utnyttja fiktiva och mångsidiga texter från kurs tre. Uppskattningen av att läsa skönlitteratur på eller för lektionerna är enligt dessa resultat polariserad. Vissa lärare uppmuntrar elever att läsa

<sup>29</sup> Se bilaga 3

böcker även på svenska på fritiden medan andra lärare använder litteratur vid sidan av läroboken. Två lärare svarade att de inte använder litteratur alls.



Figur 12: Hur ofta läser eleverna svensk skönlitteratur i gymnasiet enligt lärarna? (Heikkala 2016.)

Av enkäten framgår att elevernas läsintresse stöds på olika sätt i finska gymnasier. Åtta av nio gymnasier har skolbibliotek eller dylik möjlighet där gymnasisterna kan låna böcker även om det inte finns några speciella handlingsplaner att uppmuntra till läsning. Många svensklärare har en bokhylla i klassen för att ha böcker nära till hands för att lättare locka intresserade elever till läsning. Ett gymnasium tilldelar läsdiplom till gymnasister för att stötta ungdomar att läsa böcker både på modersmål och på främmande språk. Ytterligare bjuder lärare ibland in gästande författare till skolan för att presentera sitt författarskap och diskutera läsning, skrivning och böcker med eleverna. Vidare använder några lärare möjligheten att bjuda in närbibliotekets bibliotekarie för att tipsa om böcker som har lämplig nivå för gymnasister.

De lärare som använder skönlitteratur under lektionerna behandlar den mångsidigt. De vanligaste arbetsätten är till exempel högläsning och diskussioner i smågrupper. Vidare nämns bokanalyser, koppling till filmer och högtider samt olika skrivuppgifter, till



exempel dikter, recensioner och analyser samt dramatiseringar. Dessutom används skönlitteratur som differentiering det vill säga de snabbare eleverna uppmuntras att läsa extra texter, noveller eller böcker. Om tiden inte räcker till läsning i skolan har en del lärare bett eleverna läsa texterna hemma och presentera dem som läsning åt andra antingen som föredrag i klassen eller som boktipsvideo.

Av lärarnas respons framgår det att en av de främsta utmaningarna är att hitta lämplig läsning åt var och en i klassen. Läraren bör vara en läsmodell och ha inblick i böcker för att kunna rekommendera dem till eleverna. Det finns alltid elever som behöver extra hjälp. De väljer lätt den tunnaste boken, som inte alltid är den lättaste att läsa. Om gymnasisterna är ovana läsare rekommenderar en del lärare böcker vars innehåll är bekant. Ett annat sätt har varit gruppläsning då en mindre grupp har läst och diskuterat samma bok. Några lärare har även rekommenderat bilderböcker och sagor till elever som har svagare kunskaper i svenska.

Lärarnas uppfattningar delas när man överväger om läsning av skönlitteratur bör vara obligatoriskt eller inte. En del lärare upplever att läsning av svensk skönlitteratur är en naturlig del av språkinläringen, speciellt i de översta klasserna, medan andra lärare upplever det omotiverat och pressande att försöka uppmuntra elever att läsa svensk skönlitteratur. De menar att eleverna inte har tillräckliga färdigheter att läsa svensk skönlitteratur eller att eleverna inte tycker om att läsa överhuvudtaget.

Enligt de lärare som har använt skönlitteratur har responsen vanligtvis från eleverna till lärarna varit positiv eller mycket positiv. Många elever har känt sig glada över att de har förstått innehållet i en bok. Ofta har eleverna varit positivt överraskade över att de har förstått mera än de har trott. De har även varit nöjda när de har märkt att de har skrivit fina skrifter. Eleverna har också visat sin tacksamhet för att lärarna lånar ut sina egna böcker till elever.

Majoriteten av lärarna förhåller sig positivt eller mycket positivt till att använda litteratur i undervisningen, även om de sällan gör det själva. Endast en lärare konstaterade att gymnasister med B1-svenska inte klarar av skönlitterär nivå medan hon upplevde att gymnasister med A-svenska klarar av det. Svensklärarnas upplevelser av fördelarna med att läsa svensk skönlitteratur sammanfattas i figur 13.

### Svensklärarna upplever att läsning av svensk skönlitteratur

- Medför glädje och omväxling
- förbättrar läsförståelse
- stärker ordförråd och uttrycksförmåga
- utvecklar samtalsförmåga
- stöder skrivande mångsidigt
- medför bredare inblick i nya världar, människors levnadsförhållanden och kulturer
- medför historiekunskap
- medför kunskap om nordisk kultur
- hjälper en att tänka på målspråket

Figur 13: Fördelar med att läsa svensk skönlitteratur i gymnasiet enligt lärarna (Heikkala 2016.)

De flesta svensklärare upplevde att skönlitteratur medför glädje och omväxling i undervisningen. Dessutom stärker det gymnasisternas läsförståelse, ordförråd och uttrycksförmåga. Vidare förbättrar skönlitteratur gymnasisternas skrivande och språkkänsla för målspråket och det hjälper att utveckla deras talspråk. Det öppnar ögon även för sociala aspekter när man får en inblick i nya världar, människors levnadsförhållanden och kulturer. Dessutom kan det också stärka en individs förtroende när hen inser att hen förstår vad hen läser.

När det gäller att ta ställning till om skönlitteratur har förbättrat abiturienternas resultat i studentskrivningarna är de flesta lärare betydligt försiktigare med i sina omdömen. De ställer sig positivt till tanken och konstaterar att de som är vana vid att läsa har bättre färdigheter och strategier att förstå texter och okända ord. Dessutom anses de skriva bättre och ha mer innehåll i sina texter än elever som inte har för vana att läsa skönlitteratur.

Lärarna som har använt skönlitteratur har använt olika slags genrer. Det vanligaste är att läsa romaner och sagor. Relativt vanligt är det också att använda dikter, biografier och noveller. Några lärare kopplar filmer till läsning av skönlitteratur. Däremot är det ganska

ovanligt att använda drama i svenskundervisningen. Utöver den traditionella tryckta boken använder några lärare ljudböcker och lättlästa böcker men e-böckerna verkar vara ett ganska okänt fenomen ännu i svenskundervisningen men det väcker intresse hos lärarna. Få lärare har haft erfarenhet av ämnesöverskridande samarbete. Men en lärare nämner att de har haft samarbete mellan modersmål och svenska. Det har gällt teaterföreställning, workshop, nordisk litteratur och recensioner av föreställningar. En annan lärare påpekar att de har haft lite samarbete, någon enstaka gång även med historia och kemi.

De flesta lärare och gymnasister har upplevt läsning av svensk skönlitteratur som något positivt. Båda grupperna lyfter fram att läsning av svensk skönlitteratur stärker bl.a. språkkänslan hos gymnasisterna både gällande förståelse av det lästa men även gällande skrift och tal. Vidare medför det mycket annat än bara språkliga aspekter dvs. inblick i nya världar<sup>30</sup>.

## 8.4 Samhällsrelevans

I kapitel 6 presenterade jag resultat på finska ungdomars läskunnighet från två olika källor, från PISA-undersökningarna (6.3) och Studentexamensnämndens rapporter (6.4).

Dessa rapporter är oroväckande, eftersom polariseringen i läskunnigheten mellan de unga har växt. 11 % eller var tionde finländsk 15-åring når inte en sådan läskunnighetsnivå att hen aktivt skulle kunna delta i samhället eller fortsätta sina studier utan problem. (PISA 2015b.) Ytterligare problem i läskunnighet visar Studentexamensnämndens rapport<sup>31</sup> som tyder på en kraftig ökning av specialarrangemang gällande skriv- och lässvårigheter. Våren 2016 förbättrades vitsordet för 3220 examinander på grund av specialarrangemang gällande läs- och skrivsvårigheter och tendensen av specialarrangemang ser ut att öka. Dessutom har mängden av examinander som deltar i svenskaprovet minskat kraftigt, med 45 %, mellan åren 2007 och 2016. Samma tendens syns även i andra främmande språk. även Dessa faktorer tyder på polarisering och svårigheter i läs- och skrivfärdigheter.

---

<sup>30</sup> Se figurerna 10 och 12

<sup>31</sup> Se bilaga 6

Gymnasierna och i detta fall svensklärarna får anvisningar om innehållet av svenskundervisningen från utbildningsstyrelsen (USB) och de får det huvudsakliga materialet till undervisningen från läroboksförlagen. Lärarna använder även annat material men oftast utgör läroboken stommen till undervisningen. I lärarnas respons kom det fram att alla lärare inte hinner läsa något annat än läroboken med eleverna. Med dessa hjälpmedel ska svenskläraren lyckas nå de anvisningar som USB har ålagt och samtidigt svara på utmaningen av de ökade läs- och skrivsvårigheterna.

GLP 2015 har lyft fram i sin målsättning att gymnasieutbildningen syftar till en mångsidig allmänbildning där undervisningen och synen på lärandet förändras. ”Språk värdesätts och bör lyftas fram på ett mångsidigt sätt. Eleven ska utveckla sin förmåga att kommunicera såväl på de båda inhemska språken som på främmande språk”. (GLP 2015.) Dessutom bör gymnasisten kunna läsa, tolka och värdera olika slags texter för att kunna förstå olika kulturella uttryck och för att kunna forma sin egen identitet dvs. utveckla multilitteracitet. För övrigt nämns begreppet vidgat textbegrepp vilket förutom de ovan nämnda textslagen hänvisar till talspråk, bild, film, spel och ljud. Förutom dessa språkliga mål vägleder GLP 2015 gymnasierna till delaktiga och handlingskraftiga arbetssätt, vilka betonas i ett kulturellt mångskiftande samhälle, i ett internationellt arbetsliv och i en mångfasetterad och komplex värld. Här betonas metaspråk, flerspråkig kompetens, digital kompetens, ämnesövergripande studier, temaområden och livslångt lärande. Allt detta ska stödja eleverna att ”hitta sina egna sätt att lära sig och uppehålla kunskaperna i framtiden”. (GLP 2015.) Dessa mål kräver goda läs- och skrivkunskaper.

I läroämnet *svenska* både som *A- och B1-språk*<sup>32</sup> ska eleven lära sig dra nytta av alla andra språk som hen kan. Dessutom medför de nya arbetssätten sökning, utvärdering och behandling av information på svenska samt eventuellt på andra nordiska språk. Eleven inser att arbetslivet värdesätter alla språkkunskaper. Undervisningen utgår från varierat talat och skrivet språk, och man ska kunna läsa och tolka olika slags texter. Läraren förväntas samtidigt kräva och uppmuntra till goda studieresultat med undersökande, mångsidiga och aktiverande arbetssätt. Dessutom förväntas läraren tillämpa differentiering, ämnesintegrering och temastudier. (GLP 2015.) Som jag redan tidigare har redogjort nämns ordet litteratur inte alls i läroplanen för nivåerna *A-svenska* och *B1-svenska* men

---

<sup>32</sup> Se bilaga 5, GLP 2015 Svenska

inom kursbeskrivningarna nämns multilitteracitet och fiktiva texter i kurs 3 och 7. Dessa hänvisar till att använda mångsidiga textslag. Dessutom nämns livslångt lärande, vilket läsningen av skönlitteratur stöder.

Läroboksförlagen *Otava (Fokus)*, *SanomaPro (Precis)* och *FinnLectura (Inne)* hör till de vanligaste läroboksförlagen i Finland som publicerar läroböcker i svenska för finländska gymnasister. Böckerna finns både som digitala och som tryckta läroböcker. Båda versionerna har samma innehåll. Jag har koncentrerat mig endast på de skönlitterära inslagen. I *Inne*-serien som är avsedd för gymnasister som läser A-svenska finns det en fiktiv text per kurs i kurserna 1 och 2. I kurs 3 finns det en sångtext. I *Fokus* och *Precis* förekommer inga fiktiva texter. I *Fokus 1* finns det en sångtext.

Läroboksförlagen *Otava* och *SanomaPro* har utelämnat de fiktiva texterna i B1-svenska även om läroplanen GLP 2015 uppmuntrar att vägleda gymnasisterna till livslångt lärande med mångsidiga textslag, fiktiva texter och multilitteracitet. *FinnLectura* har fiktion kvar i A-svenskans kurs 1 och 2 men förlaget har utelämnat fiktion i den tredje kursen där GLP 2015 rekommenderar att använda fiktiva texter.

Utvecklingen som resultaten av PISA 2015 (6.3) och Studentexamensnämnden 2017a och 2017b (6.4) visar samt bristen på läroböckernas fiktiva innehåll jämfört med målen som GLP 2015 har fastställt generellt för gymnasieundervisningen (6.1) och svenskundervisningen (6.2) visar i praktiken på viss obalans inom läsning. Gymnasisterna får uppleva svensk skönlitteratur endast om svenskläraren är engagerad i temat.

## 9 Sammanfattning och diskussion

Syftet med denna avhandling har varit att ta reda på hur gymnasister upplever läsning av skönlitteratur på svenska kopplat till litteratursamtal och vad för nytta de kan ha av det. Vidare har jag velat synliggöra hur man kan motivera gymnasister att berika sina kunskaper i svenska genom att läsa svensk skönlitteratur kopplat till litteratursamtal i det andra inhemska språket svenska – detta trots insikten om det dalande intresset för läsning av skönlitteratur i allmänhet i dagens samhälle.

Grunden till studien har varit oron över det sjunkande intresset för gymnasisterna att läsa svenska samt att delta i studentproven i svenska. I studien har jag velat synliggöra hurdana svårigheter och hurdan olust det finns inför läsning överlag på gymnasiet idag, inte endast i svenska som det andra inhemska språket utan även i andra språk och ämnen i allmänhet. Till detta har jag anlitat statistik från PISA 2015 och Studentexamensnämnden 2017. Vidare för att få en inblick i gymnasisters skönlitterära läsvanor har jag studerat hur de mest anlitate läroboksförlagen *FinnLectura*, *Otava* och *SanomaPro* har ålagt Utbildningsstyrelsens förordningar i GLP 2015 om att läsa fiktion eller mångsidiga texttyper. Slutligen har jag speglat resultaten med nio lärares respons gällande användning av svensk skönlitteratur i gymnasiet från min tidigare kandidatavhandling<sup>33</sup>.

Det empiriska materialet består av respons från semistrukturerade intervjuer och enkäter från en informantgrupp bestående av sex gymnasister från olika gymnasier i Tammerfors. Informanterna har återgett sina upplevelser av att läsa svensk skönlitteratur kopplat till litteratursamtal.

Som analysmetod har jag använt en kvalitativ och livsvärldsfenomenologisk forskningsansats. Denna forskningsansats koncentrerar sig på människans upplevelser, uppfattningar och erfarenheter. Detta forskningsperspektiv har passat väl in i detta syfte, eftersom jag har velat synliggöra gymnasisters upplevelser av att läsa svensk skönlitteratur och av att diskutera texterna enligt lässtrategier.

Det har framkommit i tidigare forskning att läsning av litteratur förmedlar allmänbildning på ett annat sätt än faktatexter eller sakprosa (se 4.4). I denna studie har

---

<sup>33</sup> Heikkala 2016

litteratursamtalen inspirerat gymnasister att läsa, tänka, tala svenska och lyssna på varandra. Abiturienterna har upplevt läsning av svensk skönlitteratur kopplat till litteratursamtalen som motiverande, uppmuntrande, i allmänhet positivt, meningsfullt, lärorikt och lönsamt. Liknande positiva tankar om läsning av svensk skönlitteratur har de flesta svensklärare återspeglat även om de har utnyttjat skönlitteratur endast lite i sin undervisning. I kandidatavhandlingen<sup>34</sup> tillfrågades svensklärarna inte om litteratursamtal och ingen av dem nämnde lässtrategier i sina uttalanden. Litteratursamtalens uppgift var att leda diskussionerna. På grund av den korta studietiden kom det inte fram om lässtrategierna hade avgörande skillnader för språkinläringen. Däremot kan man konstatera att alla lässtrategier upplevdes som lönsamma av förutom gymnasisterna även mig själv som observant. De lockade gymnasisterna till att tala svenska och lyssna på varandra.

Resultaten i denna studie stöder behovet av att läsa svensk skönlitteratur kopplat till litteratursamtal i svenskundervisningen i gymnasiet. På grund av polariseringen i de ungas läsförmåga bör förutom svensklärarna även alla ämneslärare uppmuntra gymnasister att läsa fiktiva texter. Av samma anledning bör läroboksförlagen innefatta inslag av skönlitteratur i läroböckerna. Detta stärks av både lärarnas och elevernas uttalanden i denna undersökning. Det är viktigt att gymnasisterna redan i gymnasiet får uppleva att de kan läsa en bok på svenska utan att de ständigt behöver bläddra i en ordbok. Detta är ett ypperligt sätt att bevara och utvidga ens svenskkunskaper hela livet. De unga behöver en välutvecklad läsförmåga för att klara sig i såväl fortsatta studier som i ett internationellt och samnordiskt arbetsliv. Tidigare forskning visar att det fordras många år av övning för att nå en sådan avancerad språkkänsla att man omedelbart vet vad som är avgörande i en text. Skolans roll är att skapa en läsfrämjande miljö som engagerar gymnasister för läsning genom att erbjuda ett brett urval läsning, även svensk skönlitteratur.

Det som inte framkommer i denna studie om lässtrategierna motiverar elever med svagare svenskkunskaper. Denna grupp träffades på basis av fri vilja och gymnasisterna hade relativt goda betyg. Ingen hade intyg om dyslexi eller läs- och skrivsvårigheter. Endast en abiturient förväntade sig få ett vitsord under 8 i svenska i slutbetyget<sup>35</sup>. Det vore

---

<sup>34</sup> Heikkala 2016

<sup>35</sup> Se bilaga 1

intressant att studera hur en mera heterogen grupp förhåller sig till svensk skönlitteratur kopplat till litteratursamtal. Det viktigaste är ändå att litteratursamtal kan uppfattas främja gymnasisternas kunskaper förutom i svenska även inom många andra livsvärldar på ett motiverande sätt. Denna studie visar att man med svensk skönlitteratur kopplat till litteratursamtal kan vidga elevers världsbilder samtidigt som det stöder dem att fördjupa sina kunskaper i svenska och andra ämnen på gymnasiet.

Som avslutning ger jag rösten åt abiturienten Anna som sammanfattade sina upplevelser av att läsa svensk skönlitteratur kopplat till litteratursamtal på följande sätt: *”Det känns meningsfullt att tala tillsammans om det lästa.”*



## Referenser

Ahlén, Birgitta & Norberg, Inger 2003. Vem behöver lättlästa böcker och vad är en lättläst bok? I: *Läslust och lättläst. Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Bibliotekstjänst.

Allford, Douglas & Pachler, Norbert 2007. Language, autonomy and the new learning environments. Bern: Peter Lang. I: Hall, Geoff 2015. Recent Developments in Uses of Litterature. I: Teranishi, Masayuki, Saito Yoshifumi, Wales, Katie (red.), 13–25. *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*.

Mc Allum, Ruth 2014. Reciprocal Teaching: Critical Reflection on Practice. I: *Kairaranga*, 15(1), 26–35. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1040126.pdf> (hämtad 28.3.2018.)

Andersson, Pär-Yngve 2015. Världen är alltid större än mina tankar: Diktläsning, litterär förståelse och känslomässig inlevelse utifrån ett skolperspektiv. I: Maria Jönsson & Anders Öhman (red.) *Litteratur och läsning. Litteraturdidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Bakhtin, Mikhail Mikhailovich 1981. *The Dialogic Imagination*. Översättning av Holquist, Michael. Austin: The University of Texas Press.  
<http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/bakhtin.pdf> (hämtad 28.10.2017.)

Barnett, Marva 1989. *More than Meets the Eye – Foreign Language Reading: Theory and Practice*. Language in Education: Theory and Practice, book 73. The Center for Applied Linguistics and by Prentice-Hall. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321555.pdf> (hämtad 26.03.2018.)

Beglar, David & Hunt, Alan 2014. Pleasure reading and reading rate gains. I: *Reading in a Foreign Language*, Vol 26, No. 1. S. 29–48.

<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2014/articles/beglar.pdf> (hämtad 28.10.2017.)

Bengtsson, Jan 2013. With the Lifeworld as Ground. A Research Approach for Empirical Research in Education: The Gothenburg Tradition. I: *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, Vol. 13: sup1. S.1–18. <http://dx.doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.4.1178> (hämtad 06.11.2017.)

Bengtsson, Jan 2001. *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

Bengtsson, Jan 1999. *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur AB.

Berndtsson, Inger 2001. *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning och blindhet*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet. Göteborg: Kompendiet-Göteborg.

[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/15271/4/gupea\\_2077\\_15271\\_4.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/15271/4/gupea_2077_15271_4.pdf) (hämtad 06.11.2017.)

Bernhardt Elizabeth 2011. *Understanding Advanced Second-Language Reading*. New York: Routledge. Citerat efter Hall, Geoff 2015. Recent Developments in Uses of Literature. I: Teranishi, Masayuki, Saito Yoshifumi, Wales, Katie (red.), 13–25. *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*.

Brinkkjaer, Ulf & Høyen, Marianne 2013. *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Första upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Carlshamre, Staffan (u.å). *Fenomenologi – försök till en pedagogisk översikt*. Staffan Carlshamre är professor i teoretisk filosofi vid Stockholms universitet och hans översikt över fenomenologin är publicerad av Stockholms universitet.

<http://www2.philosophy.su.se/carlshamre/texter/FenomenologiKapitel.pdf>.

(hämtad 31.10.2017.)

Carleson, Viveca & Norberg, Inger 2003. Pojkars och flickors läsning idag. (s.60–77.) I: Norberg, Inger 2003 (red.). *Läslust och lättläst. Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Författarna och Bibliotekstjänst AB Lund.

Chambers, Aidan 2016. *Böcker inom och omkring oss*. Översättning av Katarina Kuick. Fjärde [rev.] upplagan. Bulls Graphics, Litauen.

Chen, Mei-Ling 2014. Teaching English as a Foreign Language through Literature. I: *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4, No. 2. S. 232–236.

<http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/02/02.pdf> (hämtad

28.03.2018.)

Claesson, Silwa 2003. En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I: Uljens, Michael & Bengtsson, Jan (red.). *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutik: Aktuella humanvetenskapliga forskningsproblem*. Forskningsrapport 192. S. 135. Helsingfors: Helsingfors Universitet.

Day, Richard R. & Bamford, Julian 2002. Extending Extensive Reading. I: *Reading in a Foreign Language*. October 2015, Volume 27, No. 2. S. 294–301.

<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2015/discussions/day.pdf> (hämtad 28.03.2018)

Degerman, Peter 2012. *Litteraturen, det är vad man undervisar om. Det svenska litteraturdidaktiska fältet i förvandling*. Doktorsavhandling. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Deldén, Maria 2014. *Historien om fiktion – Gymnasieelevers erfärande av spelfilm i historieundervisningen*. Licentiatavhandling. Umeå: Print & media, Umeå universitet.  
<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1182700/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 27.03.2018.)

Dysthe, Olga 2003. *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga 1996. *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Elmfeldt, Johan & Persson Magnus 2009. Kreativ läsning och mediereflexivitet. Ett försök till inringning av en problematik. I: Adelman, Kent (2009). *Sjunde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning. Malmö 18–20 november 2009. Att bygga broar – kulturella, språkliga och mediala möte*. Malmö: Malmö högskola, s 64–73  
[http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/9552/Kreativ\\_litteraturlasning\\_och\\_mediereflexivitet.pdf;jsessionid=0CD096903670A5E8DB47C02EBF58F654?sequence=3](http://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/9552/Kreativ_litteraturlasning_och_mediereflexivitet.pdf;jsessionid=0CD096903670A5E8DB47C02EBF58F654?sequence=3) (hämtad 20.8.2017.)

Englund, Tomas 2007. *Utbildning som kommunikation: Deliberativa samtal som möjlighet*. Göteborg: Daidalos.

Fredriksson, Ulf & Taube, Karin 2012. *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.

Glawe, Maria 2015, november. *Kritisk läsförmåga är viktigt både ur ett individ- och samhällsperspektiv*. <https://www.lararforbundet.se/bloggar/forstelararbloggen/kritisk-lasformaga-ar-viktigt-bade-ur-ett-individ-och-samhallsperspektiv> (hämtad 26.03.2018.)

Gough Philip & Tunmer Wesley 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6–10.

Glentow, Birgit Druid 2006. *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Stockholm: Natur & Kultur.

GLP 2015 = *Grunderna för gymnasiets läroplan 2015*. Föreskrifter och anvisningar 2015:48. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

[http://www.oph.fi/download/174853\\_grunderna\\_for\\_gymnasiets\\_laroplan\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf)  
(hämtad 23.03.2018.)

Grabe William 2009. *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.

Graeske, Caroline 2015. Att läsa med strategi på gymnasiet. Om fiktioner, läsararter och didaktisk design. I: Maria Jönsson & Anders Öhman (red.), 151–165. *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur AB.

Hall, Geoff 2015. Recent Developments in Uses of Litterature. I: Teranishi, Masayuki, Saito Yoshifumi, Wales, Katie (red.), 13–25. *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*.

Heikkala, Eija 2016. *Grått hår eller entusiasm av att läsa svenskspråkig litteratur på finskspråkiga gymnasier?* Kandidatavhandling. Tammerfors universitet.

Hultin, Eva 2006. *Samtalgenrer i gymnasieskolans litteraturundervisning*. Örebro: Örebro Studies in Education 16.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:137146/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 7.6.2017)

Håkansson, Sandra 2014. *Extensiv läsning i undervisning av spanska som modernt språk. En kort version på svenska av licentiatavhandlingen: La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera*. Licentiatavhandling. Lunds Universitet. Lund: Media-Tryck.

[https://www.academia.edu/19055762/Extensiv\\_l%C3%A4sning\\_i\\_undervisning\\_av\\_spanska\\_som\\_fr%C3%A4mmande\\_spr%C3%A5k.\\_En\\_kort\\_version\\_p%C3%A5\\_svenska\\_av\\_licentiatavhandlingen\\_La\\_lectura\\_extensiva\\_en\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_espa%C3%B1ol\\_como\\_lengua\\_extranjera\\_](https://www.academia.edu/19055762/Extensiv_l%C3%A4sning_i_undervisning_av_spanska_som_fr%C3%A4mmande_spr%C3%A5k._En_kort_version_p%C3%A5_svenska_av_licentiatavhandlingen_La_lectura_extensiva_en_la_ense%C3%B1anza_de_espa%C3%B1ol_como_lengua_extranjera_) (hämtad 28.03.2018.)

Høien Torleiv & Lundberg Ingvar 2013. *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.

Isaksson, Elin & Åström, Helena 2015. *Utmana eller utmanas. Om läsvanor och läslust hos elever på Kulturgymnasiet*. Lärarexamen. Luleå tekniska universitet. Institutionen för konst, kommunikation och lärande. Luleå.  
<http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1020746/FULLTEXT02> (hämtad 20.8.2017.)

Jakobsson, Maria & Järnetun, Annika 2014. *Att undervisa i explicit läsförståelse. En kvantitativ studie av tolv lärares uppfattning om förståelse av text*. Examensarbete. Mälardalens högskola. Eskilstuna Västerås. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:748602/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 20.8.2017.)

Johansson, Maritha 2015. *Läsa, förstå och analysera, en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet. Linköping: LiU-tryck. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:856465/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 9.9.2017.)

Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.) 2015. *Litteratur och läsning – Litteraturredaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Krashen, Stephen D. 2004. *The Power of Reading: Insights from the the Research*. Andra upplagan. Englewood, Co. Libraries Unlimited.

Lake, Robert 2012. *Vygotsky on Education*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Leijonhufvud, Susanna 2008. *Fenomenologi – avtryck i tre musikpedagogiska avhandlingar*. Masteruppsats. Kungliga Musikhögskolan i Stockholm. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:450145/fulltext01.pdf> (hämtad 31.10.2017.)

Leonhardt, Mary 1997. *99 Ways to Get Kids Love Reading*. New York: Three Rivers Press.

Linnakylä, Pirjo 2004. Nuorten lukijaprofiilit. I: Linnakylä, Pirjo & Sulkunen, Sari & Arfman, Inga (red.). *Tulevaisuuden lukijat. Suomalaisnuorten lukijaprofiileja – PISA 2002*. 167–184. Jyväskylä: Pedagogiska forskningsinstitutet, Jyväskylä universitet. <https://ktl.jyu.fi/pisa/d066> (Hämtad 28.03.2018.)

Linnér, Bengt & Malgren, Lars-Göran 1980. *Litteratur och social förståelse. Om användning av litteratur i två vuxenklasser*. Lund: Lunds universitet.

Lundahl, Bo 2015. *Engelsk språkdidaktik. Texter, kommunikation, språkutveckling*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina 2006. *God läsutveckling, kartläggning och övningar*. Örebro: Natur & Kultur.

Långvik, Ann-Sofi 2016. Barn behöver se män läsa. *Yle nyheter*. <https://svenska.yle.fi/artikel/2016/03/18/barn-behover-se-man-lasa> (Hämtad 28.03.2018.)

Löthagen, Annika & Staaf, Jessica 2009. *Skön litteratur – Vägar till läslust och språkutveckling*. Stockholm: Hallgren & Fallgren Studieförlag.

Melin, Lars & Delberger, Maud 1996. *Lisa lär läsa. Läsinlärning och lässtrategier*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla 2003. *Att läsa skönlitteratur med ungdomar*. Lund: Studentlitteratur.

Marton, Ference & Entwistle, Noel & Hounsell, Dai 2008. *Hur vi lär*. 3. uppl. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.

Nation, Paul. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nuttall, Christine & Alderson, Charles J 2009. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Macmillian Education.

Olin-Scheller, Christina 2006. *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar*. Doktorsavhandling. Karlstads universitet. Karlstad: Universitetstryckeriet.

Olin-Scheller, Christina & Tengberg, Michael & Lindholm, Anna 2015. Lässtrategier i rörelse. Att undervisa om elevers tolkande läsförmåga. I: Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.) 2015. *Litteratur och läsning – Litteraturdidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Olsson, Ann Kristin 2007. Att läsa eller inte läsa, det är frågan: Gymnasieelevers tankar om läsprojekt och läsvanor. I: *Portar till språk och litteratur*. CSL. Centrum för språk och litteraturdidaktik. Granath, Solveig & Bihl, Björn (red.). 199–210.

Palinscar, Annemarie Sullivan & Brown, Ann L. 1984. Reciprocal Teaching of Comprehension – Fostering and Comprehension – Monitoring Activities. I: *Cognition and instruction*, 1 (2) 117–175. (hämtad 18.06.2017.)

<https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PHS122/Aρθρα/Reciprocal%20teaching.pdf>

Palm, Anders 2009. Egenart, egenskaper, egenvärden. Bidrag till en litterär värdeteori. I: Mortensen, Anders (red.) *Litteraturens värden*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion, s. 281–309.

Patel, Runa & Davidson, Bo 2011. *Forskningsmetodikens grunder*. 4:e utgåvan. Lund: Studentlitteratur.

Persson, Magnus 2012. Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning. Lund: Studentlitteratur. I: *Samlaren*, Tidskrift för forskning om svensk och annan nordisk litteratur. Svenska Litteratursällskapet. (hämtad 18.06.2017.)



<https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:766053/FULLTEXT01.pdf>

Persson, Magnus 2007. *Varför läsa litteratur?* Lund: Studentlitteratur.

Pihlgren, Ann 2010. *Sokratiska samtal i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.

PISA 2015a = Resultat i Finland. En svenskspråkig resumé. <http://minedu.fi/sv/pisa-2015-sv>. hämtad 20.02.2018.)

PISA 2015b = Resultat i Finland. Hela rapporten på finska.

<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (hämtad 20.02.2018.).

Rehm, Georg 2012. *Svenska språket i den digitala tidsåldern*. Springer Berlin Heidelberg. <http://www.meta-net.eu/whitepapers/e-book/swedish.pdf> (hämtad 28.10.2017)

Reichenberg, Monica 2008. *Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & kultur.

Rosén Monica, Längsjö Eva, Nilsson, Ingegärd & Gustavsson Jan-Eric 2008. *Läsförståelse under luppen, observera, bedöma, utveckla*. Stockholm: Natur och kultur.

Rosén, Monica 2012. Förändringar i läsvanor och läsförmåga bland 9- till 10-åringar – Resultat från internationella studier. I: Carlsson, Ulla & Johannisson, Jenny (red.).

*Läsarnas marknad, Marknadens läsare: En forskningsantologi utarbetad för Litteraturutredningen*. Göteborg: Nordicom, s. 95–117.

<https://www.regeringen.se/49bb96/contentassets/4573b215bafb491cb24a3f2bbd7bdc2f/lasarnas-marknad-marknadens-lasare-del-2-av-4-sou-201210> (hämtad 28.03.2018.)

Rosenblatt, Louise M. 2002 [1938]. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa*. Översättning av Sven-Erik Torhell. Lund: Studentlitteratur.

Salmi, Riitta 2015, februari. Läkäritodistus poistui – helpotettu yo-koe yleistyy rajusti.

*Turun Sanomat*.

<http://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/740228/Laakarintodistus+poistui++helpotettu+yokoe+yleistyy+rajusti> (hämtad 26.10.2016.)

Sandström Cole, Karin 2016. ”*Jag undrar*” – *En utvärderande studie av Aidan Chambers litteratursamtalsmetod ”Jag undrar”*. Examensarbete, 30 hp. Umeå Universitet. Umeå.

<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:933930/FULLTEXT01.pdf> (hämtad 28.03.2018.)

Saragi, T, Nation I.S.P & Meister, G.F. 1978. Vocabulary Learning and Reading. *System*, 6, 70–78.

Selnes, Anders 2012. *Läskunnighet upp i EU – ner i Sverige*.

<https://www.europaportalen.se/2012/09/laskunnighet-upp-i-eu-ner-i-sverige> (hämtad 10.01.2018)

Stensmo, Christer 2002. *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Skolverket 2016: *PISA 2015*.

[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3725.pdf%3Fk%3D3725](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3725.pdf%3Fk%3D3725) (hämtad 20.02.2018.)

SO= *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien* 2009. Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet. Göteborg.

Stensson, Britta 2006. *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsning*. Uddevalla:

Britta Stensson & bokförlaget Daidalos AB. MediaPrint i Uddevalla AB.

Studentexamensnämnden 2017a. *Specialarrangemang i studentexamen 2017*.  
<https://www.ylioppilastutkinto.fi/se/foereskrifter/specialarrangemang> (hämtad 28.10.2017.)

Studentexamensnämnden 2017b. *Statistiktabeller 2017*.  
<https://www.ylioppilastutkinto.fi/sv/informationsservice/statistik/statistiktabeller>  
(hämtad 28.10.2017).

Sweet, Anne & Snow, Catherine 2002. *Reading for Understanding. Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. (hämtad 18.07.2017.)  
[https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph\\_reports/2005/MR1465.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf)

Tengberg, Michael 2015. *Konsten att mäta konsten att läsa. Domänbeskrivning och uppgiftsformat i det nationella provets läsförståelsedel. I: Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.) 2015. Litteratur och läsning – Litteraturredidaktikens nya möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Tengberg, Michael 2011. *Samtalets möjligheter – Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Doktorsavhandling. Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning, CUL. Forskarskolan i utbildningsvetenskap, 6. Brutus Östlings Bokförlag Symposium. Stockholm & Stehag.

UBS 2011 = *Utbildningsstyrelsen 2011. Nationalspråksutredningen. Rapporter och utredningar 2011:2*. [http://www.oph.fi/download/131546\\_Nationalsprakutredningen.pdf](http://www.oph.fi/download/131546_Nationalsprakutredningen.pdf)  
(hämtad 23.03.2018.)

Ulfgard, Maria 2015. *Lära lärare läsa – Om utbildning av svensklärare och litteraturundervisning i skolan*. Göteborg: Makadam förlag.

UNESCO. *Adult Literacy Rate*. <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/adult-literacy-rate>  
(hämtad 28.3.2018.)

Vehkoo, Johanna 2017. Valheenpaljastaja: Mitä valeuutiset ovat ja mitä ne eivät ole. *Yle*.  
<http://yle.fi/aihe/artikkeli/2017/01/26/valheenpaljastaja-mita-valeuutiset-ovat-ja-mita-ne-eivat-ole> (hämtad 06.04.2017.)

Vilkman, Susanna 2016, mars. Kirjoja lukenut teini osaa jopa 70 000 sanaa – Nuori, joka ei lue 15 000 sanaa. *Yle*.  
[http://yle.fi/uutiset/kirjoja\\_lukenut\\_teini\\_osaa\\_jopa\\_70\\_000\\_sanaa\\_\\_nuori\\_joka\\_ei\\_lue\\_15\\_000\\_sanaa/8711651](http://yle.fi/uutiset/kirjoja_lukenut_teini_osaa_jopa_70_000_sanaa__nuori_joka_ei_lue_15_000_sanaa/8711651) (hämtad 24.03.2018.)

Vygotsky, Lev S. 1978. Interaction Between Learning and Development. I: Gauvain & Cole (red.) *Readings on the Development of Children*. New York: Scientific American Books. S. 34–44.

Westlund, Barbro 2013. *Att bedöma elevers läsförståelse. En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet. Stockholm: Natur och kultur.

Westlund, Barbro 2009. *Att undervisa i läsförståelse, lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur och Kultur.

Läroböckerna

***A-svenska***

*Inne*

Koivunen, M., Rissanen, K., Suontausta, A., Lindfors, J. 2013. *Inne*, kurs 1. 4. uppl. Finn Lectura. Helsingfors.

Koivunen, M., Rissanen, K., Suontausta, A., Lindfors, J. 2013. *Inne 2*. 4. uppl. Finn Lectura. Helsingfors.

Koivunen, M., Rissanen, K., Suontausta, A., Fredén, J. 2013. *Inne, kurs 3*. 3. uppl. Finn Lectura. Helsingfors.

***B1-svenska***

*Precis*

Appel, M., Fagerholm, H., Johansson, K., Määttä, O., Pesola, S., Silén, M., Steenbeck, A., Tiala, T. 2015. *Precis*, kurs 1. Sanoma Pro. Helsingfors.

Appel, M., Johansson, K., Määttä, O., Pesola, S., Silén, M., Steenbeck, A., Tiala, T. 2015. *Precis*, kurs 2. Sanoma Pro. Helsingfors.

Appel, M., Bulut, S., Johansson, K., Jämsén, S., Jääskeläinen, M., Määttä, O., Silén, M., Tiala, T. 2016. *Precis*, kurs 3. Sanoma Pro. Helsingfors.

*Fokus*

Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M., Salonen, A. 2015. *Fokus*, kurs 1. Otava. Keuruu.

Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M., Pajunen, M., Salonen, A. 2016. *Fokus*, kurs 2. Otava. Keuruu.

Blom, A., Kaunisto, S., Paasonen, M., Pajunen, M., Salonen, A. 2016. *Fokus*, kurs 3. Otava. Keuruu.

Skönlitteratur

***Citerade verk***

Holmström, Johanna 2013. *Asfaltsänglar*. Stockholm: Nordstedts.

Lagerkvist, Pär 2017. *Barabbas*. Stockholm: Brombergs Bokförlag.

## Bilagor

### Bilaga 1: Bakgrundsinformation av informanterna

Informanterna:	6 abiturienter, varav en redan har tagit studenten tidigare men hen vill förbättra sina språkkunskaper, eftersom hen kommer att studera på svenska inkommande höst. Av informanterna var fem kvinnor och en man.	
Gymnasierna:	4 gymnasier i Tammerfors	
A- eller B-svenska	Alla har läst B-svenska på gymnasiet En informant hade läst A-svenska i grundskolan	
Mängden svenskurser på gymnasiet:	8 kurser	4 informanter
	7 kurser	2 informanter
Förväntat vitsord i slutbetyget:	10	en informant
	9	två informanter
	8–9	en informant
	7–8	en informant
	6–7	en informant
Intyg för dyslexi:	Ingen hade intyg	
Läshastighet:	medeltal: 144 250, 179, 122, 118, 112, 82	
Läsvanor: Finska skönlitterära verk:	A: 2–3 böcker per månad B: 6 böcker per år C: 1–3 böcker per år D: 1–2 böcker per år E: ganska lite (1–2 böcker per år) F: lite (1–2 böcker per år)	
Utländska böcker på originalspråk: franska	ja, mest på engelska, men jag har läst några böcker på tyska,	

och några på svenska  
ja, på engelska och väldigt sällan på svenska  
ibland  
ja, jag har läst några böcker på engelska och svenska  
sällan  
nej

E-böcker: nej, fem informanter  
en informant har läst några e-böcker, men mest inbundna  
pappersversioner

Ljudböcker: nej, samtliga svarade nej



## Bilaga 2: Abiturienternas respons under sista läsecirkeln

	<b>Anna</b>	<b>Benjamin</b>	<b>Cecilia</b>	<b>Denise</b>	<b>Elin</b>	<b>Fanny</b>
<b>Hur upplever du läsning av skönlitteratur på svenska?</b>	Det har väckt intresse för att läsa skönlitteratur. Som inlärningsmetod har läsning varit väldigt meningsfullt.	Man klarar sig bättre även om man inte förstår varje ord. Man vill lära sig mera. Det är praktiskt att uppehålla språket genom att läsa och man återfår ord som man hade glömt.	Det är överraskande trevligt.	Det har varit uppmuntrande att märka hur mycket jag egentligen förstår. Jag vill lära mig så mycket svenska som möjligt och det har varit ett obemärkt sätt att plugga.	Ibland har det varit svårt att börja, när man tänker på hur svåra texterna har varit. Men när man har fördjupat sig i dem nämns man inte sluta.	Det är lärorikt och man har nytta av att läsa litteratur.
<b>Vad lärde du dig av boksamtalen?</b>	Jag lärde mig nya ord och ett sätt att analysera litteratur.	Det var roligt och stämningen var trevlig. Jag fick möjlighet att öva tala svenska. Det fick mig att vilja använda svenska mera.	Jag lärde mig att tala svenska. Jag lärde mig gå runt ord jag inte kunde eller som jag inte kom på. Jag lärde mig också en del nya ord.	Jag lärde mig att förstå olika synsätt, massor av nya ord och jag lärde mig att tala. Dessutom var det lönsamt att bearbeta texterna genom att tala om dem med andra.	Jag lärde mig nya ord och i stället för att stirra på nya ord hela tiden lärde jag mig att koncentrera på handlingen för att kunna samtala om ämnet.	Det är inte huvudsaken att man kan 100% av alla ord för att begripa sammanhanget.
<b>Skulle du rekommendera en liknande kurs till dina vänner (att läsa svensk litteratur kopplat till boksamtal på gymnasiet)?</b>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<b>Varför/Varför inte?</b>	Kursen var givande både ur språkinläringens och litteraturanalysens synvinkel. Samtalen tvingade en från komfortzonen. Så det var lönsamt även från den synvinkeln.	Det är mer utvecklande och otvunget än traditionellt översätta ord för ord.	Det hjälper en att förbättra sina kunskaper i svenska.	Att läsa skönlitteratur var avslappnande och ett ganska enkelt sätt att förbättra kunskaper i svenska. Dessutom är det mycket trevligare att bearbeta texterna i grupp än att bara tänka på budskapet för sig själv.	Om man är färdig att läsa läxan hemma skulle jag definitivt rekommendera en motsvarande kurs. När man funderar på texterna på förhand eller i efterhand lär man sig saker på olika sätt. Och man lär sig språket bättre än vanligt när man talar tillsammans.	Det var avslappnande att läsa och inläringen var meningsfullare när man talade tillsammans än att plugga för sig själv.
<b>Hjälpte läsningen dig att klara dig bättre i studentexamens skriftliga del på grund av läsecirkeln? Motivera.</b>	Ja, det hjälpte. Jag lärde mig ord och kände mig säkrare på att läsa. Det var även lättare att gissa.	Man lärde sig nya ord och rutin, vilket hjälpte med svenska på många sätt.	Jag har omringats av svenska allt mer och texterna i studentskrivningarna kändes lättare när man hade vant sig att läsa	Ja, det hjälpte mig, eftersom jag lärde mig att härleda ordens betydelse från kontexten. Jag lärde mig använda naturligare språk (fraser,	När jag hade läst svårare texter hjälpte det nog. Fast inte så mycket, eftersom jag inte alltid läste texterna, men även lite läsning var lönsamt.	Javisst. Jag fick ett nytt grepp på svenska och jag lärde mig förstå helheter även om jag inte förstod enskilda ord.

			ganska utmanande litteratur.	ordspråk osv.)	Men mest läste/tittade jag på andra svenska grejer.	
<b>Upplever du att din läshastighet skulle ha ökat? Motivera.</b>	Lite. Jag har märkt att jag läser svenska texter mera flytande och snabbare. Dessutom stannar jag mera sällan upp nu.	Nu lite mera flytande eftersom jag kan plocka de väsentliga orden i meningarna för att förstå bättre.	Kanske lite. När man läste långa texter på svenska vände man sig vid det och läsningen kändes inte trögt som förr.	Ja, eftersom jag lärde mig att inte fastna vid varje okänt ord.	Jag tror inte att jag har förbättrat mycket. Men kanske de svenskspråkiga texterna inte skrämmer så mycket längre.	När man vänjer sig vid att läsa en viss typ av texter blir läsningen mera flytande och man [slipper vackla] vid alla ord. Enligt min uppfattning blev min läshastighet bättre.
<b>Har du funderat på att läsa svensk litteratur även i fortsättningen, med tanken på ett livslångt lärande?</b>	Ja, jag läser svensk litteratur i alla fall i fortsättningen. Jag skulle kunna läsa flera muminböcker.	Ja, det ska jag. Jag vill utveckla mina svenska språkkunskaper till flytande för livet och arbetet.	Troligen. Svensk litteratur verkar intressant.	Ja, det ska jag. Svenska är ett intressant och fint språk. Läsning av litteratur är ett trevligt sätt att uppehålla språkkunskaperna.	Ja, definitivt. Jag bytte även mitt mobilspråk till svenska för att se det oftare.	Troligen ja.
<b>Läste du e-böcker under den här tiden?</b>	Nej	Nej	Nej	Jag började läsa på en e-bok, men jag har inte läst den till slut.	Nej	Nej
<b>Lyssnade du på ljudböcker under den här tiden? Berätta mer.</b>	Nej	Jag lyssnade på svensk podcast och eftersom språket var tydligt förstod jag ganska bra.	Nej	Nej	Nej, men på radio och YouTube-videor.	Nej
<b>Fick du tillräckligt att läsa?</b>	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja	Ja
<b>Vad minns du bäst från kursen? Både ris och rosor.</b>	Samtalen och den första texten om barnet som blev påkört. Både arbetsklimatet och takten tyckte jag var lagom bra.	Det bästa var samtalen. Samhörigheten var bra och uppmuntrande. Undervisningen var verkligen kvalitativ och eleverna fick mycket utrymme och tålamod.	Det var en positiv överraskning att svenska var så begripligt. Sedan de andra unga för vi var i samma situation allihopa och var spända inför studentskrivningarna.	Det var jättetrevligt att läsa muminboken. Det var lätt att förstå och den var rolig.	Det trevliga sällskapet och muminboken Det kändes trevligt att märka att man kan läsa en bok på svenska.	Muminboken var jättehärlig. Jag gillade även den avslappnade atmosfären.

### Bilaga 3: Lärarnas respons av att arbeta med svensk skönlitteratur på gymnasiet

#### Svaren från enkäterna till kandidatuppsatsen "Grått hår eller entusiasm av att läsa svenskspråkig litteratur på finskspråkiga gymnasier?"

**1. Jag undervisar svenska på**

A-språk	B-språk
2 informanter (1+3)	7 informanter (2+4-9)

**2. Hur många kurser erbjuder ert gymnasium?**

11 kurser	2 gymnasier (3,9)
10 kurser	4 gymnasier (1,2,6,8)
9 kurser	1 gymnasium (4)
8 kurser	1 gymnasium (5)
7,5 kurser	1 gymnasium (7)

**3. Hur länge har du jobbat som lärare**

15 år eller längre	alla lärare
--------------------	-------------

**4. Kön:**

8 Kvinnor  
1 man

**5. Har ert gymnasium någon handlingsplan för att väcka läsintresse?**

Informanter:

3	nej
2	Inte vad jag vet
1	Inte i svenska
1	Ingen speciell handlingsplan, men man kan få läsdiplom i finska eller vilket annat språk som helst.
1	ingen officiell handlingsplan, men jag prackar på med böcker som lån alltid när det är möjligt. Jag har samlat svenskspråkiga böcker i bokhyllan i svenskaklassen så att det är lätt att bjuda böcker med lagom nivå åt eleverna.
1	Jag känner inte till situationen i finska/modersmål, en i (främmande) språk börjar man läsa i tvåan. Innehåller även självständigt arbete.

**6. Har ni bibliotek eller dylikt arrangemang där eleverna kan låna svenskspråkiga böcker?**

Ja	8 informanter
Nej	1 informant

**7. Hur flitigt använder eleverna skolbiblioteket?**

5 informanter	då och då
2	knappt alls
1	flitigt
1	aldrig

- 8. Är det viktigt att använda skönlitteratur i undervisningen? Varför/varför inte?**
- Självklart, om det passar in i temat. Grammatik med Märta Tikkanen dikter. Samma sak med lyrik. Man kan analysera texter med samma principer som på finska kurserna.
- 9. Vi läser svensk litteratur**
- |               |  |
|---------------|--|
| 6 informanter | som frivillig läsning                      |
| 3             | vid sidan av läroboken                     |
| 2             | jag hinner inte använda annat än läroboken |
- 10. Vi läser svensk litteratur**
- |               |                             |
|---------------|-----------------------------|
| 4 informanter | ibland, max 5 gånger per år |
| 3 informanter | knappt alls                 |
| 1 informant   | flera gånger per år         |
| 1 informant   | aldrig. Vi hinner inte.     |
- 11. Varför lönar det sig att läsa litteratur vid sidan av läromaterialen?**
- |               |  |
|---------------|--|
| 9 informanter | det stärker ordförrådet och uttrycksförmågan |
| 8             | det förbättrar läsförståelsen                |
| 7             | det lär om nordisk kultur                    |
| 6             | det stärker skrivandet                       |
| 6             | det lär en att tänka på målspråket           |
| 5             | det lär om förståelse mellan nationer        |
| 3             | det utvecklar talspråket                     |
| 3             | det vidgar kunskap om historia               |
| 1             | det ökar ens upplevelser                     |
| 1             | det medför glädje och omväxling              |
- 12. Vilka genrer har du använt?**
- |   |            |
|---|------------|
| 8 | romaner    |
| 8 | sagor      |
| 7 | filmer     |
| 5 | dikter     |
| 5 | biografier |
| 4 | noveller   |
| 3 | lyrik      |
| 2 | skådespel  |
- 13. Förutom den traditionella boken har jag använt**
- |   |                |
|---|----------------|
| 4 | inget annat    |
| 3 | ljudböcker     |
| 2 | lättlästböcker |
| 1 | e-böcker       |
| 1 | serieböcker    |
- 14. Vad vet du om gratis e-böcker? Använder du dem? Har du länkar att förmedla?**
- |   |  |
|---|--|
| 2 | jag använder dem inte                                      |
| 1 | jag känner inte till dem                                   |
| 2 | jag vet ingenting, men det skulle vara kul att veta om dem |

- 1 knappt någonting. Bekanta från Otava och SanomaPro.  
 1 knappt någonting, jag har nog sökt men har hittat närmast på engelska  
 1 knappt någonting. Jag använder dem inte. Jag skulle gärna vilja få idéer  
 1 jag har inte bekantat mig med dem

**15. Hur skulle man kunna använda litteratur bäst i undervisningen?**

- Med grammatik och traditionell skrivuppgift
- De avancerade eleverna skulle kunna läsa som extra material
- Uppmuntra elever till att läsa. Först tror de att de inte klarar av det men efter första boken på RUA3 kursen fortsätter många på egen hand.
- Inte som tvång åt alla. Texterna i läroböckerna kan kännas för svåra och de kan kännas som en plåga. De som vill/kan läsa böcker bjuder jag gärna den möjligheten.
- Eleverna läser hemma och som högläsning i skolan. Bokanalyser och uppsatser. Man kan dramatisera akter ur skådespel. Plus alla möjliga dataprogram. För mig är de okända.
- Det finns säkert många olika sätt.
- För att utveckla sig i att skriva och tala
- Det lönar sig att använda mångsidigt. Själv använder jag det närmast för att medföra glädje

**16. Hur får du med de eleverna att läsa som inte är vana vid att läsa?**

- Korta texter, hör till kursuppgifterna
- På svensklektionerna tvingar jag inte men på engelskakursen gör jag det
- Meningsfulla uppgifter till boken och de svaga ska man absolut hjälpa att välja en bok. Den tunnaste boken är inte alltid den lättaste. Om innehållet inte intresserar är läsandet jobbigt.
- Vi läser inte på mina kurser.
- Jag tvingar ingen. Jag gör reklam för lätta Kalle Anka-pocketböcker.
- Tvingar. Genom film. Vi börjar med lätta. Ett teaterbesök kan inspirera till litteratur.
- Någon gång delade jag upp eleverna i grupper och varje grupp fick en bok som var och en läste högt för de andra i gruppen. Sedan diskuterade de om hurdan boken som helhet skulle vara och skulle de rekommendera att läsa den. Om de ville fick de låna boken. Men annars har varje elev varit tvungen att läsa ett litteraturutdrag som finns i kursboken. Det har varit ett självständigt arbete.
- Genom att locka till lättlästa böcker
- Tvinga ☺. Var och en måste läsa något. I min egen bokhylla har jag många lättlästa böcker från olika teman. Eleverna har lättare att förstå dem. Man kan även låna bilderböcker och bekanta sagor som de svagare också förstår bättre.

**17. Har du ändrat dina arbetssätt under åren så att eleverna blir intresserade av att läsa?**

- 4 nej  
 1 Inte på något annat sätt än att skaffa böcker till skolan  
 1 förut hade vi ett skriftligt arbete. Nu har vi gått över till muntligt eller videoframställning  
 1 När jag får ett nytt klassrum ska jag skaffa bokhylla med böcker som ett minibibliotek. Böckerna måste vara nära för att man ska kunna ha böckerna nära då eleverna verkar intresserade. Då ska man ha dem nära till hands.  
 1 Kanske lite. Vi har talat om självständig läsning och krav med kollegerna.  
 1 Alltid hittar man väl på något.

**18. Hurdan respons har du fått av litteratur?**

- 1 själv har jag blivit glad i alla fall. Troligtvis även eleverna också när de plötsligt har skrivit en fin dikt på svenska.
- 1 -
- 1 Det är väl många som tycker det är jobbigt men samtidigt är det givande när någon råkar läsa nästa bok i serien på egen hand, helt frivilligt.
- 1 har inte haft
- 1 tack för att man kan låna
- 1 eleverna blir överraskade när de har lyckats läsa en svensk bok
- 1 ingen har klagat eller protesterat
- 1 Positivt. Eleverna förstår överraskande mycket av kontexten fast de först kan kännas spännande när man oroar över om man förstår eller inte
- 1 Eleverna har huvudsakligen tyckt om det och varit överraskade hur mycket det förstår svenska.

**19. Hurdana erfarenheter har du själv haft?**

- Positiva
- Jag har knappt haft tid för det
- Mest positivt
- Har inte använt
- Bara bra. Jag håller uppe min svenska själv genom att läsa.
- Tack för att ha lånat böcker. Negativt: några har inte läst boken. Det kan man läsa ur recensionen.
- Som sagt. Eleverna har snällt läst när man gett uppgiften och de har helt gärna berättat om sina tankar. Ofta har de varit positiva till läsningen.
- Våldigt positiva. De som inte har upplevt uppgiften positivt kan ha tittat på film och läst en recension.
- Absolut positiva!

**20. Ser man kontakt mellan goda resultat i studentskrivningarna och läsning av litteratur?**

- Kan inte säga.
- Jag förmodar att positiv effekt
- De som läser mycket på fritiden klarar sig bättre överhuvudtaget. De som endast läser lärobokstexter och använder inte språket annars klarar sig säkert inte så bra, även om de läser läxorna flitigt.
- De får bättre resultat i läsförståelse
- Jag har inte undersökt det
- De som är intresserade av litteratur har mer innehåll i sina uppsatser.
- Kan inte säga. I höstas förberedde en abiturient genom att läsa en svensk roman.
- De, som läser brukar skriva bättre.
- Enligt min fingertoppskänsla så klarar de som läser sig lite bättre än de som läser mindre. De har bättre färdigheter och strategier att förstå texter med okända ord.

**21. Hur stor andel av era elever deltar i svenska provet i studentexamen?**

- 44%
- ca 40%
- ca 60%
- 30%
- ca 30%? Det verkar vara färre för varje år.
- Ca 70% nuförtiden
- Ca 70%
- Ca 2/3 (ca 75%)

- Ca 40%

**22. Har ni några texter/verk som ni skulle kunna rekommendera?**

- Solja Krapu, Pernilla Gesen
- Deckare
- Vad som helst som intresserar dem
- Tove Jansson, Solja Krapu
- För nybörjarna LasseMajas detektivböcker och Kalle Anka pocketböcker. Om de klarar av dem kan man gå vidare till romaner för unga
- Eldens hemlighet av Henning Mankell
- Hm. Kan inte rekommendera något just nu. Det skulle vara bra att presentera klassiker och samtidigt något aktuellt som tilltalar de unga
- Barnböcker (Emil, Pippi, Mamma Mu, Pettson, Mumin). Några böcker som det finns film på också. Sommarboken, Sos Tuvalu, Sommarboken och noveller
- Jag tycker inte att det spelar någon roll men vanligen tycks pocketböckerna vara lättare att börja med än de hårdpärmade romanerna. Läroboksförfattarna har hittat väldigt fina utdrag. Jag litar på dem.
- 

**23. Hur väljer du skönlitterära texter?**

- Svenskanu:s författargäster inspirerar
- -
- Jag följer tidningarna och strävar efter att läsa mycket själv också. Jag besöker bokhandeln för att fråga om nyheter som vi kunde skaffa till skolbiblioteket.
- Språknivån
- Det som lämpar sig för unga och som är billiga. Jag har betalat för böcker själv också.
- Med en kollega. Med bibliotekariens rekommendation.
- Vi har använt dem som finns i kursböckerna (Galleri)
- Aktuella teman som passar. Utdrag till vissa festdagar...
- Jag väljer sådant som har underhållit/rört mig. Jag försöker välja mångsidigt.

**24. Har ni någonsin utökat ert läsande till någon annan konstform?**

- Genom att spela upp
- Tittat på film
- Boktipsvideo
- Tittat på film
- Nej
- Spelat upp, tittat på film
- Nej
- Spelat upp/filmat/tittat på film
- Nej

**25. Har ni använt litteratur på ämnesövergripande perioder? Om, ja, hur?**

- Ja, finska och svenska. Teaterföreställning, workshop och recension.
- -
- nej, vi har inget sådant
- nej
- -
- nej, det har vi inte provat ännu
- Vi hade en nätkurs om nordisk litteratur med modersmål/finska i ett par år. Det var en sommarkurs, men den var kanske lite för jobbig eftersom många avbröt kursen.

- Kort med finska, historia och kemi.
- Nej

**26. Skulle du vilja ha fortsatt utbildning om litteraturundervisning?**

Ja: 4 informanter  
Kanske: 2  
Nej: 3

**27. Har du något annat på hjärtat om temat?**

- Nej
- Det är svårt att hitta lämpliga böcker för gymnasister
- Vi borde få flera författargäster.
- Kanske någon från biblioteket kunde komma och rekommendera nyheter.
- Man borde få veta exakt hur mycket pengar språklärare får använda till att skaffa böcker och det bör informeras om det jämställt så att de kan köpa böcker till sitt klass- eller skolbibliotek
- På den muntliga kursen har det alltid varit tal om nordiska deckare och det som alltid kommer fram är att läsning inte hör till fritidsintressen för gymnasister av idag.
- Det lönar sig att läsa – alltid!



Bilaga 4: Infobrev till abiturienterna via rektorerna och svensklärarna i samtliga gymnasier  
*Hyvät abiturientit,*

*Tule mukaan tarinoiden maailmaan ja samalla hio ruotsin kielen taidot terävimmilleen ylioppilaskirjoituksia varten!*

Olen tekemässä Pro gradu –tutkimusta pohjoismaisen filologian laitoksella Tampereen yliopistolla. Haluaisitko tulla mukaan vapaaehtoiseen tutkimusryhmään, jossa tutkitaan ruotsin kielen kaunokirjallisuuden lukemisen vaikutusta ruotsin kielen taitoihin? Tutkimuksen pohjana käytän kirjallisuutta ja elokuvaa. Tutkimus perustuu oppimiskäsityksiinne.

Kurssille osallistuminen on *vapaaehtoista* ja sen voi halutessaan keskeyttää. Toivottavaa luonnollisesti on, että osallistujat pyrkivät osallistumaan kaikilla kerroilla. Tutkimustuloksia esitettäessä ei mainita osallistujien nimiä eikä lukiota. *Kurssi sopii kaiken tasoisille.*

Mitä? Luemme eritasoisia kirjallisuusotteita, jotka tukevat lukion opetussuunnitelman sisältöjä. Ryhmässä luetaan ja keskustellaan aiheista.

Tapaaminen 1:	ke 08.02.
<i>Penkkariviikko</i>	
Tapaaminen 2:	ke 22.02.
Tapaaminen 3:	pe 24.02.
<i>Paussiviikko:</i>	<i>ei tapaamista</i>
Tapaaminen 4:	pe 10.03.
Tapaaminen 5:	ke 15.03.

Milloin? **8.2.2017 – 15.3.2017** **klo 15.30-17.00**  
Voimme tarkemmin sovitella aikoja yhdessä ke 8.2.  
Penkkareiden vuoksi esimerkiksi 15.2. voi olla huono tapaamiselle – vai?

Missä? ***Tampereen Yliopiston kirjasto Linna; Huone: Lehto 3. krs***  
Osoite: Kalevantie 5. Tapaaminen ala-aulassa ensimmäisellä kerralla

Kustannukset:  
*Kurssi on ilmainen*

Eväshuolto: Mikäli Sinulla on pitkä päivä, Linnassa on kahvio alakerrassa.

Taustaa itsestäni:  
Olen toiminut ruotsin opettajana sekä perusasteella että lukiossa yli 25 vuotta, joten olen kokenut lukion ruotsin kielen opettaja.

**Ilmoittautuminen: alla olevaan sähköpostiin.**

Terveisin,  
*Eija Heikkala*

## Bilaga 5: Gymnasiets läroplan 2015 s.100–105

### Svenska (Ruotsi)

Undervisningen i svenska i gymnasiet ska fördjupa och utveckla den språkkunskap och språkmedvetenhet som den studerande tillägnat sig i den grundläggande utbildningen. De studerande ska handledas att utveckla sina kunskaper i svenska och att vidga sin flerspråkiga kompetens och utveckla sina metaspråkliga färdigheter. Undervisningen i svenska ska basera sig på det vidgade textbegreppet, som omfattar både det talade och det skrivna språket, och undervisningen stödjer därmed också de studerandes kompetens i multilitteracitet.

Undervisningen ska stärka de studerandes tilltro till den egna förmågan att lära sig svenska och att modigt använda sig av sina kunskaper samt ge de studerande möjligheter att känna glädjen i att lära sig. Undervisningen ska stärka de studerandes vilja och förmåga att agera i svenskspråkiga miljöer både i Finland och i Sverige och på andra håll där det är möjligt. All språkkunskap som de studerande har ska tas tillvara i undervisningen. Undervisningen ska också bygga broar mellan olika språk och med de språk som de studerande använder på fritiden. De studerande ska vägledas att reflektera över betydelsen av attityder och värderingar och att utveckla sin förmåga att agera konstruktivt i olika sammanhang. Undervisningen ska ge färdigheter för att delta och aktivt påverka i internationella sammanhang samt fördjupa de studerandes världsmedborgerliga färdigheter.

De studerande ska uppmuntras att tillägna sig livslånga strategier för språkinläring genom att identifiera de strategier för lärande som bäst lämpar sig för det egna lärandet i svenska. De ska även uppmuntras att utvärdera sina framsteg i lärandet och att se språkkunskapen som en kompetens också i arbetslivet. Jämställdheten mellan könen vid språkval och i språkstudier förstärks genom att man i undervisningen uppmuntrar till en fördomsfri inställning och genom att man behandlar olika teman mångsidigt.

I språkundervisningen ska man använda undersökande, mångsidiga och elevaktiverande arbetsätt. De studerande ska handledas att söka, utvärdera och behandla information på svenska, eventuellt också på de andra nordiska språken. Digitala verktyg ska utgöra en naturlig del av studiemiljön.

I språkundervisningen behandlas teman som utvecklar de studerandes förmåga att behärska helheter och att arbeta ämnesintegrerat. De studerande ska erbjudas produktiva och tillräckligt krävande uppgifter som är meningsfulla för dem. Temaområdena, temastudierna och övriga ämnesintegrerade studier uppmuntrar de studerande att använda sig av sina språkkunskaper och flerspråkiga kompetenser på både högre och lägre nivå. I undervisningen ska man beakta att de studerande i förhållande till kunskapsnivåerna avancerar i olika takt, vilket kan betyda att uppgifterna kräver differentiering eller andra former av stöd.

### **Gemensamma mål för undervisningen i svenska**

Gemensamma mål för undervisningen i de olika lärokurserna i svenska är att den studerande ska

- utveckla sin förmåga att använda och agera på svenska i en kulturellt mångskiftande värld i nationella, nordiska, europeiska och globala sammanhang där det är möjligt att använda svenska
- inse det svenska språkets betydelse som Finlands andra nationalspråk
- på ett kreativt sätt våga använda svenska i studierna, arbete och under fritiden
- befästa sina kunskaper i svenska, sin språkkänsla och förmåga att tillämpa språkkunskaper och sin allmänna språkkänedom också över språkgränserna
- utvecklas till en målinriktad språkinlärare och kunna tillämpa strategier för språklärande

- förstå betydelsen av mångsidiga språkkunskaper och vilka möjligheter de ger
- kunna bedöma om de egna kunskaperna räcker till för fortsatta studier
- kunna planera sina språkstudier med tanke på framtida behov, såsom arbetsliv och internationell verksamhet.

Målen för undervisningen är att den studerande i lärokursen når upp till nivåerna i nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling (bilaga 1) enligt nedanstående tabell och att den studerande ska kunna bedöma sin språkkunskap i förhållande till den kunskapsnivå lärokursen har som mål. Den studerande ska ställa upp egna mål, utvärdera hur kunskaperna utvecklas och vidareutveckla dem.

Lärokurs	Förmåga att kommunicera	Förmåga att tolka texter	Förmåga att producera texter
A-lärokurs	B2.1	B2.1	B1.2
B1-lärokurs	B1.1	B1.1	B1.1
B3-lärokurs	A2.2	A2.2	A2.1
Modersmålsinriktad lärokurs	B2.2	B2.2	B2.2

## Bedömning

Bedömningen i svenska ska basera sig på hur den studerande uppnår de gemensamma målen för undervisningen i svenska och de specifika målen för lärokursen. I varje kurs ska man i bedömningen beakta de enskilda kursernas tyngdpunktsområden och deras nära koppling till de gemensamma målen och de specifika målen för lärokursen. I alla kurser ges den studerande mångsidig respons på sina framsteg i de olika faserna av lärprocessen. Den studerande ska få respons på sina framsteg inom språkkunskapens olika delområden och på övriga mål, såsom förmågan att i språkkunskaperna tillämpa strategier för lärande och att agera i svenskspråkiga miljöer. Den studerande ska handledas i självvärdering och kamratvärdering. Man kan under alla kurser arbeta med portfoliomethoden, även vid integrering av läroämnena.

Som stöd vid bedömningen och som ett verktyg för läraren och den studerandes självbedömning och kamratbedömning används nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling som grundar sig på den gemensamma europeiska referensramen för språk. I början av studierna ska man speciellt ge respons på den studerandes förmåga att utveckla sina lärstrategier för språkstudier. I takt med att studierna framskrider kan man i tilltagande grad använda sig av nivåskalan då man definierar nivån på den studerandes förmåga att kommunicera samt att tolka och producera texter.

Bedömningen av den fördjupade kursen 8 i A-lärokursen, den fördjupade kursen 6 i B1-lärokursen och den fördjupade kursen 8 i den modersmålsinriktade lärokursen baserar sig på vitsordet i det prov i muntlig språkfärdighet som utarbetas av Utbildningsstyrelsen och på övriga bevis på kunskap som framkommit under kursen. Kurserna bedöms med siffror enligt skalan 4–10. Också det prov i muntlig språkfärdighet som hör till kursen bedöms enligt skalan 4–10. Över provet i muntlig färdighet ges ett särskilt intyg som bilaga till avgångsbetyget från gymnasiet.

## Byte av lärokurs

Det är ändamålsenligt för den studerande att i mån av möjlighet fortsätta med studierna enligt påbörjad lärokurs. Vid byte av lärokurs i svenska från en lång lärokurs till en kortareräknas kurserna till godo enligt följande:

Kurser	Modersmålsinriktad lärokurs		A-lärokurs		B1-lärokurs
Kurs	1	→	1	→	1
Kurs	2	→	2	→	2
Kurs	3	→	3	→	3
Kurs	4	→	4	→	4
Kurs	5	→	5		
Kurs	6	→	6	→	5
Kurs	7	→	7	→	7
Kurs	8	→	8	→	6

Studier som avklarats enligt en längre lärokurs kan i en kortare lärokurs utgöra fördjupade eller tillämpade kurser enligt vad som bestäms i läroplanen. Om den studerande önskar, ska hen ges möjlighet att avlägga kompletterande studier för fastställande av kunskapsnivån. Vid byte från en kortare lärokurs till en längre kan den studerande uppmanas att avlägga kompletterande studier och vitsordet ska samtidigt omprövas. Den studerande kan också studera kurser från en annan lärokurs utan att byta lärokurs. Dessa kurser kan då enligt vad som bestäms i läroplanen utgöra fördjupade eller tillämpade kurser och räknas in i den studerandes egentliga lärokurs.

## Svenska, A-lärokurs

### Mål för undervisningen

Det specifika målet för undervisningen i A-lärokursen i svenska är att den studerande ska

- kunna ställa sin språkkunskap i relation till kunskapsnivå B2.1 i nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling när det gäller förmåga att kommunicera och tolka texter samt till kunskapsnivå B1.2 när det gäller förmåga att producera texter samt kunna utvärdera och vidareutveckla sina språkkunskaper.

## Obligatoriska kurser

Under de obligatoriska kurserna 1 och 2 ska man betona betydelsen av att stärka strategierna för språklärande, utveckla den egna språkkompetensen individuellt och tillsammans med andra och att kommunicera i olika situationer. Från och med kurs 3 ska man i tilltagande grad fästa uppmärksamhet vid olika textgenrer och hurdant språk de förutsätter. Under kurserna 4–6 ska språket betonas som verktyg för att söka, komprimera och dela information. I varje kurs ska man reservera tid för att behandla aktuella eller lokala frågor, om vilka man kan besluta tillsammans. Ämnesintegrerad undervisning eller undervisning som berör temaområdena kan ske i alla kurser. Muntlig och skriftlig interaktion ska mångsidigt övas under kurserna, även om tyngdpunkterna kan variera från kurs till kurs.

### **1. Min svenska värld (RUA1)**

Den studerandes kunskaper och utvecklingsbehov i svenska inom språkkunskapens olika delområden kartläggs. Hen analyserar och utvärderar sina lärstrategier för språkstudier. Den studerande ställer upp mål för studierna i svenska och hittar autentiska svenska språkmiljöer och sätt att utveckla sina kunskaper individuellt och i grupp. Kursens teman och situationer ska anknyta till studier, den ungas livsmiljö, hobbyer, intressen och språkbruk.

### **2. Människans sociala nätverk (RUA2)**

Under kursen övar den studerande att med hjälp av olika medier delta i olika kommunikationssituationer av varierande språklig och kulturell svårighetsgrad i en nordisk kontext. Den studerande fördjupar sin förmåga att diskutera aktivt och lyssna på andra. Hen utvecklar sin förmåga att formulera åsikter och tillsammans diskutera betydelser. Mångsidiga strategier utvecklas för olika kommunikationssituationer. Under kursen behandlas teman som anknyter till mänskliga relationer och i samband med dem även psykiskt, fysiskt och socialt välbefinnande. Man reflekterar också över vilka förändringar teknologin och digitaliseringen har inneburit för kommunikation och välbefinnande.

### **3. Nordiska kulturfenomen (RUA3)**

Kursen breddar och fördjupar den studerandes *multilitteracitet*. Den studerande producerar texter inom olika genrer med betoning på de språkliga drag som kännetecknar genren. Kursens teman utgår från olika kulturella fenomen, svenska medier och kreativ verksamhet.

### **4. Samhället och omvärlden (RUA4)**

Under kursen utvecklar den studerande sin förmåga att söka information och *läsa kritiskt* samt övar sig att aktivt använda svenska. Man bekantar sig med olika debatter om samhälleliga fenomen med fokus på det nordiska välfärdssamhället. Man reflekterar också över individens och gruppens ansvar och möjligheter att påverka i medborgarsamhället till exempel då det gäller människorättsfrågor.

### **5. Vetenskap och framtid (RUA5)**

Kursen fördjupar den studerandes förmåga att *tolka och producera texter* samt den studerandes kompetens att söka information om för hen intressanta kunskaps- och vetenskapsområden. Den studerande övar sin förmåga att dela med sig av synpunkter som grundar sig på egna kunskaper eller åsikter. De reflekterar kring olika framtidsvisioner, i synnerhet i ett teknologi- och digitaliseringsperspektiv. Teman väljs från olika kunskaps- och vetenskapsområden.

### **6. Studier, arbete och ekonomi (RUA6)**

Kursen fördjupar den studerandes förståelse för språkkunskap som ett socialt kapital och en färdighet för arbetslivet. Den studerande bekantar sig med textgenrer som kan komma till nytta i eventuella fortsatta studier eller i arbetslivet. Under kursen överväger och diskuterar den studerande planer för fortsatta studier, karriär och arbete på svenska också annanstans än i Finland. Under kursen behandlas ekonomiska frågor som är relevanta för den unga vuxna som står på tröskeln till arbetslivet samt ekonomiska företeelser i ett större perspektiv.

## **Nationella fördjupade kurser**

Under kurserna ska den studerande fördjupa sin förmåga att använda svenska för olika syften. Den studerande övar sig att tolka och producera texter individuellt och interaktivt i grupp. Repetitionsövningar utgående från de studerandes behov ingår i kurserna. En skriftlig eller muntlig del eller helhet på svenska, som anknyter till övriga studier, kan integreras i kurserna.

### **7. Hållbar livsstil (RUA7)**

Under kursen fördjupar den studerande sin förmåga att tolka och producera svenska i olika skriftliga kommunikationssituationer och för olika slag av mottagare. *Under kursen behandlas texter inom olika genrer, såsom fiktiva eller icke-fiktiva, berättande, beskrivande, reflekterande, instruerande eller ställningstagande texter.* Man fortsätter att behandla de obligatoriska kursernas teman ur ett ekologiskt, ekonomiskt, socialt och kulturellt hållbarhetsperspektiv med beaktande av de studerandes behov eller intressen.

### **8. Muntlig kommunikation och påverkan (RUA8)**

Under kursen fördjupar den studerande sin förmåga att producera muntligt språk, förstå talat språk och bygga upp en dialog. Hen stärker sin förmåga att tala flytande och övar muntlig produktion som förutsätter förberedelse. Teman som behandlats i de obligatoriska kurserna repeteras eller kompletteras enligt de studerandes behov.

Svenska, B1-lärokurs

### **Mål för undervisningen**

Det specifika målet för undervisningen i B1-lärokursen i svenska är att den studerande ska

- kunna ställa sin språkkunskap i relation till kunskapsnivå B1.1 i nivåskalan för språkkunskap och språkutveckling samt kunna utvärdera hur de egna färdigheterna utvecklats och vidareutveckla dem.

### **Obligatoriska kurser**

Under de obligatoriska kurserna 1 och 2 ska man betona betydelsen av att stärka strategierna för språklärande, utveckla den egna språkkompetensen individuellt och i grupp och att delta i olika kommunikationssituationer. Från och med kurs 3 ska man i tilltagande grad fästa uppmärksamhet vid olika textgenrer och hur språket fungerar. Under kurserna 4–5 ska språket betonas som verktyg för att söka, komprimera och dela information. I varje kurs ska man reservera tid för att behandla aktuella eller lokala frågor, om vilka man kan besluta tillsammans. Ämnesintegrerad undervisning eller undervisning som anknyter till temaområdena kan ingå i alla kurser. Muntlig och skriftlig kommunikation ska övas mångsidigt under kurserna, även om tyngdpunkterna kan variera från kurs till kurs.

#### **1. Min svenska (RUB11)**

Den studerandes kunskaper och utvecklingsbehov i svenska inom språkkunskapens olika delområden kartläggs. Hen analyserar och utvärderar sina lärostrategier för språkstudier. Den

studerande ställer upp mål för sitt lärande och hittar sätt att utveckla sina kunskaper individuellt och i grupp. Under kursen reflekterar den studerande över svenskans betydelse i sitt eget liv, nu och i framtiden. Den studerande fördjupar sin förmåga att kommunicera i vardagliga och bekanta situationer som anknyter till resor och vardag. Under kursen behandlas teman som relaterar till de ungas intressen och språkbruk i synnerhet i muntliga kommunikationssituationer.

## **2. Välbefinnande och mänskliga relationer (RUB12)**

Under kursen övas olika kommunikationssituationer och strategier som de förutsätter med hjälp av olika medier. Den studerande övar sig att diskutera aktivt och lyssna på andra. Den studerande utvecklar sin förmåga att formulera åsikter och tillsammans diskutera betydelser i frågor som gäller vardagslivet. Under kursen reflekterar man ur olika perspektiv över vad ett gott liv är och vilken betydelse välbefinnande och mänskliga relationer har i en människas liv. Man reflekterar också över vilka förändringar teknologi och digitaliseringen har inneburit för kommunikation och välbefinnande.

## **3. Kultur och medier (RUB13)**

Kursen stärker den studerandes *multilitteracitet* och förmåga att *tolka och producera olika textgenrer* med hjälp av olika medier. Den studerande lär känna aktuella och ur de ungas synvinkel intressanta finlandssvenska och andra nordiska kulturfenomen och medier.

## **4. Vår mångskiftande livsmiljö (RUB14)**

Under kursen utvecklas den studerandes förmåga att *tolka och producera olika textgenrer*. Teman är den kulturellt mångskiftande livsmiljön samt aktuella fenomen i samhället, som i första hand undersöks ur de ungas perspektiv.

## **5. Studie- och arbetsliv på svenska (RUB15)**

Under kursen övas kommunikativa färdigheter som behövs i arbetslivet och den studerande reflekterar över fortsatta studier och framtidsplaner. Den studerande undersöker möjligheterna att studera och arbeta på svenska. Den studerande bekantar sig även med möjligheterna att delta i nordiskt och annat internationellt samarbete.

## **Nationella fördjupade kurser**

Under kurserna ska den studerande fördjupa sin förmåga att använda svenska för olika syften. Den studerande övar sig att tolka och producera texter individuellt och i grupp. Repetitionsövningar utgående från de studerandes behov ingår i kurserna. En skriftlig/muntlig del eller helhet på svenska som anknyter till övriga studier kan integreras i kurserna.

## **6. Muntlig kommunikation och påverkan (RUB16)**

Under kursen fördjupar den studerande sin förmåga att producera muntligt språk, förstå talat språk och bygga upp en dialog. Hen stärker sin förmåga att tala flytande och övar muntlig produktion som förutsätter förberedelse. Teman som behandlats i de obligatoriska kurserna repeteras eller kompletteras enligt de studerandes behov.

## **7. Hållbar livsstil (RUB17)**

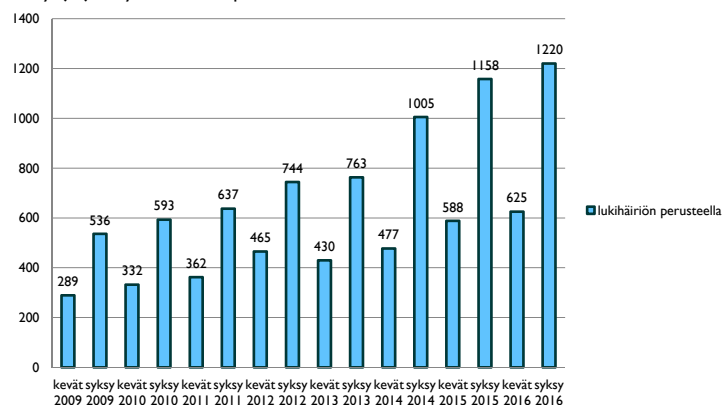
Under kursen fördjupar den studerande sin förmåga att tolka och producera svenska i olika skriftliga kommunikationssituationer för olika slag av mottagare. Under kursen behandlas texter inom olika genrer, såsom *fiktiva eller icke-fiktiva, berättande, beskrivande, reflekterande, instruerande eller ställningstagande texter*. Man fortsätter att behandla de obligatoriska kursernas teman ur ett ekologiskt, ekonomiskt, socialt och kulturellt hållbarhetsperspektiv med beaktande av de studerandes behov eller intressen.



## Erytisjärjestelypäätökset

huom. luvut eivät kerro, kuinka monta erityisjärjestelyt saanutta kokeilasta kyseisenä tutkintokertana on osallistunut kokeisiin. Erytisjärjestelyjä ei tarvitse hakea erikseen joka tutkintokerta, joten joka tutkintokerta kokeisiin osallistuu kokeilaita, jolle on myönnetty erityisjärjestelyt aiemmin.

Erytisjärjestelyt lukihäiriön perusteella



## Huomioiminen arvosanassa

**Käsittelyssä katsotaan, voidaanko kokeilaa arvosanaa lukilausunnon perusteella korottaa. Sisältää myös erityisjärjestelyt saaneet kokeilait.**

