



Självständigt arbete 15 hp

”Alltså, om den här boken skulle vara på svenska så skulle jag dö”

En kvalitativ intervjustudie av svenska som andraspråkselevers uppfattningar av skönlitteraturläsning på olika språk



Författare: Evelina Lindman
Handledare: Johanna Salomonsson
Examinator: Päivi Juvonen
Termin: HT24
Ämne: Svenska som andraspråk
Nivå: Avancerad nivå
Kurskod: 4SSÄ2E
Titel på engelska: “I mean, if this book was in Swedish, I would die”. A qualitative interview study of Swedish as a second language students' perceptions of reading fiction in different languages

Sammandrag

Syftet med studien var att undersöka svenska som andraspråkselevs uppfattningar av skönlitteraturläsning på olika språk och jämföra läsningen med elevernas uppfattningar av sina språkkunskaper vid skönlitteraturläsning. För att svara på studiens frågeställningar om elevernas skönlitteraturval och skönlitteraturläsning på olika språk, samt uppfattningar av språkkunskaper, genomfördes enskilda, kvalitativa, semistrukturerade intervjuer. Studiens undersökningspersoner bestod av fem svenska som andraspråkselever på gymnasiet som läste skönlitteratur på svenska och minst ett ytterligare språk. Resultatet visade att skönlitteraturvalen påverkades av tillgång till skönlitteratur på olika språk, inställning till kognitivt utmanande skönlitterära texter och elevernas intressen. På svagare språk användes lässtrategier för att skapa förståelse, samtidigt som läsningen ledde till ett utökat ordförråd. På starkare språk, vilka till stor del var elevernas förstaspråk, fick eleverna ibland hjälp av föräldrar, samtidigt som läsning utvecklade svårare grammatik och ordkunskap. Slutsatsen som drogs var att elevernas uppfattningar av språkkunskaper återspeglades i skönlitteraturläsningen.

Nyckelord

Skönlitteratur, flerspråkighet, språkkunskap, starkast språk, svenska som andraspråk



Innehåll

1 Inledning	4
2 Syfte och frågeställningar	5
3 Teoretisk bakgrund	6
3.1 Teoretiska begrepp	6
3.2 Flerspråkiga läsare	7
3.3 Utmanande läsning	9
4 Tidigare forskning	11
4.1 Val av skönlitteratur.....	11
4.2 Läsning på olika språk	12
4.3 Skönlitteratur och språkkunskaper	12
5 Metod och material	14
5.1 Val av undersökningsmetod	14
5.2 Undersökningspersoner och urval	14
5.3 Materialinsamling och analysmetod	15
5.4 Forskningsetiska aspekter	16
5.5 Reliabilitet och validitet	16
6 Analys och resultat	17
6.1 Bakgrundsinformation om undersökningsspersonerna	17
6.2 Val av skönlitteratur.....	17
6.2.1. Tillgång till skönlitteratur i och utanför skolan.....	18
6.2.2 Inställning till kognitiv utmaning	19
6.2.3 Intresse	19
6.3 Läsning på olika språk	20
6.3.1 Lässtrategier vid hög kognitiv utmaning	20
6.3.2 Lässtrategier på förstaspråket.....	21
6.4 Språkkunskaper vid skönlitteraturläsning	22
6.4.1 Läsförståelse	22
6.4.2 Språkutveckling	23
6.5 Sammanfattning	24
7 Diskussion	25
7.1 Metoddiskussion.....	25
7.2 Resultatdiskussion	26
7.2.1 Val av skönlitteratur	26
7.2.2 Läsning på olika språk.....	27
7.2.3 Språkkunskaper vid skönlitteraturläsning	28
7.3 Slutsatser.....	30
7.4 Vidare forskning.....	30
Referenser	31
Bilagor	I
Bilaga A, Intervjuguide.....	I
Bilaga B, Informationsbrev till elever.....	II
Bilaga C, Samtyckesblankett	III



1 Inledning

Svenska som andraspråkselever har olika språkliga erfarenheter och behärskar ofta andra språk än svenska, både i skolsammanhang och på fritiden. I skolan har alla elever rätt till likvärdig utbildning, oavsett språklig identitet (Skolverket, 2011). En sådan utbildning kan präglas av dels social rättvisa som innebär att alla språk ses som lika mycket värda och dels social praktik som handlar om att varenda elev får använda sig av alla sina språkliga resurser för språk- och kunskapsutveckling (Cummins, 2019; García & Li, 2018; Paulsrud & Zilliacus, 2018; Skolverket, 2018; Svensson, 2017).

Inom skolämnet svenska som andraspråk används skönlitteratur både för att ge insikter om andras erfarenheter, föreställningsvärldar och tankar, och en möjlighet att utveckla ett nyanserat och varierat språk på svenska (Skolverket, 2022). Oavsett om andraspråkseleverna läser skönlitteratur i skolan eller på fritiden, kan läsningen leda till: 1) igenkänning och en större kännedom om sig själv, 2) hänförelse av texten, 3) kunskap, historiska kontexter och livserfarenheter, och om andra människor och kulturer 4) chock, att läsaren blir förvånad eller skrämmd av textens innehåll (Boglund & Olofsson, 2017; Felski, 2008). Frågan kvarstår dock hur eleverna förhåller sig till sina språk när de läser skönlitteratur. Som blivande lärare i svenska som andraspråk är det relevant att belysa elevers skönlitteraturläsning på olika språk i relation till social rättvisa och social praktik. Därför vill jag undersöka elevers uppfattningar av skönlitteraturläsning på olika språk och hur eleverna uppfattar sina språkkunskaper i samband med läsningen.



2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka svenska som andraspråkselevs uppfattningar av skönlitteraturläsning på olika språk och jämföra läsningen med elevernas uppfattningar av sina språkkunskaper vid skönlitteraturläsning. Genom att intervjua svenska som andraspråkselever och analysera intervju svaren, avser studien svara på följande frågeställningar:

1. Vad säger svenska som andraspråkselever om hur de väljer skönlitteratur på olika språk?
2. Vad säger svenska som andraspråkselever om hur de läser skönlitteratur på olika språk?
3. Hur uttrycker svenska som andraspråkselever sina uppfattningar av språkkunskaper på olika språk vid samtal om skönlitteraturläsning?



3 Teoretisk bakgrund

I avsnittet nedan definieras först teoretiska begrepp som beskriver elevers olika språk och språkkunskaper. Därefter presenteras teoretiska perspektiv på läsning och utmanande uppgifter.

3.1 Teoretiska begrepp

I studien används följande teoretiska begrepp för att beskriva elevers olika språk och språkkunskaper: *förstaspråk*, *modersmål*, *flerspråkig*, *andraspråk* och *starkast språk*. Begreppet *förstaspråk* definieras i enlighet med Abrahamsson och Bylund (2012) och syftar till det allra första språket ett barn lär sig av föräldrar eller vårdnadshavare i sin hemmiljö. I ett hem där flera språk används kan barn tala flera förstaspråk. *Modersmål* används ofta synonymt till *förstaspråk* och syftar till det språk en individ har exponerats för först. I samband med att undervisningsämnet *modersmål* fått allt större plats i andraspråkssammanhang har begreppet fått andra konnotationer än bara elevens *första* språk. Förstaspråket eller modersmålet behöver dock inte nödvändigtvis representera det språk som personen behärskar bäst (Abrahamsson & Bylund, 2012; Skolverket, 2018; Svensson, 2017).

Ur ett forskningsperspektiv och i flerspråkiga kontexter kan det vara problematiskt att fastställa vilket eller vilka språk som räknas till en individs *förstaspråk* eftersom förstaspråket kan definieras utifrån fyra olika kriterier (Skutnabb-Kangas, 1981, I: Axelsson & Magnusson, 2012). *Ursprungskriteriet* utgår ifrån det eller de språk inläroaren lärde sig först. *Kompetenskriteriet* utgår ifrån vilket språk en individ behärskar bäst. *Funktionskriteriet* anger vilket språk en individ använder mest. *Identitetskriteriet* bestämmer förstaspråket dels *internt* utifrån det språk en individ identifierar sig med, dels *externt* utifrån det språk som andra identifierar en individ med. De sistnämnda tre kriterierna om *kompetens*, *funktion* och *identifikation* kan förändras med tiden i relation till olika språk (Axelsson & Magnusson, 2012). Genom att använda de fyra kategorierna vid resonemang om språk synliggörs elevernas språkliga erfarenheter och identiteter, vilket är av värde vid diskussionen om hur eleverna förhåller sig till sina språk vid läsning.

Individer som kan använda fler än ett språk benämns *flerspråkiga* (Svensson, 2017). Flerspråkiga elever i denna studie beskriver elever som läser svenska som *andraspråk* i skolan, har ett annat förstaspråk än svenska och använder andra språk än svenska vid



läsning av skönlitteratur. De fyra kriterierna gör det dock möjligt att omdefiniera andraspråk och specificera om ett språk är ett andraspråk utifrån ett kriterium, men ett förstaspråk enligt ett annat kriterium. Första- och andraspråk används ofta i olika domäner och språkliga register, och det gör att det kan vara kontextuellt betingat vilket språk som är mest aktuellt för den domänen (Axelsson & Magnusson, 2012).

Individens språkliga identiteter är ofta komplexa. Vanligt är till exempel att barn börjar använda majoritetsspråk mest i hemmet, där föräldrar eller vårdnadshavare i högre grad använder det eller de språk som användes mest innan. Detta exempel visar att individers språkliga kompetens på det aktuella förstaspråket varierar (Skolverket, 2018). Det är också vanligt att en individ till slut behärskar sitt andraspråk bättre än sitt förstaspråk om barnet exponeras mycket för det på förskolan, i skolan eller bland vänner på fritiden. Så kan fallet vara med svenska i Sverige (Abrahamsson & Bylund, 2012; Nordman, 2024) och det kan då vara likställt med individens *starkaste språk* (Uddling m.fl., 2024). För att nyansera individers språkkunskaper använder jag uttrycken *starkare* respektive *svagare språk*.

3.2 Flerspråkiga läsare

Om en läsare inte har tillräcklig kunskap i och om textens språk, kan inte läsaren heller förstå texten. Detta beror på att läsning består av två ömsesidiga aktiviteter; dels en visuell analys av text, dels en tolkning av vad texten innebär. Samtidigt interagerar textens innehåll med läsarens kontextuella förkunskaper, vilket leder till förståelse (Franker, 2013). Själva förståelsen påverkas bland annat av avkodning, läshastighet och hur förkunskaper och lässtrategier används (Roe, 2014). Det betyder att avkodning inte räcker och på samma sätt kan en mycket komplicerad text också vara svår att förstå, även om läsaren läser på sitt förstaspråk.

En god läsare har en bra metakognitiv kompetens och en medvetenhet om hur och när lässtrategier används för att främja förståelse. Vanliga lässtrategier är att läsa selektivt, aktivera förkunskaper, bedöma vad läsaren ska få eller får ut av texten, konstruera mening, kontrollera förståelse och revidera missuppfattningar (Roe, 2014). Vid läsning på ett andraspråk kan läsare exempelvis möta nya ord. Ofta gissar sig läsare till ords ungefärliga betydelse med utgångspunkt i den situationella och språkliga kontexten genom sin kunskap om världen och texten, men för att etablera ordkunskapen gynnas läsaren av



att möta samma ord vid upprepade tillfällen och i varierade situationer. En sådan ordin-lärning kräver dock bland annat att texten består av en liten andel okända ord (Enström, 2013). Mindre gynnsamma lässtrategier kan å andra sidan vara att läsa för att få det gjort och att inte notera missförstånd (Roe, 2014).

I skönlitterära texter berättas generellt en historia som innehåller metaforer och språkliga bilder (Roe, 2014). Vanligtvis används oförutsägbara vardagliga ord som inte kopplas till specifika ämnen, vilket innebär att läsförståelsen påverkas av hur väl läsaren behärskar dessa ord (Enström, 2013). Erfarna skönlitteraturläsare läser ofta långsamt och med eftertanke för att studera textens struktur, läsa mellan raderna och dra egna slutsatser om innehållet. Med det sagt vill den vane skönlitteraturläsaren ofta ha utmaningen att läsa texter som inte är förutsägbara. Vidare kan skönlitteraturläsning väcka starka subjektiva känslor och tankar som förflyttas från läsaren till fiktiva litterära karaktärer. Detta beror på att läsaren är medskapare och förverkligare av betydelser genom sin egen fantasi och samtidigt en mottagare av den litterära texten (Boglund & Nordenstam, 2010). Boglund och Nordenstam (2010, s. 309) uttrycker ”Den som hävdar att det finns en enda uppfattning om en skönlitterär text hämmar eleverna och tar läsglädjen ifrån dem”. Beroende på läsarens tidigare läserfarenheter, och kulturella och sociala bakgrund, kan skönlitteraturläsare förstå texterna på djupare plan än bara bokstavligt (Roe, 2014).

Språkbruk kan delas in i dels ett vardagligt och kommunikativt, BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), även kallat *vardagsspråk*, dels ett språkbruk som är kunskapsrelaterat och förknippat med skriftspråk, CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), som också benämns som *kunskapsspråk* (Cummins, 2019). Ett relativt begränsat ordförråd inom ett ämnesområde underlättar för läsningen inom det specifika ämnesområdet. Enligt Cummins (1979) *interdependenshypotes* kan kompetenser som har att göra med litteracitet och kunskapsspråk överföras mellan förstaspråk och andraspråk (Cummins, 2019; se även Axelsson & Magnusson, 2012). Cummins menar att en flerspråkig individ har en gemensam underliggande språkförmåga (CUP, *common underlying proficiency*) (Cummins, 2019; Svensson, 2017). Hypotesen om CUP innebär att en individ kan använda sin utvecklade litteracitet, exempelvis läsförståelse och lässtrategier, och sina underliggande språkkunskaper på olika språk (Axelsson & Magnusson, 2012; Cummins, 2019; Svensson, 2017). Förmågan att kunna använda sig av sina språkliga re-



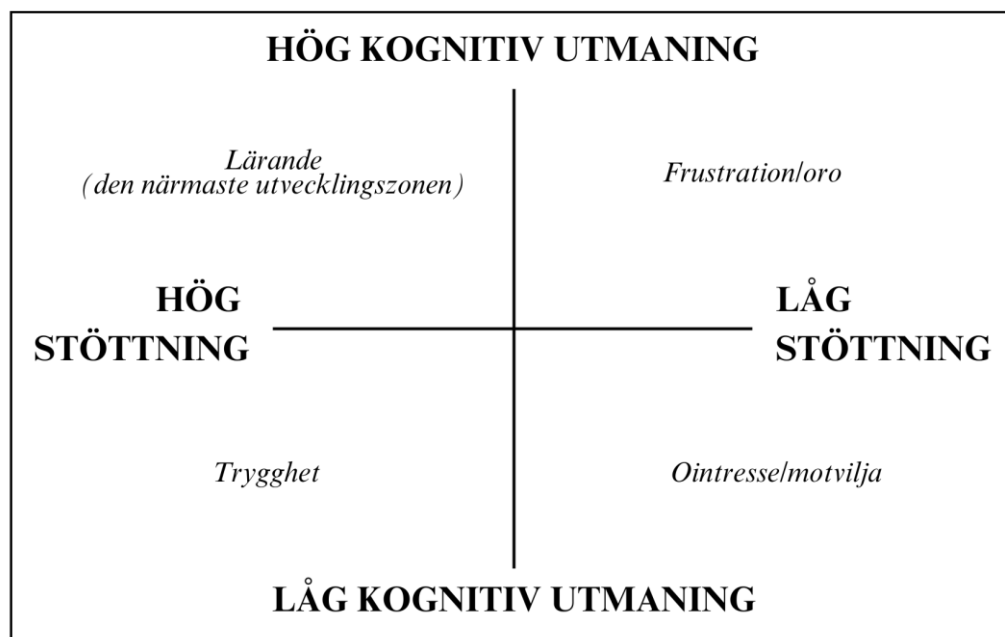
surser kallas i studien för *transspråkande*. Ett transspråkande synsätt innebär att en individs alla språkkunskaper anses vara tillgångar, för att till exempel utveckla språkliga resurser i svenska (Svensson, 2017).

3.3 Utmanande läsning

Vid läsning på olika språk kan eleverna erfara mer eller mindre kognitivt utmanande läsning. Fyrfältsmodellen (Mariani, 1997) visar kontextstöd och kognitiva krav vid arbete med skoluppgifter och har utvecklats till liknande modeller. I denna studie används Gibbons (2010) version kallad *Fyra zoner för lärande* (se Figur 1) som inkluderar en läraraspekt.

Figur 1

Fyra zoner för lärande



Kommentar. Den horisontella axeln visar graden av stöttning, medan den vertikala axeln visar graden av kognitiv utmaning. Inom rutorna används orden *lärande (den närmaste utvecklingszonen)*, *frustration/oro*, *trygghet* och *ointresse/motvilja* för att beskriva följder vid läsning med olika mycket kognitiv utmaning och stöttning.

Kontextbunden kommunikation (låg kognitiv utmaning) är kopplad till omgivande situationer och mellanmänniska möten. Dessa ger en möjlighet att få stöttning i språket och



aktivt förhandla om mening genom att till exempel få förtydliganden eller stöttning genom språkliga tecken. Inom fälten med låg kognitiv utmaning placeras exempelvis läsning på språk som har automatiserats (Cummins, 2019). Vid låg stöttning och låg kognitiv utmaning kan individen känna ointresse och motvilja. Om elever istället får hög stöttning när de jobbar med dessa uppgifter, arbetar de i en trygghetszon som innebär att eleverna inte utvecklar nya kunskaper och självständighet (Gibbons, 2010).

I kontextreducerad kommunikation (hög kognitiv utmaning), å andra sidan, förmedlar tecken mening och meningsstödet är begränsat. Där beror mottagarens tolkning på språkkunskaper istället för på sammanhanget och mänskliga möten. Inom dessa fält placeras till exempel läroboksläsning (Cummins, 2019). I skönlitterära verk skulle exempelvis oförutsägbara ord, metaforer och språkliga bilder kunna upplevas som höga kognitiva utmaningar eftersom de kräver en viss ordkunskap och goda lässtrategier (Enström, 2013; Roe, 2014). Om stöttning inte erbjuds vid hög kognitiv utmaning kan individen känna oro och frustration, och till slut ge upp. Individen skulle dock kunna lösa kognitivt utmanande uppgifter och lära sig med hjälp av stöttning inom den *närmaste utvecklingszonen* (Gibbons, 2010). Eleverna får anstränga sig hårt, men kan i detta fält få ett ökat självförtroende, utveckla sitt tänkande och lära sig mer genom stöttning mot nya begrepp och högre språknivåer (Gibbons, 2010). Mycket stöttning kan dels handla om en intern dimension som att individens tidigare kunskaper, intressen och motivation tas till vara, alternativt en extern dimension genom att en text innehåller visuella stöd (Cummins, 2019). Oavsett vilken nivå andraspråkläsare befinner sig på är stöttning av stor betydelse för förståelse av text (Boglund & Olofsson, 2017).



4 Tidigare forskning

Nedan presenteras tidigare forskning som genomförts med avseende på studiens frågeställningar om svenska som andraspråkselevs val av skönlitteratur och skönlitteraturläsning på olika starka språk, samt språkkunskaper vid skönlitteraturläsning.

4.1 Val av skönlitteratur

Olika studier har undersökt val av skönlitteratur inom svenska som andraspråksundervisning, med avseende på lärares motiv, elevers uppfattningar av valen och skönlitteraturens påverkan på eleverna. Economou (2021) undersökte lärares litteraturval och elevers uppfattningar om de litteraturvalen genom en intervjustudie bland lärare och elever. I studien framkom hur lärarnas urval i första hand bestod av språkutvecklande texter, men också texter som kunde skapa en igenkänningsfaktor och ge perspektiv på levnadssätt. Generellt var eleverna positiva till lärarnas litteraturval (Economou, 2021). I en annan studie undersökte Economou (2018) sex gymnasielärares motiv till skönlitteraturundervisning i svenska som andraspråk genom intervjuer. Resultatet visade att lärarna motiverade skönlitteratur med att den kunde ge eleverna upplevelser, fördjupa deras empatiska förmåga, ge kunskaper om omvärlden och ligga till grund för diskussioner. Inom ämnet svenska som andraspråk användes skönlitteratur särskilt för språkutveckling och sociokulturella aspekter (Economou, 2018).

Eriksson och Marcusson (2021) och Marklund (2019) undersökte lärares förhållningssätt till skönlitteratur i undervisning. Genom att intervjua sex respektive tre lärare kunde båda studierna visa hur lärarna uttryckte att skönlitteraturläsningen fungerade språkutvecklande. I Eriksson och Marcussons studie uttryckte lärarna att valet av skönlitteratur var sammankopplat med syften om anknytning och läslust, yrke, kanon och bildning, och yttre faktorer (Eriksson & Marcusson, 2021). Resultatet i Marklunds studie visade att lärarna ansåg att både enskild läsning och samtal om skönlitteratur i grupp utvecklade elevernas ordkunskaper (Marklund, 2019). För att undersöka hur lärare resonerar kring skönlitteraturanvändning i skolan genomförde Erdal (2018) sex lärarintervjuer och Visnjar (2018) fyra lärarintervjuer. Resultatet i Visnjars studie visade att lärare ansåg att litteraturundervisningen kunde utveckla elevers grammatik, ordförråd, skrivförmåga och läs- och hörförståelse (Visnjar, 2018), medan lärarna i Erdals studie uttryckte att skönlitteratur i undervisningen inte bara utvecklade språk, utan också gav möjlighet att väcka intresse genom identifikation och igenkänning (Erdal, 2018).



För att belysa ett elevperspektiv på skönlitteraturläsning i skolan undersökte Söderberg, Rejman och Vuorenpää (2024) hur elever uttryckte litterärt tänkande och litterära föreställningsvärldar, vad eleverna gav för bild av litteraturläsning och högläsning, och hur eleverna tyckte att litteraturundervisning kunde utvecklas. Genom fokusgruppsamtal med elever i årskurs 9 framkom bland annat att eleverna önskade att de hade ett utökat utbud av texter och gärna på fler språk, större möjligheter att påverka litteraturval i skolan och fler boksamtal för att höra fler perspektiv på läsningen (Söderberg m.fl., 2024).

4.2 Läsning på olika språk

Flera studier har visat vilka faktorer som påverkar läsning och läsresultat på olika språk. Fredriksson och Taube (2001) visade att elever med migrationsbakgrund presterade sämre på lästest än svenska elever utan migrationsbakgrund. För att få goda resultat på lästestet behövde eleverna inte bara kunna avkoda, utan också ha en kulturell förståelse och ett brett ordförråd. Ytterligare faktorer som påverkade resultatet var bland annat elevernas tillgång till litteratur i hemmet, om de ansåg att svenska var deras starkaste språk och vistelsetid i Sverige (Fredriksson & Taube, 2001). Maghsoudi (2022) undersökte hur lässtrategier från förstaspråket och språkkunskaper på andraspråket bidrog till läsförståelse på andraspråket genom läsförståelsetester och intervjuer. Resultatet visade att språkfärdighet påverkade läsresultat mer än vad lässtrategier gjorde (Maghsoudi, 2022). Lee Reynolds (2015) genomförde ett experiment där första- och andraspråkläsare läste en roman med påhittade ord för att undersöka läsarnas oavsiktliga ordinläring. Enligt resultatet fungerade ordinläringen bättre för förstaspråkläsarna (Lee Reynolds, 2015).

4.3 Skönlitteratur och språkkunskaper

Diverse studier undersökte hur språkkunskaper på ett språk påverkade läsning på andra språk, samt hur elever såg på flerspråkighet som resurs. Hassan Talebi (2013) undersökte relationen mellan olika språk i hjärnan genom att granska studier om läsning på olika språk. Slutsatsen var att en förbättrad läsprocess på ett språk ledde till att läsprocessen förbättrades på andra språk (Hassan Talebi, 2013). Geneese m.fl. (2008) undersökte läs- och skrivutveckling hos första- och andraspråksanvändare genom att granska studier om samband mellan färdigheter, egenskaper och kompetensnivåer i elevers första- och andraspråk. Resultatet visade att andraspråksanvändare som kunde läsa strategiskt på sitt förstaspråk, också kunde läsa strategiskt på sitt andraspråk. Även god ordkunskap på



förstaspråket ledde till bättre resultat på lästester (Geneese m.fl., 2008). Nordman (2024) genomförde aktionsforskning i samarbete med lärares praktik och teorier om flerspråkighet som resurs i undervisning. Trots tidigare forskning (Geneese m.fl., 2008; Hassan Talebi, 2013), visade Nordmans resultat att elever inte var positiva till transspråkande arbetssätt i början på grund av uppfattningar om sina förstaspråk och svenska, skolans enspråkighetsnorm och höga prestationskrav på ett utvecklat kunskapspråk på förstaspråket (Nordman, 2024).



5 Metod och material

I följande kapitel presenteras studiens tillvägagångssätt och material. Inledningsvis beskrivs och motiveras arbetsprocessen och de åtaganden som gjordes för studien. Slutligen diskuteras forskningsetiska aspekter och studiens reliabilitet och validitet.

5.1 Val av undersökningsmetod

För att undersöka svenska som andraspråkselevs uppfattningar av skönlitteraturläsning på olika språk och jämföra läsningen med elevernas uppfattningar av sina språkkunskaper vid skönlitteraturläsning, genomförde jag enskilda, kvalitativa, semistrukturerade intervjuer. Metoden motiverades med att frågeställningarna kunde besvaras genom undersökningspersonernas uppfattningar av skönlitteraturläsning och språkkunskaper. Materialet till studien kom på så vis direkt från källan, det vill säga den intervjuade (Bryman, 2018; Denscombe, 2018).

Intervjuerna hade sin utgångspunkt i en intervjuguide (se Bilaga A) bestående av frågor som gav bakgrund, nyckelsvar kopplade till studiens syfte och möjlighet att ge ytterligare information som inte framkom genom intervjufrågorna (Denscombe, 2018). Jag genomförde semistrukturerade intervjuer för att ha frihet att ändra ordningen på intervjufrågorna och ställa följdfrågor. På så vis kunde jag lyfta fram intressanta teman som gick i linje med studiens frågeställningar och hjälpa intervjupersonen att utveckla sina personliga svar utifrån sina tolkningar av intervjufrågorna (Bryman, 2018; Denscombe, 2018). Men, i och med att resultaten bygger på hur eleverna säger att de läser skönlitteratur på olika språk, snarare än att visa hur de gör i verkligheten, kan studiens validitet diskuteras. Vid analysen letade jag efter teman som berördes av flera undersökningspersoner för att öka just validiteten (Denscombe, 2018).

5.2 Undersökningspersoner och urval

Studiens undersökningspersoner bestod av fem gymnasieelever från tre olika gymnasieskolor som studerade svenska som andraspråk och läste skönlitteratur på svenska och ytterligare ett språk. Totalt kontaktades ungefär 20 lärare på gymnasiet och högstadiet via mejl. Genom lärarna kom jag i kontakt med studiens undersökningspersoner. Urvalet bestod av elever som hade mycket erfarenheter av att läsa skönlitteratur på olika språk och



var villiga att reflektera kring skönlitteraturläsning i relation till sina uppfattningar av språkkunskaper.

5.3 Materialinsamling och analysmetod

Jag gjorde totalt tre besök på två gymnasieskolor och genomförde fem enskilda intervjuer för att besvara forskningsfrågorna. Intervjuerna genomfördes i grupprum eller klassrum, på elevernas raster. Varje elev intervjuades under 15-30 minuter. Intervjuerna spelade jag in på en mobiltelefon. Kort efter materialinsamlingen grovtranskriberades ljudinspelningarna med hjälp av AI-verktyget Klang AI som arbetade enligt General Data Protection Regulation (GDPR) och hade kvalitets- och säkerhetstränade AI-modeller som inte behöll raderad kunddata i systemet (Klang AI, 2025). Därefter läste jag igenom grovtranskriptionerna samtidigt som jag lyssnade igenom intervjuerna. Jag renskrev transkriptionerna och läste igenom dem vid upprepade tillfällen för att få en överskådlig bild av intervjuvaren. För att analysera det insamlade materialet genomförde jag en empiristyrd kvalitativ tematisk analys, med en induktiv ansats. Nedan (se Tabell 1) presenteras ett exempel för att illustrera hur jag gick till väga vid tematiseringen av materialet.

Tabell 1

Tematisering av material

Citat	Kod	Kategori	Tema
”Alltså jag vill säga att jag vill jättegärna läsa lite mer på förstaspråket om jag har haft tur.”	Vill läsa, svårt att hitta böcker på förstaspråk	Val av skönlitteratur	Tillgång till skönlitteratur i och utanför skolan

Kommentar. Tabellen inspirerades av Alvinus, Borglund och Larsson (2023, s. 16).

Genom att analysera och tolka materialet, kunde jag i den tematiska analysen identifiera förekommande teman och mönster. Med utgångspunkt det insamlade materialet och i relation till studiens forskningsfrågor, teoretiska bakgrund och tidigare forskning, kunde jag sedan dra slutsatser (Alvinus m.fl., 2023).



5.4 Forskningsetiska aspekter

Eleverna fick både muntlig och skriftlig information om studien (se Bilaga B), och möjlighet att ställa frågor. Den skriftliga informationen med mina kontaktuppgifter fick eleverna behålla. Dessutom fick eleverna veta vad det innebar att delta, att deltagandet var frivilligt och att de var fria att avbryta deltagandet utan att behöva ange skäl. Före intervjuerna lämnade eleverna skriftliga samtycken (se Bilaga C) till att delta (Bryman, 2018). Alla insamlade uppgifter behandlades konfidentiellt. Undersökningens personernas identiteter skyddades genom pseudoanonymisering, vilket innebar att jag använde kodnycklar och ersatte elevernas förnamn med pseudonymer som "Elev 1". Kodnycklarna bevarades skilt från det insamlade materialet. När eleverna nämnde att de läste på andra språk än svenska, ersattes språken med begreppen *förstaspråk* respektive *starkaste språk* för att informationen om elevernas språk kunde vara känslig. Kodnycklarna, ihop med det insamlade materialet, förstördes när studien publicerades (Vetenskapsrådet, 2024).

5.5 Reliabilitet och validitet

Studiens reliabilitet säkerhetsställdes genom att alla semistrukturerade intervjuer hade sin utgångspunkt i en intervjuguide (se Bilaga A). Transkriptionerna analyserades sedan noggrant för att notera förekommande teman i elevernas svar, i och med att eleverna berättade om sina individuella uppfattningar och att datan därför inte reflekterade en objektiv sanning. För att stärka studiens validitet ställdes kontrollfrågor under intervjuerna (Denscombe, 2018). Exempelvis gjordes detta när en elev uttryckte att ett språk var elevens starkaste, samtidigt som hon tyckte att det var enklare att läsa på ett annat språk. På så vis säkerhetsställde jag att eleverna svarade på samma sätt vid flera tillfällen.



6 Analys och resultat

I kapitlet nedan presenteras analysen av intervjuerna och studiens resultat. Inledningsvis redovisas bakgrundsinformation om undersökningspersonerna. Texten organiseras därefter utefter studiens tre frågeställningar och de teman som framkom vid analysen av det insamlade materialet.

6.1 Bakgrundsinformation om undersökningspersonerna

Nedan (se Tabell 2) presenteras studiens undersökningspersoner för att ge en överblick på relevant information inför kommande resultatredovisning.

Tabell 2

Undersökningspersoner

Pseudonym	Årskurs på gymnasiet	Ungefärlig tid i Sverige	Starkaste språk	Modersmålsundervisning
Elev 1	2	3 år	<i>Förstaspråk</i>	Nej, på grund av brist på lärare
Elev 2	2	9 år	<i>Förstaspråk</i>	Ja
Elev 3	1	9 år	<i>Generellt förstaspråket.</i> Svenska vid läsning	Ja
Elev 4	2	14 år	Svenska	Nej, studerade istället främmande språk
Elev 5	1	3 år	<i>Förstaspråk</i>	Nej, på grund av brist på lärare

Kommentar. Beskrivning av studiens undersökningspersoner. Informationen om modersmålsundervisning kan tyda på om eleverna får skönlitterära texter på modersmålet från skolan och om eleverna fortsätter utveckla sina modersmål.

6.2 Val av skönlitteratur

Generellt sett påverkades elevernas skönlitteraturläsning av vilken litteratur de hade tillgång till genom föräldrar och skola, hur kognitivt utmanande litteraturen var och vilken



inställning elever hade till kognitiv utmaning och lärande vid skönlitteraturläsning, samt vilken skönlitteratur eleverna var intresserade av att läsa.

6.2.1. Tillgång till skönlitteratur i och utanför skolan

En faktor som påverkade elevernas skönlitteraturval var hur deras tillgång till skönlitteratur på olika språk såg ut. Exempelvis såg tillgången på förstaspråket hos Elev 2 och Elev 1 olika ut, trots att båda definierade sina förstaspråk utifrån ursprungskriteriet. Elev 2 berättade att hennes familj hade massor med böcker på förstaspråket hemma på grund av en förälders läsintresse, vilket gjorde att hon ofta läste på det språket, medan Elev 1 berättade att det var svårt att hitta böcker i Sverige på hennes förstaspråk och att hon därför sällan läste på det språket.

- (1) Alltså jag vill säga att jag vill jättegärna läsa lite mer på *förstaspråket* om jag har haft tur. (Elev 1)

Elev 1 hade inte modersmålsundervisning och fick därmed ingen skönlitteratur på förstaspråket från skolan. Hennes skönlitteraturläsning på förstaspråket berodde istället på om hon råkade hitta skönlitteratur på språket, trots det knappa utbudet. Av de två eleverna som hade modersmålsundervisning, reflekterade Elev 2 kring vilka skönlitterära texter hon läste där:

- (2) Historiska texter och dikter. Det är därför vi är lite bättre på dikter på *förstaspråket* än på svenska. För vi har tränat på det och vi kan dem.

Elev 2 var medveten om hur kunskaper utvecklades av läsningen inom en genre som dikter. Vid samtal om skönlitteratur på svenska framkom att fyra av eleverna läste skönlitteratur som de hade fått från skolan i olika utsträckning.

- (3) Det är bara så att de hämtar saker som har betydelse för oss, som vi sedan kan använda i framtiden. [...] Men exempelvis, nu läser vi en bok som handlar om hur vi invandrare tycker och hur är våra kulturer och traditioner. Hur det är när det gäller respekt och makt och så här. [...] Det tycker jag är intressant. För jag fattar liksom. [...] Dessa är våra traditioner. Dessa är hur våra föräldrar betar sig och så här. (Elev 2)

Eleven läste skönlitteratur som var betydelsefull för framtiden och skapade igenkänning i klassrummet, men valet påverkades uteslutande av hur mycket och vilken skönlitteratur de hade tillgång till på olika språk.



6.2.2 Inställning till kognitiv utmaning

En annan faktor som påverkade eleverns val av skönlitteratur var dels hur kognitivt utmanande eleverna upplevde att språket i litteraturen var, dels vilken inställning elever hade till den kognitiva utmaningen och sin egen språkutveckling. För Elev 1 var ordförståelsen av äldre ord helt avgörande för om hon skulle läsa skönlitteratur på svenska eller inte.

- (4) Jag tänker att när man sätter några gamla svenska ord så försvinner jag. Jag tappar allt. Vad meningen vill säga.

Vidare berättade eleven också att hon inte hade ett avancerat språk på svenska och att hon därför inte läste på svenska själv. Elev 3 såg å andra sidan skönlitteraturläsning på svenska som en möjlighet att utveckla det svenska språket. Hon var en av de få elever som uttryckte att hon läste mycket valfri skönlitteratur på svenska och motiverade det på följande sätt:

- (5) Jag vill lära mig nya ord, utvecklas. Alltid.

Elevernas skönlitteraturval påverkades alltså av deras olika inställning till skönlitterära texter med äldre ord och ord som var nya för eleverna.

6.2.3 Intresse

En tredje faktor som påverkade elevernas val av skönlitteratur var deras intressen, framförallt på sina starkaste språk.

- (6) Jag väljer beroende på berättelsen. Om den låter intressant, då väljer jag att läsa. Eller kanske om jag får någon rekommendation från mina kompisar att de har läst någon bok. (Elev 1)

Eleverna intresserade sig särskilt för specifika genrer och teman som äventyr, historia, spänning, glädje och skräck. Det framkom också ett intresse för kultur.

- (7) Jag vill veta hur andra tänker. Svenska berättelser om svenska personer och sånt. För jag kan redan *förstaspråk*, så jag vill stärka min svenska sida. [...] Sen man lär sig av andras berättelser och händelser. Vad ska man göra på den situationen? Vad som är bra och vad som är mindre bra. Rätt och fel. (Elev 3).

Både Elev 3 och Elev 2 (citrat 3) kom till Sverige 9 år tidigare och ville öka sin förståelse för andra och lära sig av kultur genom skönlitteraturen. Hur eleverna blev intresserade av specifika skönlitterära böcker berodde ofta på rekommendationer.



- (8) Jag går till biblioteket. Jag säger för de som jobbar på biblioteket fråga om böcker, vad de tycker. Har de läst böcker innan och sånt. Eller om jag såg på sociala medier något bok som alla rekommenderar så läser jag det. (Elev 3)

Vilka skönlitterära böcker som lyftes fram på sociala medier och av bibliotekarier hade med andra ord stor påverkan på elevernas intressen för särskilda böcker. Hos Elev 4 påverkades en stor del av hennes läsning på förstaspråket, som inte var elevens starkaste språk, av hennes småsyskons intressen.

- (9) Jag brukar läsa till mina syskon både på svenska och *förstaspråket* eftersom de lånar hela tiden böcker. [...] Många böcker och olika genrer och sånt. Fast mest sådana barnböcker. Typ Mamma mu på *förstaspråket*, Pettson Findus. (Elev 4)

Sammanfattningsvis valde flera av eleverna skönlitteratur utifrån intressen för exempelvis berättelser, innehåll eller genrer. Elevernas intressen kunde väckas genom rekommendationer från bibliotekarier och sociala medier.

6.3 Läsning på olika språk

Vid samtal om skönlitteraturläsning på olika språk framkom att eleverna använde lässtrategier utifrån dess kognitiva utmaning. Vid hög kognitiv utmaning användes framförallt lässtrategier för att skapa förståelse, men även i något fall för att veta hur ord uttalas. Lässtrategin som användes på förstaspråket, som i många fall innebar låg kognitiv utmaning, var att samtala med föräldrar.

6.3.1 Lässtrategier vid hög kognitiv utmaning

Vid samtal om att inte förstå ord och innehåll i skönlitteratur nämnde alla utom en elev att de använde olika typer av verktyg för att översätta meningar. Flera elever berättade att de använde översättningsprogram som Lexin, Google översätt och Synonymer.se.

- (10) När jag ser ett nytt ord som jag inte kan skriva det och sen skriver en synonym eller vad betyder det. Så jag lärde. Jag glömmer inte det för jag har läst det flera gånger. (Elev 3)

Denna metod använde Elev 3 på sitt förstaspråk som ofta innehöll många väldigt svåra ord och långa meningar. När Elev 3 hade sökt upp ordens betydelser kom hon ihåg ordens betydelser när de upprepades vid fler tillfällen. Även Elev 2 uttryckte att ordförståelsen var central:

- (11) Så jag brukar alltid när jag läser en bok på svenska, jag brukar plocka ord och skriva dem. Det är därför det tar lite längre tid än på *förstaspråket*.



Översättningen tog lång tid, men underlättade samtidigt för hennes förståelse av texten. Tidspressen i skolan gjorde det svårare för Elev 2 att använda sig av översättning och hon jämförde läsning i samband med skolan med läsning på sommarlovet:

- (12) Men om jag skulle läsa det i sommarlov, då skulle det vara mycket lättare för mig, mycket snabbare att förbättra mitt svenska. Eftersom jag inte har press och så här, det är inte stressigt att jag måste läsa denna sidan. Så jag har andra studie att göra, andra läxor och så här. Så ibland brukar jag skippa några ord. Jag bara lurar mig själv att jag kan dem för att hinna vara med och hinna också studera för andra saker.

Tidspress ledde till att eleven hoppade över de svåra orden istället för att översätta dem och försöka förstå texten, trots att hon vittnade om en medvetenhet om hur det missgynnade hennes läsutveckling. För att överbrygga sådana svårigheter valde eleven ibland att lyssna på böckerna istället för att själv läsa dem själv, och hon vittnade om hur en god inläsning kunde vara avgörande för att förstå enskilda ord:

- (13) För de brukar också ändra på deras röst och så här så man förstår vad det är som pratar. [...] För ibland jag läser ett ord, jag känner det när jag hör det från andra och säger. Men eftersom jag läser det fel så fattar jag det helt fel liksom. (Elev 2).

Översättning var en vanlig strategi bland de intervjuade eleverna, men andra människor kunde också fungera som resurser för lärande i särskilda situationer:

- (14) Kanske fråga någon lärare eller någon svensk kompis. (Elev 5)

Frågorna rörde ordförståelse, men också uttal:

- (15) Ibland när den har svåra ord och sånt. Då är det svårt att läsa. Då måste man säga: Hur ska jag läsa den? (Elev 4)

Det visade sig alltså att dessa elever gjorde sig vinn om att förstå innehållet i skönlitteraturen, men att det kunde se väldigt olika ut beroende på situation och elevernas behov.

6.3.2 Lässtrategier på förstaspråket

Fyra av eleverna uttryckte sig liknande om hur de frågade föräldrar om hjälp för att förstå textinnehåll.

- (16) Kanske ibland att jag frågar mina föräldrar när det är något nytt ord eller så. Men annars tror jag inte att jag använder någon hjälpmedel. (Elev 5)

Familjemedlemmar kunde också fungera som resurs för att få andra perspektiv på texten:



- (17) Jag är inte säker på vad som har hänt i slutet. Några böcker slutar med nästan öppet slut. På ett sätt så vet man hur boken slutar men ändå får man tankar om vad som har hänt eller om det har hänt så eller den. För det mesta så vill jag bara lyssna på olika uppfattningar av slutet. (Elev 1)

Strategin att samtala om böckers slut ledde till att eleven förstod innehåll bättre genom andras tolkningar, vilket eleven tyckte var intressant. Vid skönlitteraturläsning på elevernas förstaspråk var det med andra ord flera elever som frågade sina föräldrar om hjälp med svåra ord eller för att diskutera innehållet.

6.4 Språkkunskaper vid skönlitteraturläsning

Eleverna motiverade sina starkaste språk genom att de förstod mer när de läste på språken och utvecklade svåra ord och svår grammatik. När eleverna samtalade om läsning på svagare språk uttryckte de att det var en större utmaning att förstå och att läsningen utvecklade bredare ordförråd.

6.4.1 Läsförståelse

När eleverna samtalade om skönlitteraturläsning på sina starkare språk, uttryckte flera av dem att de förstod textinnehåll utan att använda översättningsverktyg, men att det kunde bli problem på svagare språk, i följande fall förstaspråket:

- (18) På svenska är det väldigt lätt eftersom jag fattar alla ord. På *förstaspråket* kommer det ibland upp några ord som jag inte förstår så jag behöver hjälp för att kunna underlätta det jag läser. (Elev 4)

Hur väl Elev 4 förstod en skönlitterär text på egen hand påverkade hur eleven såg på sina språkkunskaper på det specifika språket. Flera av eleverna reflekterade också kring sina bredare ordförråd och läshastighet på sina starkare språk, i detta fall förstaspråket:

- (19) Jag kan mycket ord i *förstaspråket*. Jag kan många synonymer och så här, så jag förstår lättare, ja, allt. [...] Ibland står det uttryck i svenska. Man fattar inte riktigt vad de menar. Men när man läser dem på *förstaspråket* så känner man att de använder det vardagligen. Hur kunde jag inte det på svenska? [...] I svenskan brukar jag läsa sidan två gånger, eller inte. När det är en svår bok, liksom, svåra ord och såhär. Då kan jag läsa typ två gånger för att fatta vad de menar och så här. [...] Alltså, om den här boken skulle vara på svenska så skulle jag dö. [håller ut händerna för att visa storleken på en tjock bok] Men eftersom den är på *förstaspråket* så klarar jag det på tre dagar, fyra dagar, så här. [...] Mycket snabbare. Jag förstår mycket lättare liksom. Men det betyder inte att jag inte förstår på svenska. Det kanske tar lite längre tid. (Elev 2)



Eleven ansåg att förstaspråket var det starkaste språket på grund av att hon kunde många ord, att hon förstod mycket och att hon läste snabbare i jämförelse med svenska. Vid jämförelse av olika språkkunskaper nämnde också tre av eleverna att de kunde föreställa sig händelser och rum när de läste på sina starkaste språk.

- (20) Hur ser detta ut när de till exempel beskriver ett rum eller något sånt? Då kollar man i sitt huvud och bildar den där beskrivningen i sitt huvud som en film eller något sånt. (Elev 4)

Att föreställa sig rum och händelser kunde dock vara svårare på svagare språk.

- (21) Det blir lite svårare ibland. Men när jag förstår sammanhanget så kan jag ändå. (Elev 5)

När eleverna samtalade om sina språkkunskaper var läsförståelsen avgörande för vilka språk som ansågs vara starkare respektive svagare.

6.4.2 Språkutveckling

Vid samtal om elevernas uppfattningar av sina språkkunskaper på olika språk, var det flera elever som på olika sätt reflekterade kring utveckling av både förstaspråket och svenska språket i samband med läsning av skönlitteratur. I följande två citat reflekterade eleverna kring utveckling vid läsning på svagare språk, i dessa fall svenska:

- (22) Min svenska kommer vara jättebra, eller jag kan använda såna svåra och långa ord. (Elev 1)

- (23) Jag brukar alltid säga till min lärare, bara ge mig böcker. [...] Att läsa böcker, plocka ord, det är mycket lättare för de fastnar när de sedan kommer på andra sidan eller så här. På flera sidor, de fastnar i minnet. Så jag tycker mycket mer om att läsa på svenska och det har förbättrat mitt svenska språk. (Elev 2)

Ordförrådet påverkades positivt vid läsning på svenska. Även förstaspråk utvecklades vid läsning:

- (24) När jag läser på *förstaspråket* så brukar jag märka direkt att jag använder den informationen som jag har läst eller jag använder dessa ord. Och sen tänker jag oj vad roligt att vara en sån människa som använder svåra ord eller svåra uttryck. (Elev 2)

Eleven hade redan ett brett ordförråd på förstaspråket, men utvecklade svåra ord och uttryck med hjälp av skönlitteraturen. Medvetenhet om grammatikkunskaper tematiserades också i intervjun.

- (25) Det är jätteintressant också. Grammatik. Alltså det är inte grundläggande. Det är svår grammatik. Allt. För jag fördjupar mig i språket. (Elev 3)



Eleverna visade alltså en medvetenhet om vilka aspekter de själva utvecklade i samband med läsning av skönlitteratur. I intervjuerna framkom emellertid inga exempel på hur eleverna ökade sin språkförståelse genom att de kunde korsbefrukta flera språk. De betraktade istället sina kunskaper enbart i relation till respektive språk.

6.5 Sammanfattning

Elevernas val av skönlitteratur på olika språk påverkades av tillgång till skönlitteratur på olika språk i skolan och i hemmet, inställning till kognitivt utmanande skönlitterära texter med svåra eller nya ord och vad eleverna var intresserade av att läsa utifrån rekommendationer och önskemål. Vid hög kognitiv utmaning förstod eleverna skönlitteratur med hjälp av översättningsprogram, upprepningar av ord, omgivande människor och att lyssna på böcker. Vid skönlitteraturläsning på förstaspråk tog flera av eleverna hjälp från sina föräldrar, dock hände det sällan. På starkare språk hade eleverna lättare för att förstå innehåll och ord, och föreställa sig rum och händelser. Skönlitteraturläsning på svagare språk breddade ordförråd, medan läsning på starkare språk utvecklade svåra ord och svår grammatik. Språkkunskaperna betraktades i relation till respektive språk.



7 Diskussion

Syftet med studien var att undersöka svenska som andraspråkselevs uppfattningar av skönlitteraturläsning på olika språk och jämföra läsningen med elevernas uppfattningar av sina språkkunskaper vid skönlitteraturläsning. För att svara på studiens frågeställningar genomfördes kvalitativa, semistrukturerade intervjuer med fem svenska som andraspråkselever på gymnasiet som läste skönlitteratur på svenska och ytterligare språk. Nedan diskuteras metoden och resultatet, följt av en presentation av studiens slutsatser och förslag till vidare forskning.

7.1 Metoddiskussion

Den valda metoden gjorde det möjligt att genomföra studien med fokus på elevernas uppfattningar av skönlitteraturläsning på olika språk. Genom de semistrukturerade intervjuerna kunde jag ställa följdfrågor och därigenom hjälpa eleverna att utveckla sina svar. På så sätt kunde frågeställningarna besvaras med noggrannhet och tillförlitlighet. Dessutom kunde jag ge förslag på teman om eleverna hade svårt att påbörja sina svar. På fråga 6 och 10 om hjälpmedel (se Bilaga A) nämnde jag bland annat språk som hjälpmedel, med tanke på interdependensypotesen och CUP (Cummins, 2019). Dock var det ingen av eleverna som reflekterade kring hur de använde litteracitet eller språkkunskaper från ett språk vid läsning på ett annat språk. Kanske hade jag behövt ställa en mer specifik fråga om temat. Å andra sidan ville jag att eleverna själva skulle uttrycka hur de läste på olika språk utan för mycket påverkan från mig.

Ett problem som uppstod före intervjuerna var att det var mycket svårt att hitta undersökningsspersoner till studien. Urvalet var begränsat eftersom jag ville intervjua gymnasieelever som var villiga att samtala om skönlitteraturläsning på olika språk och få en djup förståelse för deras uppfattningar. Av de 20 lärarna som kontaktades var dock endast ett fåtal medvetna om att deras svenska som andraspråkselever läste skönlitteratur på andra språk än svenska. Jag var beredd att även intervjua högstadieelever för att få tillräckligt mycket material att analysera, men bestämde till sist att urvalsgruppen kunde upplevas spretig och att en mindre grupp gjorde att jag fick en djupare förståelse för elevernas individuella uppfattningar. Även om resultatet inte kan generaliseras, framkom flera teman upprepande gånger i olika intervjuer, vilket ökar validiteten.



7.2 Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuteras resultaten utifrån studiens tre frågeställningar.

7.2.1 Val av skönlitteratur

Eleverna berättade att de valde skönlitteratur utifrån tillgång på olika språk, inställning till kognitiv utmaning och utveckling, och intressen. Flera av skönlitteraturvalen stämde överens med kursplanen för svenska som andraspråk och resultat i tidigare forskning som visade lärares motiv till skönlitteraturläsning och litteraturval som även eleverna uppskattade (Economou, 2018, 2021; Skolverket, 2022). Dessutom uttryckte eleverna att de valde skönlitteratur som skapade igenkänning (citat 3), hänförelse (avsnitt 6.2.3) och kunskap om människor och andra kulturer (citat 7), vilket bekräftar Felskis (2008) aspekter på läsning.

I relation till Gibbons fyra zoner för lärande (2010) kunde jag identifiera olika grader av stöttning och kognitiv utmaning i elevernas utsagor om skönlitteraturläsning. I citat 4 betraktade Elev 1 skönlitteraturläsning på svenska som en svår kognitiv utmaning. Hennes utsaga om bristande kompetens på svenska tyder på att svenska var ett av hennes svagare språk och att hennes inställning till den kognitiva utmaningen ledde till minskad läsning på språket. Utifrån Gibbons zon för frustration/oro kan vi anta att eleven inte fick tillräckligt mycket stöttning och därför gav upp läsandet. Elev 3 uttryckte däremot en vilja att läsa mycket på svenska (citat 5) för att vidareutveckla språket hon redan upplevde att hon läste bäst på. Möjligtvis var det kontextuellt betingat för eleven att läsa mer skönlitteratur på svenska, vilket ledde till att hon utvecklade svenskan inom den domänen (Abrahamsson & Bylund, 2012).

Trots att Elev 3 tyckte att det var enklare att läsa på andraspråket svenska utifrån kompetenskriteriet, nämndes alltså språkutveckling i samband med läsning på svenska. Skönlitteraturläsning på ett språk kunde därmed vara kognitivt utmanande, även om den upplevdes enklare i jämförelse med läsning på andra språk. Detta kan tyda på att läsningen eleven berättade om skedde inom den närmsta utvecklingszonen och att eleven fick stöttning mot nya begrepp i form av program där hon kunde söka upp synonymer (citat 10) genom en extern dimension (Cummins, 2019; Gibbons, 2010). Elevens uttryck om stöttning i form av en hemsida tyder på att stöttningen var avgörande för att förstå nya ord vid hög kognitiv utmaning (Boglind & Olofsson, 2017).



Eleverna vittnade om att en stor tillgång till skönlitteratur på ett särskilt språk kunde leda till mycket läsning och språkutveckling (avsnitt 6.3.2, citat 2), vilket bekräftar tidigare studier om skönlitteraturläsning och litteraturundervisning (Erdal, 2018; Eriksson & Marcusson, 2021; Fredriksson & Taube, 2001; Marklund, 2019; Visnjar, 2018). Om detta stämmer utvecklas förmodligen inte förstaspråket hos Elev 1 eftersom hon varken får modersmålsundervisning på grund av brist på lärare eller hittar skönlitteratur på sitt förstaspråk i Sverige, trots att hon vill läsa på sitt förstaspråk (citat 1). Elevens önskan om skönlitteratur på sitt förstaspråk stämmer med tidigare resultat där elevers önskan om skönlitteratur på fler språk framkommer (Söderberg m.fl., 2024). I och med att eleverna i denna studie uttryckte att skönlitteraturval delvis styrdes av egna intressen och inställningar till utveckling, delvis av tillgång till skönlitteratur i hem och skola, och rekommendationer från andra och sociala medier, kunde alltså andra människor påverka elevernas språkutveckling på olika språk. Med detta sagt kan flerspråkiga elevers önsningar om språkundervisning och tillgång till skönlitteratur vara värda att lyssna till.

7.2.2 Läsning på olika språk

Eleverna berättade att de använde en bredd av lässtrategier på olika språk. När eleverna samtalade om skönlitterära texter med hög kognitiv utmaning i form av nya ord svåra ord, framkom det att de hade svårt att tolka innehållet (Franker, 2013). Detta kan bero på att det förekom kontextreducerad kommunikation vid läsningen och att språkliga tecknen förmedlade mening (Cummins, 2019). Resonemanget stärks av att Elev 5 var den enda som nämnde att hon möjligtvis kunde fråga någon om hjälp vid läsning på svagare språk (citat 14). I och med den kontextreducerade kommunikationen, påverkades läsförståelsen framför allt av ordförråd, i jämförelse med tidigare forskning som också visade att kulturell förståelse kunde påverka läsförståelsen (Fredriksson & Taube, 2001). Språkfärdigheten var med andra ord av stor betydelse läsningen, likt tidigare resultat (Maghsoudi, 2022).

I elevernas utsagor framkom det att eleverna använde lässtrategier för att främja förståelse vid kognitiv utmaning, vilket tyder på en metakognitiv kompetens och en medvetenhet om hur lässtrategier kan användas (Roe, 2014). Exempelvis berättade eleverna att de kontrollerade sin förståelse och reviderade missuppfattningar när de översatte ord, läste om svåra sidor och att frågade om hjälp med visuell analys och avkodning (Franker,



2013). De nämnde också att de lärde sig också nya ord genom upprepningar i texten. Tidigare forskning visade hur förstaspråkläsare hade lättare för att oavsiktligt lära sig nya ord (Lee Reynolds, 2015), vilket kan stämma med resultatet i denna studie eftersom eleverna uttryckte att de använde lite eller ingen stöttning vid läsning på förstaspråket (avsnitt 6.2.2), som för flera av eleverna var det starkaste språket. I resultatet framkom också tecken på läsning som inte gynnade läsutveckling när en elev (citat 12) berättade att hon valde att lyssna på en ljudbok för att snabbt komma igenom boken och översätta färre ord (Boglund & Nordenstam, 2010; Roe, 2014). Samtidigt framkom det att uppläsaren hjälpte eleven att förstå orden (citat 13) eftersom de avkodades på rätt sätt (Roe, 2014). Eleven kunde då känna igen orden och aktivera tidigare ordkunskaper (Cummins, 2019).

För att få stöttning på förstaspråk (avsnitt 6.3.2) nämndes endast strategin att be föräldrar om hjälp (Axelsson & Magnusson, 2012). Eleverna vittnade om att de mellanmänskliga mötena skapade kontextbunden kommunikation och möjlighet att förhandla om mening. Utifrån en intern dimension fick eleverna ta tillvara på kunskaper, intressen och motivation, som till exempel när Elev 1 (citat 17) berättade att hon var intresserad av att höra andras tolkningar av öppna slut och på så sätt ta del av fler uppfattningar om texter (Roe, 2014). Eleverna nämnde dock att de sällan behövde stöttnings på förstaspråken, vilket kan tyda på att eleverna redan upplevde låg kognitiv utmaning och att de läste på språk som hade automatiserats (Cummins, 2019). Möjligtvis bestod också texterna av få okända ord, vilket kan ha lett till att eleverna på sina förstaspråk kunde gissa nya ords betydelser (Enström, 2013; Franker, 2013).

7.2.3 Språkkunskaper vid skönlitteraturläsning

Vid intervjuerna framkom elevernas uppfattningar av språkkunskaper vad gäller förståelse och språkutveckling. Flera av eleverna upplevde att de vid skönlitteraturläsning på särskilda språk förstod mycket utan stöttning, vilket kan innebära en hög kompetens på de språken (Axelsson & Magnusson, 2012). Till exempel berättade eleverna att de hade lättare för att föreställa sig händelser och rum på starkare språk (citat 20). Möjligtvis berodde det på att eleverna kunde ha lättare för att förstå metaforer och språkliga bilder, och läsa mellan raderna och dra slutsatser på de starkare språken (Boglund & Nordenstam, 2010; Roe, 2014). Läsning med låg kognitiv utmaning och låg stöttning skulle kunna väcka ointresse eller motvilja (Gibbons, 2010). Dock pratade eleverna i positiva termer när de samtalade om skönlitteraturläsning på sina starkaste språk. Exempelvis uttryckte



Elev 4 att det är ”väldigt lätt” (citrat 18) att förstå på svenska, vilket var elevens starkaste språk utifrån kompetenskriteriet efter 14 år i Sverige (Abrahamsson & Bylund, 2012; Axelsson & Magnusson, 2012; Nordman, 2024). Anledningen till elevernas positiva inställning till låg kognitiv utmaning och låg stöttning skulle kunna vara att studiens urval består av elever som är intresserade av att läsa. Flera elever uttryckte att de framför allt valde skönlitteratur på starkare språk utifrån intressen (avsnitt 6.2.3) och att bli hänfödda av texten (Felski, 2008), snarare än att utveckla språk och få lärdomar av texten.

I elevernas reflektioner om kognitivt utmanande skönlitteraturläsning, framkom deras vardags- och kunskapsspråk på olika språk. Elever berättade att de vid skönlitteraturläsning på förstaspråk lärde sig svåra ord (citrat 24) och svår grammatik (citrat 25). Detta skulle kunna tyda på att eleverna hade ett utvecklat kunskapsspråk på dessa språk (Cummins, 2019). Elev 1 uttryckte å andra sidan att hon inte hade utvecklat ett kunskapsspråk på svenska (citrat 4), samtidigt som hon vittnade om att hon utvecklade svåra och långa ord när hon läste på språket (citrat 22). Detta kan tyda på att elevens kunskapsspråk höll på att utvecklas tack vare skönlitteraturen. Elev 2 uttryckte (citrat 19) att hon saknade vardagsspråk på svenska och att läsningen tog längre tid eftersom hon fick läsa om sidor med svåra ord (Cummins, 2019). I och med att skönlitteratur kan innehålla oförutsägbara vardagliga ord och eleven uttryckte att hon saknade vardagliga ord, är det inte konstigt att läsförståelsen påverkades (Enström, 2013). Elev 2 berättade i citrat 23 att hon lärde sig nya ord genom att de upprepades på nästa sida, vilket bekräftar vad Enström (2013) skriver om ordinläring.

Tidigare forskning (Geneese m.fl., 2008; Hassan Talebi, 2013) och teoretisk bakgrund (Axelsson & Magnusson, 2012; Cummins, 2019; Svensson, 2017) visade att litteracitetskunskaper från ett språk kunde överföras vid läsning på ett annat språk. Eleverna betraktade dock endast sina språkkunskaper i relation till sina respektive språk. Resultat i Nordmans (2024) visade att elever initialt inte var positiva till transspråkande arbetssätt på grund av skolans enspråkighetsnorm och höga prestationskrav. Kanske var inte eleverna medvetna om möjligheten av använda sig av tidigare litteracitets- och språkkunskaper vid skönlitteraturläsning eller möjligtvis hade blivit formade av skolans enspråkighetsnorm.



7.3 Slutsatser

För att svara på den inledande frågan om hur svenska som andraspråkselever förhåller sig till sina språk när de läser skönlitteratur, framkom det i elevernas utsagor att elevernas språkliga identiteter var av stor betydelse vid skönlitteraturval, skönlitteraturläsning på olika språk och uppfattningar av språkkunskaper. Elevernas uppfattningar av sina språkkunskaper återspeglades i hur eleverna berättade att de läste skönlitteratur på olika språk, vilket stärker relevansen för social rättvisa och social praktik vid litteraturundervisning i flerspråkiga klassrum.

7.4 Vidare forskning

I vidare forskning hade det varit intressant att undersöka anledningar till varför flerspråkiga elever väljer eller inte väljer att läsa skönlitteratur på olika språk. Det skulle vara relevant att undersöka hur lärare arbetar för att ta tillvara på- och uppmuntra elevernas flerspråkighet vid litteraturundervisning. Det hade också varit gynnsamt att studera om en ökad tillgänglighet av skönlitteratur på fler språk skulle leda till mer läsning och språkutveckling.



Referenser

- Abrahamsson, N., & Bylund, E. (2012). Andraspråksinläring och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext. I K. Hyltenstam, M. Axelsson, & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet—En forskningsöversikt* (s. 153–246). Vetenskapsrådet.
- Alvinius, A., Borglund, A., & Larsson, G. (2023). *Tematisk analys: Din handbok till fascinerande vetenskap*. Studentlitteratur.
- Axelsson, M., & Magnusson, U. (2012). Forskning om flerspråkighet och kunskapsutveckling under skolåren. I K. Hyltenstam, M. Axelsson, & I. Lindberg (Red.), *Flerspråkighet—En forskningsöversikt* (s. 247–367). Vetenskapsrådet.
- Boglund, A., & Nordenstam, A. (2010). *Från fabler till manga: Litteraturhistoriska och didaktiska perspektiv på barn- och ungdomslitteratur*. Gleerups utbildning.
- Boglund, A., & Olofsson, M. (2017). *Nyanlända elever och skönlitteratur*. Skolverket.
<https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR092122>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (Tredje upplagan). Liber.
- Cummins, J. (2019). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (Fjärde upplagan). Studentlitteratur.
- Economou, C. (2018). "På samma villkor?": Litteraturundervisningens varför och vad i gymnasieämnet svenska som andraspråk. *Utbildning & Demokrati*, 27(3), 53–75. <https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1108>
- Economou, C. (2021). Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk—Läraryt- och elevperspektiv på urval. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(4), 100–119.
<https://doi.org/10.15626/pfs26.04.05>



- Enström, I. (2013). Ordförråd och ordinläring—Med särskilt fokus på avancerade inlärare. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk—I forskning, undervisning och samhälle* (s. 169–195). Studentlitteratur.
- Erdal, S. (2018). *Skönlitterära texters påverkan på andraspråkselevs ordförståelse: En kvalitativ studie om svensklärarnas resonemang och arbete med skönlitterära texter i en flerspråkig klass* [Examensarbete, Södertörns högskola].
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1215777/FULLTEXT01.pdf>
- Eriksson, J., & Marcusson, L. (2021). "Doktor Glas är som en turkisk såpa": Om lärares val av litteratur i svenska som andraspråk på gymnasieskolans yrkesprogram [Mälardalens universitet]. <https://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1646477/FULLTEXT01.pdf>
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell publishing.
- Franker, Q. (2013). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder—Alfabetisering i en flerspråkig kontext. I K. Hyltenstam & I. Lindberg (Red.), *Svenska som andraspråk—I forskning, undervisning och samhälle* (s. 771–815). Studentlitteratur.
- Fredriksson, U., & Taube, K. (2001). *Läsning bland elever med invandrarbakgrund* [Rapport, Stockholms universitet]. <https://miun.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A30352&dswid=6911>
- García, O., & Li, W. (2018). *Translanguaging: Flerspråkighet som resurs i lärandet*. Natur & Kultur.
- Geneese, F., Geva, E., Dressler, C., & Kamil, M. (2008). Chapter 6 Synthesis: Cross-linguistic relationships. *August, Diane & Timothy Shanahan*, 1–27.
- Gibbons, P. (2010). *Lyft språket lyft tänkandet*. Hallgren & Fallgren.
- Hassan Talebi, S. (2013). Cross-linguistic transfer (from L1 to L2, L2 to L1, and L2 to L3) of reading strategies in a multicompetent mind. *Journal of Language*



Teaching and Research, 4(2), 432–436. <https://doi.org/doi:10.4304/jltr.4.2.432-436>

Klang AI. (2025). *Säkerhet*. <https://klang.ai/security/>

Lee Reynolds, B. (2015). A mixed-methods approach to investigating first- and second-language incidental vocabulary acquisition through the reading of fiction. *Reading research quarterly*, 50(1), 111–127. <https://doi.org/10.1002/rrq.88>

Maghsoudi, M. (2022). Contributions of motivation to read in L2, proficiency and L1 reading strategy awareness to L2 reading. *Reading & writing quarterly*, 38(3), 215–232. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1931591>

Mariani, L. (1997). Teacher support and teacher challenge in promoting learning autonomy. *Perspectives*, 23(2). <https://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm>

Marklund, I. (2019). *Skönlitteraturen i SVA-undervisningen på den grundläggande vuxenutbildningen: En fallstudie av tre lärares förhållningssätt till skönlitteratur* [Examensarbete, Umeå universitet]. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1390573/FULLTEXT01.pdf>

Nordman, C. (2024). *När blir flerspråkighet en resurs?: En aktionsforskningsstudie om pedagogiskt transspråkande i ämnesundervisning* [Malmö Universitet]. <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1910533/FULLTEXT01.pdf>

Paulsrud, B., & Zilliacus, H. (2018). Flerspråkighet och transspråkande i lärarutbildningen. I B. Paulsrud, J. Rosén, S. Boglárka, & Å. Wedin (Red.), *Transspråkande: I svenska utbildningssammanhang* (s. 27–48). Studentlitteratur.

Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: Efter den första läsningen*. Gleerups.



- Skolverket. (2011). *Gymnasieskolan*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Skolverket. (2018). *Greppa flerspråkigheten*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-for-skolan/2018/greppa-flersprakigheten>
- Skolverket. (2022). *Svenska som andraspråk—SVA - Gymnasieskola, Kommunal vuxenutbildning på gymnasial nivå*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/gymnasieprogrammen/amne?url=907561864%2Fsyl-labusew%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DSVA%26version%3D4%26tos%3Dgy&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa92a3>
- Svensson, G. (2017). *Transspråkande: I praktik och teori*. Natur & Kultur.
- Söderberg, E., Rejman, K., & Vuorenperä, S. (2024). Årskurs 9 högläser skönlitteratur: Elevperspektiv på läsning och litteraturundervisning. *Acta didactica Norden*, 18(1), 1–24.
- Uddling, J., Svensson, S., Juvonen, P., & Ewa, B. N. (2024). Flerspråkighet som villkorad resurs: En studie om hur mellanstadie lärare talar om flerspråkande i skolarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 29(1–2), 97–121.
<https://doi.org/doi.org/10.15626/pfs29.0102.05>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forsknings sed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
- Visnjar, M. (2018). *Skönlitteratur i SVA-klassrummet: Om lättläst, läslust, och lärares val av skönlitteratur* [Examensarbete, Stockholms universitet].
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1316457/FULLTEXT01.pdf>

Bilagor

Bilaga A, Intervjuguide

Bakgrund

1. Hur länge har du studerat svenska som andraspråk? Är du född i Sverige? När kom du till Sverige?
2. Vilka språk kan du och vad har du för relation till dem?
3. Får du eller har du fått modersmålsundervisning i Sverige? På vilket språk i så fall?
4. Vilka språk kan du läsa på och hur länge har du kunnat läsa på dem?

Nyckelfrågor

1. Vilket språk skulle du säga är ditt starkaste språk? Varför?
2. Vilket språk tycker du att det är enklast att läsa skönlitteratur på? Varför?
3. Vilket språk läser du oftast skönlitteratur på? Varför?
4. Vilket språk läser du helst skönlitteratur på? Varför?
5. Vilken typ av skönlitteratur läser du på svenska (genre, längd, svårighetsgrad o.s.v.)?
6. Använder du några hjälpmedel (språk, översättning, internet, vänner, lärare osv.) när du läser skönlitteratur på svenska?
7. Vilka fördelar ser du på att läsa skönlitteratur på svenska?
8. Vad läser du mer på svenska (nyheter, sociala medier, facklitteratur o.s.v.)?
9. Vilken typ av skönlitteratur läser du på *ditt starkaste språk*?
10. Använder du några hjälpmedel när du läser skönlitteratur på *ditt starkaste språk*?
11. Vilka fördelar ser du på att läsa skönlitteratur på *ditt starkaste språk*?
12. Vad läser du mer på *ditt starkaste språk*?

Avslutningsfråga

1. Finns det något annat du vill säga som jag inte har frågat om?



Bilaga B, Informationsbrev till elever

Förfrågan om deltagande i en intervjustudie om läsning

Mitt namn är Evelina Lindman och jag studerar min nionde termin till ämneslärare i svenska som andraspråk vid Linnéuniversitetet i Växjö. Just nu skriver jag en uppsats om svenska som andraspråkselevs läsning av skönlitteratur på olika språk och jag söker nu efter elever som vill delta i en intervjustudie.

Vem jag söker och vad det innebär att delta

Jag söker dig som studerar svenska som andraspråk och som läser skönlitteratur på svenska och ett annat språk, som också är ditt starkaste språk. Om det stämmer in på dig undrar jag om jag får intervjua dig. Intervjun tar max 30 minuter. Under intervjun kommer jag anteckna och spela in ljud. Det är bara jag som kommer lyssna på ljudinspelningen. Så fort studien är klar kommer jag radera inspelningen. Dina ord kan citeras i studien, men du kommer vara helt anonym.

Min fråga till dig

Vill du vara med i min studie? Skriv i så fall din underskrift på samtyckesblanketten. Du är fri att bestämma själv om du vill vara med i studien och du får ångra dig när som helst utan att berätta varför du inte vill vara med. Om du inte längre vill vara med i studien, kan du kontakta mig så att jag kan radera allt som har med dig att göra i studien. Du behöver inte berätta varför du inte vill vara med i studien. Självklart får du också kontakta mig om du undrar något.

Tack på förhand!

Mitt telefonnummer: 070-xxx xx xx

Min mejladress: xxxxxx@student.lnu.se



Bilaga C, Samtyckesblankett

Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig information om studien och har haft tid att tänka och möjlighet att ställa mina frågor. Den skriftliga informationen får jag behålla.

Jag samtycker till att delta i studien och att uppgifter om mig behandlas enligt informationen jag har fått.

Plats och datum	Underskrift