

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Klassikerläsning i svenska som andraspråksundervisningen

Den klassiska litteraturens relevans i andraspråksundervisningen samt
ordförrådets betydelse för läsförståelsen

Hanna Nordlander

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk, SSA136
VT 2014
Handledare: Ingegerd Enström

Sammandrag

Är klassiker lämplig läsning för svenska som andraspråkselever på gymnasiet? Den klassiska litteraturens relevans i ämnet samt ordförrådets betydelse för läsförståelsen undersöks i denna studie. Lärarintervjuer och ett ord-/läsförståelsetest har genomförts för att besvara forskningsfrågorna:

1. Vilka vinster och vilka svårigheter finns enligt lärare i svenska som andraspråk med att läsa klassiker med eleverna?
2. Vilka svårigheter för svenska som andraspråkselever finns i ordförrådet hos ett klassiskt verk?

Ord-/läsförståelsetestet prövade informanternas receptiva ordförståelse i kontext genom att de angav vilka ord de inte förstod i ett kapitel ur en roman av Selma Lagerlöf. Även ett par frågor på läsförståelsen ställdes och informanternas fördjupade kunskap om ordens betydelse testades i ett flervalstest.

Enligt de intervjuade lärarna kan klassikerläsning bidra till språkutveckling och litteraturhistorisk bildning. Den kan också fungera som underlag för diskussion och uppgifter. Lärarna uppger emellertid att såväl språk som innehåll kan vara svåra för eleverna och att det är viktigt att ta hänsyn till elevernas förkunskaper och intressen vid valet av skönlitteratur.

Kapitlet i ord-/läsförståelsetestet visade sig innehålla flera för målgruppen svåra ordkategorier, medan läsförståelsen ändå var relativt god. Frågorna som nyanserade de svåra ordens betydelser visade sämre resultat, vilket sannolikt påverkar kvaliteten i läsförståelsen. Läsarens ordförråd framhävs också i tidigare forskning som en av de viktigaste faktorerna för en god läsförståelse.

Den klassiska skönlitteraturen kan alltså vara svårtillgänglig både språkligt och innehållsmässigt, då den många gånger speglar en äldre och för målgruppen främmande kultur. Förtjänsterna är emellertid att den kan vara allmänbildande och

identitetsutvecklande i förhållande till kulturarvet, vilket även ska tas hänsyn till enligt styrdokumentet. Inte heller elevernas eget intresse för klassisk litteratur bör underskattas.

En framgångsrik läsning av klassiker kräver troligen mer lärarhandledning, -språkligt och innehållsmässigt - för att eleverna ska få en djupare läsoplevelse. En förutsättning är att läraren är medveten om vilka särskilda utmaningar klassisk skönlitteratur kan innehålla för svenska som andraspråkselever.

Nyckelord:

svenska som andraspråk, skönlitteratur, ordförråd

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| 1. Inledning | 1 |
| 1.1. Bakgrund | 1 |
| 1.2. Klassiker och kanon | 1 |
| 1.3. Styrdokumentet | 2 |
| 1.4. Syfte och frågeställningar | 4 |
| 2. Tidigare forskning | 5 |
| 2.1. Skönlitteraturens roll i svenska som andraspråksundervisningen | 5 |
| <i>2.1.1. Skönlitteraturens roll i färdighetsämnet svenska</i> | <i>6</i> |
| <i>2.1.2. Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne</i> | <i>6</i> |
| <i>2.1.3. Skönlitteraturens roll i det erfarenhetspedagogiska ämnet</i> | <i>7</i> |
| 2.2. Ordförståelse och läsförståelse | 9 |
| 2.3. Vilka ord är svåra för en andraspråksinlärare? | 10 |
| 2.4. Det skönlitterära språket | 13 |
| 2.5. Övriga faktorer som påverkar läsförståelsen | 14 |
| 3. Material och metod | 15 |
| 3.1. Metodval | 15 |
| 3.2. Utformning av intervjufrågor och ord-/läsförståelsetest | 16 |
| 3.3. Urval | 18 |
| 3.4. Genomförande | 19 |
| 4. Resultat | 20 |
| 4.1. Lärarintervjuerna | 20 |
| <i>4.1.1. Vinster med att läsa klassiker</i> | <i>20</i> |
| <i>4.1.2. Svårigheter med att läsa klassiker</i> | <i>21</i> |
| <i>4.1.3. Vad styr lärarnas val av skönlitteratur?</i> | <i>22</i> |
| 4.2. Ord-/läsförståelsetestet | 23 |
| 4.2.1. Svåra ord i testet | 23 |
| <i>4.2.1.1. Ovanliga och ålderdomliga ord</i> | <i>24</i> |

| | |
|---|-----------|
| 4.2.1.2. <i>Germanska/icke-germanska ord</i> | 25 |
| 4.2.1.3. <i>Mångtydiga ord</i> | 25 |
| 4.2.1.4. <i>Prefigerade ord</i> | 26 |
| 4.2.1.5. <i>Sammansättningar</i> | 27 |
| 4.2.1.6. <i>Flerordsuttryck</i> | 27 |
| 4.2.1.7. <i>Dialektala/talspråkiga drag</i> | 28 |
| 4.2.2. <i>Ordförståelse i kontext</i> | 28 |
| 4.2.3. <i>Läsförståelse</i> | 28 |
| 4.2.4. <i>Djup i ordförståelsen</i> | 30 |
| 4.2.5. <i>Kontrollgruppen</i> | 31 |
| 5. <i>Diskussion</i> | 33 |
| 5.1. <i>Vinster och svårigheter med klassikerläsning enligt lärare</i> | 33 |
| 5.2. <i>Svårigheter i ordförrådet i ett klassiskt verk</i> | 34 |
| 5.3. <i>Övriga inverkanse faktorer</i> | 37 |
| 5.4. <i>Slutsats</i> | 38 |
| Källförteckning | 40 |

Figurer och tabeller

Tabell 4.1. Ordklasstillhörighet hos markerade ord

Tabell 4.2. Ovanliga och ålderdomliga ord

Tabell 4.3. Mångtydiga ord

Tabell 4.4. Prefigerade ord

Tabell 4.5. Sammansättningar

Tabell 4.6. Flerordsuttryck

Tabell 4.7. Informanternas resultat på ord-/läsförståelsetestet

Tabell 4.8. Svåra ord enligt kontrollgruppen

Tabell 4.9. Kontrollgruppens resultat

Figur 4.1. Resultatet av ord-/läsförståelsetestet i diagramform

Bilagor

Bilaga I. Frågor till lärarna

Bilaga II. Ord-/läsförståelsetestet

Bilaga III. Sammanställning av svåra ord (del 1)

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Att läsa skönlitteratur i svenska som andraspråksundervisningen på gymnasiet är ett obligatorium. Valet av litteratur är dock relativt fritt och utbudet oändligt. Ett intresseväckande innehåll och en passande språklig svårighetsgrad går heller inte alltid hand i hand när det gäller denna målgrupp, som därtill kan vara tämligen heterogen i fråga om till exempel språklig bakgrund, grad av språktillägnet och studieinriktning.

En av de mest avgörande kompetenserna för att kunna tillgodogöra sig en texts innehåll är ordförrådet. Ordförrådet hos en andraspråksinläraren skiljer sig från modersmålsstälarens i både omfång och djup, vilket påverkar läsförståelsen, men även faktorer som till exempel förkunskaper i ämnet och texttyp inverkar på hur väl läsaren mottar texten. Det ordförråd som förekommer i skönlitteraturen ser också något annorlunda ut än i andra texter som dessa elever möter i skolsammanhang, inte minst då det gäller äldre skönlitteratur.

Skönlitteraturen kan skänka läsaren allmänbildning och insikter om vårt kulturarv, vilket också är en betydelsefull del av skolans uppdrag. Mest framträdande i denna roll är troligen de så kallade klassikerna, ofta litteratur som ingår i ett slags västerländsk kulturkanon. Men är det lämpligt att läsa klassiker med andraspråkselever? Är språket tillräckligt lättillgängligt för att ge läsaren en läsupplevelse? Kan de lexikala hindren överskugga andra vinster med att läsa klassiker? I denna uppsats ska olika argument för - och delvis mot - klassikerläsning undersökas samt vilken betydelse ordförrådet i ett klassiskt verk har för läsförståelsen

1.2. Klassiker och kanon

Vad är en klassiker? Ordboksdefinitionerna av *klassiker* tar fasta på kvaliteter som *bestående värde* och att det är *allmänt erkänt*. *Nationalencyklopedien* definierar i sin nätupplaga *klassiker* som ”författare eller litterärt verk som på grund av sitt bestående värde anses förtjäna beteckningen klassisk”. *Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien* definierar *klassiker* som ”författare (eller annan konstnär) som har skapat verk med allmänt erkänt bestående värde” (2009) och anger att benämningen även gäller verket. En liknande definition har *Bonniers svenska ordbok*: ”författare eller konstnär som har skapat verk av bestående värde; sådant verk” (2012). För att ett litterärt verk ska kallas klassiker, bör det alltså enligt nämnda ordboksdefinitioner äga ett bestående värde, det vill säga kunna stå emot tidens tand. För att vi ska kunna veta något om den saken, bör verket alltså ha uppnått en viss ålder, som dock är svår att exakt fastställa. Det bör även finnas något slags konsensus om att verket tillhör de mest framstående. Att ett verk helt obestritt tillhör denna kategori torde vara tämligen ovanligt; svårigheterna att definiera en litterär kanon består just i denna sak i kombination med det enorma utbud som ges. De senare årens kanondebatt ska inte närmare gås in på här, men kortfattat kan skillnaden mellan klassiker- respektive kanonbegreppet sammanfattas i att klassikern inte är bunden till en viss kultur, medan en kanon å sin sida anses äga representativitet för sin kultur (Karagic & Mimic 2013:11). Vidare har urvalskriterierna för en litterär kanon skiftat med tiden (Karagic & Mimic 2013:7), medan klassikerna mer sällan fråntas sitt epitet. *Kanon* betyder ju ursprungligen också *måttstock*, *rättesnöre* (Bonniers svenska ordbok 2012), vilket anger en mer uppfordrande och auktoritativ ton.

1.3. Styrdokumentet

I styrdokumentet för gymnasieskolan återfinns formuleringar som åsyftar litteraturläsning och som kan avse just klassiker. I *Läroplan för de frivilliga skolformerna* (Skolverket 2011) står bland annat att skolan ska främja ”elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära” och ”förståelse för andra

människor och förmåga till inlevelse” (Skolverket 2011:5). Dessa övergripande mål kan förstås även nås genom andra arbetssätt än litteraturläsning, men just lusten att lära och inlevelseförmågan kan kopplas ihop med valet av litteratur i skolan. Vidare syftar undervisningen till att befästa ”förtrogenhet med Sveriges kultur och historia samt det svenska språket” (Skolverket 2011:5). Om inlevelseförmåga och identitet i förhållande till det svenska, det nordiska och det globala skriver man:

En trygg identitet och medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet stärker förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingsgrunder. Skolan ska bidra till att elever får en identitet som kan relateras till inte bara det specifikt svenska utan också det nordiska, det europeiska och ytterst det globala. (Skolverket 2011:5)

Varje elev ska också efter avslutad gymnasieutbildning kunna ”söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” och ”hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden” samt ha ”kunskaper om och insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet” (Skolverket 2011:9-10). Men man pekar också på behovet av anpassning: ”Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar, behov och kunskapsnivå” (Skolverket 2011:6).

Ämnesplanen för svenska som andraspråk i gymnasiet anger att skönlitteratur ska ge insikter om andras förhållanden och vara språkutvecklande, men påpekar samtidigt att valet av stoff ska anpassas till elevernas erfarenhet och kunskaper:

Skönlitteratur, texter av olika slag, film och andra medier ska användas som källa till insikter om andras erfarenheter, tankar och föreställningsvärldar, och för att ge eleverna en möjlighet att utveckla ett varierat och nyanserat språk. Innehållet ska väljas så att elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper tas till vara. (Skolverket 2011:182)

Eleverna ska vidare ges förutsättningar att utveckla ”förmåga att läsa och reflektera över skönlitteratur i skilda former och från olika delar av världen” (Skolverket 2011:182-183). Här ges alltså anvisningar om hur litteratur bör väljas, även om ingenting mer konkret sägs om läsning av just klassiska verk.

Det centrala innehållet i respektive kurs säger också något om skönlitteratur. I svenska som andraspråk 1 ska kursen behandla ”textuppbyggnad, textmönster och språkliga drag” i bland annat berättande texter. Kursen ska också innehålla ”läsning av och samtal om modern skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män som ger inblick i olika kulturer, allmänmänskliga teman och svenska referensramar (Skolverket 2011: 183-184). För följande kurs, svenska som andraspråk 2, gäller att kursen ska behandla ”läsning av och samtal om skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män från olika kulturer och tider som ger underlag för att utveckla språket och samtala om berättarstrukturer, allmänmänskliga teman och vanliga litterära motiv” (Skolverket 2011:190). Svenska som andraspråk 3 ska behandla ”läsning av och samtal om skönlitteratur författad av såväl kvinnor som män från olika kulturer och tider, med tonvikt på att sammanfatta, tolka, värdera och referera till texterna” (Skolverket 2011:196). Kunskapskraven i kurs 2 och 3 tar sedan upp berättarstrukturer och centrala teman och motiv (Skolverket 2011:190-199).

Sammanfattningsvis bör läraren alltså välja litteratur som kan ge eleverna kunskaper i och om litteratur, både vad gäller dess språkliga och konstnärliga uppbyggnad samt dess kontext. Texterna bör också kunna fungera som utgångspunkt i identitetsskapande och språkutvecklande processer och anpassningen till elevernas bakgrund och kunskaper blir då av större vikt. Skönlitteraturens spridning över tid, rum och kön är också något att ta hänsyn till, liksom det gemensamma kulturarvet.

1.4. Syfte och frågeställningar

Syftet är att ta reda på huruvida klassiker är passande kurslitteratur för gymnasieelever som läser svenska som andraspråk. Lärares förhållningssätt till klassiker är av intresse,

liksom elevernas ord- och läsförståelse. Ordförrådet i klassiker är av särskilt intresse, då det i forskningen framhävs som den främsta förutsättningen för en god läsförståelse. Dock tas även viss hänsyn till andra aspekter, som övriga språkliga drag och elevernas kunskap om kulturella företeelser, vilka också påverkar läsförståelsen. De frågor jag undersöker närmare är följande:

1. Vilka vinster och vilka svårigheter finns enligt lärare i svenska som andraspråk med att läsa klassiker med eleverna?
2. Vilka svårigheter för svenska som andraspråkselever finns i ordförrådet hos ett klassiskt verk?

2. Tidigare forskning

2.1. Skönlitteraturens roll i svenska som andraspråksundervisningen

Ett ofta använt paradig för svenskämnet, är de tre delar av ämnet, vilka Malmgren benämner *svenska som ett färdighetsämne*, *svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne* samt *svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne* (Malmgren 1996:86-89). De tre aspekterna av svenskämnet äger fortfarande stor relevans och återspeglas i dagens ämnesplaner, i läromedel och i lärarnas praktiska yrkesutövning, även för ämnet svenska som andraspråk (ibid. 1996:86-90). De tre ämnesinriktningarna tjänar nedan som utgångspunkt för de olika argument för litteraturläsning som tidigare forskning anför. Argumenten rör för det mesta skönlitteratur i skolan generellt och är sällan mer specifikt inriktade på äldre eller klassisk litteratur. Hur argumenten rör den senare kategorin tas främst upp i diskussionen.

2.1.1. Skönlitteraturens roll i färdighetsämnet svenska

Svenska som ett färdighetsämne betonar främst språkliga färdigheter. Sammanhanget och innehållet är sekundärt, vilket också innebär liten andel litteraturläsning (Malmgren 1996:87), fastän denna emellertid också bidrar till utveckling av elevernas läs- och skrivförmåga (Molloy 2011:164), även om det kan vara svårt att bevisa hur skönlitterär läsning påverkar övrig skolframgång (Brodow & Rininsland 2005:92-93).

Svensson beskriver hur litteraturläsningen ger kunskaper om text och dess förhållande till kontexten samt färdigheter i att diskutera och bearbeta det lästa på olika sätt (Svensson 2008:18), således ett slags litterärt färdighetsämne.

Det tvärvetenskapliga tänkandet, som åtminstone delvis kan ses som en språklig färdighet, kan också det vara en färdighet som eleverna utvecklar i och med bearbetningen av det lästa, en färdighet som efterfrågas både inom högre studier och på arbetsmarknaden (Brodow & Rininsland 2005:96-97).

2.1.2. Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne

Det litteraturhistoriska bildningsämnet sätter istället innehållet i centrum, ett innehåll som styrs av ett litterärt kulturarv - en kanon, om man så vill. Genom läsning av klassiska verk ska eleverna ges en gemensam referensram (Malmgren 1996:88). Malmgren nämner även idén om att den klassiska litteraturen ska ha en personlighetsutvecklande effekt på läsaren (ibid.). För att nå dit behövs en pedagogik som i stället för "lösryckta minneskunskaper" ger "användbar förståelse av människans existentiella villkor och etiska dilemman" (Brodow & Rininsland 2005:200). Detsamma menar Svensson, som påpekar att ett läsarorienterat perspektiv inte bör utesluta undervisning i litteraturkunskap (till exempel epoker, litterära genre, litterär analys) och att denna kan bli viktig för elevens egen tolkning och upplevelse

av det lästa (Svensson 2008:26, 37). Samma förhållande speglas i citatet ”Ju högre litterär kompetens en läsare har, desto fler betydelser kan han läsa in i texten och dess detaljer” (Brodow & Rininsland 2005:196). Uppfattningen om en litterär ”standardrepertoar” i svenskundervisningen lever emellertid, menar Brodow och Rininsland, trots målstyrning och lärarens didaktiska frihet, (2005:60). Principerna bakom en dylik repertoar anges bland annat vara ”likvärdighet i undervisningen” (ibid. 2005:60). Samma demokratiska tanke om allmänbildning lyfts också i synpunkter från lärare som samma författare intervjuat, vilka menar att texter tillhörande kulturarvet har betydelse för självkänslan och att det är viktigt att inte vara okunnig om klassikerna i olika sammanhang som eleverna i framtiden kan hamna i (ibid. 2005:76).

Ett annat argument för klassikerläsning är att moderna konstnärer inom till exempel film och skönlitteratur förhåller sig till eller använder sig av dem (ibid. 2005:73). Klassikerläsning kan alltså bidra till djupare förståelse av nyare verk. Det större kulturella perspektivet, som arbete med litteraturhistoria ofta innebär, öppnar också upp för frågeställningar inom till exempel samhällsorienterande ämnen, (Svensson 2008:41), vilket kan ge goda förutsättningar för ämnesövergripande arbete i skolan.

Något som lätt glöms bort är kanske att många av våra klassiker faktiskt kan tilltala ungdomar genom sitt spännande, romantiska eller humoristiska innehåll och därigenom äga ett eget läsvärde (Brodow & Rininsland 2005:74).

2.1.3. Skönlitteraturens roll i det erfarenhetspedagogiska ämnet

Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne tar i större utsträckning fasta på elevernas bakgrund, förkunskaper och intressen. Innehåll och sammanhang betonas och ämnet syftar till att fördjupa elevernas förståelse för humanistiska frågeställningar, som gärna vidgas mot andra, företrädesvis samhällsorienterande, ämnen. Litteraturläsningen har därmed sin plats i ämnet såsom förmedlare av mänskliga erfarenheter (Malmgren 1996:89). Denna läsorienterade litteraturpedagogik, där

läsarens kunskaper och erfarenheter är medskapande i mötet mellan text och läsare, har idag ett starkt fäste i forskningen (Svensson 2008:13) och många lärare påpekar vikten av att känna till elevernas intressen och läsvanor då de väljer skönlitteratur i svenskämnet (Brodow & Rininsland 2005:56-57).

Den äldre litteraturens allmängiltighet lyfts fram av Molloy, som undersöker äldre litteraturs relevans för unga läsare (Molloy 2011). Dels pekar hon på allmängiltiga teman som utgångspunkt för lärande om människan och hennes villkor och som underlag för diskussion av samhällelig utveckling, dels på utvecklandet av kunskaper i och om litteratur. Vidare kopplar hon litteraturläsning till skolans demokratiuppdrag: ”Att läsa en text på djupet är att sätta sig in i Någon Annans sätt att leva och tänka. Att förhålla sig till något som är annorlunda och att diskutera sin tolkning med andra är att ta ansvar för sina åsikter och ställningstaganden. Läsning av skönlitteratur kan på så vis ha relevans för forandet av den personliga identiteten (ibid. 2011:164). Framför svenskämnets övriga aspekter, framhäver hon det fördjupade perspektiv som litteraturen kan ge på oss själva, när läsaren finner beröringspunkter mellan sig själv och de litterära gestalterna (ibid. 2011:164). Hos Brodow och Rininsland lyfts även utvecklingen av emotionella förmågor fram (2005:75).

Det erfarenhetspedagogiska synsättet kan vara en viktig förutsättning för att läsning av äldre litteratur ska fungera, visar Svensson med ett exempel från en fordonsklass som framgångsrikt läser och gör uppgifter baserade på Odysséen (Svensson 2008:62-63). Samma förhållande konstateras av Brodow och Rininsland, som berättar om en samhällsklass som läste Franz Kafkas *Processen*, mindre framgångsrikt till en början, på grund av verkets svårighetsgrad, men efter diskussion om boken fick eleverna en annan insikt, som underlättade läsningen (2005:57). Om läsningen däremot visar sig alltför svår för eleven ifråga, alltså att valet av litteratur inte sker utifrån läsarens förutsättningar, riskerar man att eleven tappar läslust och engagemang (ibid. 2005:96).

2.2. Ordförståelse och läsförståelse

Litteraturläsning sätter läsarens receptiva ordförråd på prov. En inlärares receptiva ordförråd är i allmänhet större än det produktiva och ställer inte samma höga krav på precision gällande till exempel stavning, uttal, böjning, flerordsuttryck m.m.; i receptiva situationer räcker det för det mesta att känna till ordets ungefärliga innebörd (Enström 2013:175), även om en högre språkkompetens naturligtvis även innebär mer fördjupad kunskap om orden (ibid. 2013:176-177).

Mellan det receptiva och det produktiva ordförrådet går det dock ingalunda några definitiva gränser, utan i de receptiva förmågorna ingår bland annat även kunskap om hur ordet bildas (Nation 2012:24). Likväl är det av vikt att se vad som krävs för att förstå ett ord i sitt sammanhang, till skillnad från att själv producera det. Den receptiva kunskapen om ett ord innefattar att känna igen ordet i sin skrivna form, att se ordets olika delar, vilka tillsammans bildar en egen betydelse, att förstå vad ordet betyder i den aktuella kontexten, att känna till andra ord som är associerade till ordet, förståelse för om ordet används rätt i sammanhanget, att kunna identifiera vilka övriga ord som kan ingå i kollokationer tillsammans med ordet ifråga, samt att känna till något om dess frekvens och stilnivå (ibid. 2012:27-28). Det finns således en kvalitativ aspekt även av det receptiva ordförrådet.

Studier har visat att ordförrådet är viktigt för läsförståelsen, viktigare än både kunskaper i ämnet och om syntaktiska strukturer. Nämnade studier är dock gjorda på akademisk sakprosa, inte skönlitteratur (ibid. 2012:144-145), men säger sannolikt ändå något om vikten av ordkunskap i detta sammanhang.

I studier av läsförståelse, har man kommit fram till att en läsare behöver förstå 95-98 % av orden i en text för att kunna tillgodogöra sig innehållet (ibid. 2012:147). En hög andel okända ord minskar läsarens möjligheter att använda kontexten för att gissa sig till ords betydelse, något som dessutom är svårare för andraspråks- än för förstaspråksanvändare (Lindberg 2007:34). Också för inlärare som har nått långt i sitt språktillägnande, utgör ordförrådet av olika anledningar hinder (Enström 2013:169).

Merparten av ordförrådet i en text är begränsad till sitt omfång och består av de vanligast förekommande orden. Dessa ord är dock ofta relativt tomma på innehåll, det vill säga är inte särskilt specifika i sin betydelse, varför kunskaper om dem inte räcker för en god läsförståelse (ibid. 2013:170); det är nämligen ofta de mindre frekventa orden, det vill säga ord som som är mest betydelsetunga och således av stor vikt för förståelsen av en text (ibid. 2013:171).

2.3. Vilka ord är svåra för en andraspråksinlärare?

Ämnesneutrala ord utgör ofta svårigheter för andraspråksinlärare i skolsammanhang, då dessa av läraren inte antas vara svåra och då de därför inte undervisas i, jämfört med de ämnesspecifika orden som ofta får en helt annan uppmärksamhet i klassrummet (Enström 2013:171) och många av orden i skönlitteraturen hör sannolikt hit.

Ovanliga ord, som inläraren mer sällan stöter på, blir generellt svårare att lära sig (ibid. 2013:183) och inverkar således negativt på läsförståelsen. Läroböckers läsbarhet påverkas enligt studier negativt om de innehåller många ovanliga ord; ju fler lågfrekventa ord, desto sämre läsbarhet (Lindberg 2007:18), ett förhållande som torde gälla även för skönlitterära texter. Ett ovanligt ord som förekommer flera gånger i samma text blir emellertid lättare att tolka (ibid. 2007:19). Ett ords ovanlighet är dock svår att bedöma, då förståelsen naturligtvis även påverkas av läsarens bakgrund och erfarenheter (Enström 2013:183). I äldre skönlitteratur förekommer naturligt ord som speglar äldre förhållanden, vilka målgruppen troligen har mindre erfarenhet av, särskilt på sitt andraspråk.

Mycket vanliga ord kan också utgöra svårigheter, eftersom även andra faktorer spelar in. Ett exempel är verb med stort betydelseomfång, som kan ingå i fasta fraser och kollokationer och används således i många skiftande sammanhang (ibid. 2013:184). Enström exemplifierar med verben *ta*, *ha*, *hålla* och *dra* (ibid.). Även

flerordskombinationer, som exempelvis idiom, kan vara ganska ovanliga (Prentice & Sköldberg 2013:204).

Ordets ordklassstillhörighet kan också påverka hur lätt eller svårt det är att lära sig. Enström pekar på vissa skillnader mellan substantiv och verb; substantiven äger många gånger större semantisk självständighet än verben, är oftare knutna till ett mer specifikt ämne och blir därmed lättare att identifiera betydelsemässigt, åtminstone i kontextlös förekomst, jämfört med verb, som oftare är mindre knutna till både ämneskontext och syntaktisk kontext, varför de blir svårare att känna igen då de står ensamma. Deras betydelse kan även variera mer än substantivens (Enström 2013:185). I läsförståelsesammanhang har detta en något mindre avgörande betydelse, då orden står i sin kontext, men kan ändå ha viss inverkan på läsförståelsen.

Ord med germanskt ursprung är ofta svåra för andraspråksinlärare från många av våra vanligaste invandrarländer (ibid. 2013:173), bortsett från invandrare från flera av våra närmsta grannländer, som ju också har germanska språk som modersmål. De kan jämföras med internationella lånord, med ordmaterial från latin och grekiska, vilka oftare känns igen, då de dels kan förekomma i läsarens modersmål, dels i engelska eller något annat lingua franca.

En konkret betydelse gör orden mer entydiga och översättbara jämfört med abstrakta ord (ibid. 2013:185) och i en jämförelse av läromedel för olika ämnen, fann man att berättande texter inom svenskämnet hade flest konkreta och lägst andel abstrakta substantiv (Lindberg 2007:23), således en fördel vid läsning av skönlitterär text.

Ord som är lika varandra kan vara lätta att blanda ihop, vilket kan leda till feltolkningar (Enström 2013:186). Ett specifikt fall av ordlikhet är prefigerade ord, det vill säga ord som förses med prefix. Inte sällan sker detta med våra betydelsevaga verb, som ju redan besitter den svårigheten. Därtill kommer att ordets betydelse helt kan förändras vid prefigering och ofta åt det mer abstrakta hållet (ibid. 2013:186), som i exemplet *ta*, som kan bli *förta*, *anta*, *motta* etc.

Prefixen i svenskan kommer i regel från två håll - de klassiska språken (latin och grekiska) samt tyskan och även när det gäller prefix får vi anta att de latinska/grekiska är lättare för fler att känna igen än de av germansk härkomst.

Ytterligare en kategori ord som kan medföra svårigheter är sammansättningar. Att känna till vad delarna i ordet betyder, innebär inte automatiskt att veta hela ordets betydelse. Tillsammans kan de sammansatta delarna få en betydelse som ligger långt från de enskilda konstituenterna (ibid. 2013:187), som i *jordgubbe* eller *gubbgoogla* och relationen mellan för- och efterled varierar också stort (ibid. 2013:187). En tredje svårighet med sammansatta ord är att ta isär dem rätt, det vill säga att kunna avgöra var gränsen mellan för- och efterled går (ibid. 2013:188). Även mångtydighet kan innebära svårigheter (ibid. 2013:187). Bildliga uttryck, eller metaforer, utgör också ett slags mångtydighet, där inläraren måste dels inse att uttrycket inte ska läsas bokstavligt, dels veta hur det ska tolkas. Metaforer är heller sällan rakt översättbara och ställer ofta krav på läsarens kunskaper om det omgivande samhället (ibid. 2013:187).

Flerordskombinationer, som kollokationer, idiom och ordspråk, räknas också till svårigheterna. Inlärare läser ofta ett ord i taget (ibid. 2013:190) och att processa information mellan ord i en fras är en mer avancerad procedur än att tolka orden isolerade (Håkansson 2004:155). Därtill är flerordskombinationer ofta vaga i sin betydelse samt beroende av kontexten (Prentice & Sköldberg 2014:200).

Idiomen, som är bildliga till sin betydelse och förhållandevis fasta till formen, är svåra att härleda genom att tolka de ingående enheterna (ibid. 2013:198). Ungefär samma sak gäller ordspråk, som dock är stelnade i en fast form och utgör självständiga yttranden (ibid. 2013:199). Modifieringar och förkortningar av mer eller mindre fasta flerordskombinationer förekommer emellertid (ibid. 2014:202, 204). Om kollokationer sägs att de är lättare att förstå än att producera (ibid. 2013:198), vilket kan göra dem till ett mindre bekymmer i läsförståelsesammanhang. Det finns studier som visar att flerordskombinationer kan lagras i inlärarens minne som lexikala eller oanalyserade enheter (ibid. 2013:206) vilket möjligen kan underlätta då de

förekommer i text. Att flerordsenheter är svårare för andraspråksinlärare visar ytterligare en studie, som testar både produktion och reception, där förstaspråksinlärare når betydligt högre resultat än andraspråksinlärare (ibid. 2013:210). Partikelverb, varav många kan förekomma både löst och fast sammansatta, är ett exempel på hur flerordskombinationer kan bli krävande för läsaren (Enström 2013:190) och på samma sätt som prefix eller sammansättningar kan påverka ett ords grundbetydelse, kan även en verbpartikel göra det (Ibid.).

2.4. Det skönlitterära språket

Klassiker kan ofta vara mer svårtillgängliga än modern litteratur, uppger yrkesverksamma lärare (Brodow & Rininsland 2005:74), som exemplifierar med ålderdomligt språk och flertalet okända ord. Utöver detta, som delvis kan avse ordförrådet, tillkommer komplicerad meningsbyggnad och ett innehåll som kan vara okänt för unga läsare (ibid.) och kanske ännu mer så för andraspråksinlärare.

Enström säger om ordförrådet i skönlitteratur (dock inte specifikt om äldre litteratur) att det är oförutsägbart och svårare att relatera till något visst ämne. Ordförrådet i moderna romaner är överlag vardagligt, med såväl frekventa som mindre frekventa ord. De ovanliga orden kan, som nämnts ovan, påverka läsförståelsen negativt, då de inte ingår i läsarens lexikon (Enström 2013:173-174). Många av dessa ord ingår inte heller i andra texter som läsaren vanligen stöter på, som nyheter eller facktext (ibid. 2013:174). Ifall läsarens ordförråd främst är format av läromedelstext och direkt undervisning, har denna läsare troligen mindre erfarenhet av det ordförråd som förekommer i skönlitteraturen (ibid.).

I en jämförelse av läromedel för olika ämnen kom man fram till att berättande texter inom svenskämnet hade flest konkreta substantiv och lägst andel abstrakta (Edling 2004 i Lindberg 2007:23). Detta säger egentligen inte heller något om det specifika ordförrådet i äldre skönlitteratur, men likväl om vilka drag berättande texter bär. Att texter av denna art innehåller flest konkreta ord av skoltexterna, borde ju

rimligen göra dem något mer lättlästa. Andra för skönlitteraturen texttypiska drag som kan underlätta läsningen är bland annat berättarröst, dialog samt en fyllig kontext (Liberg 2001:3).

2.5. Övriga faktorer som påverkar läsförståelsen

Komplexiteten i meningars och satsers uppbyggnad påverkar också hur tillgänglig en text är (Liberg 2001:3). En komplicerad meningsstruktur gör den svårare, samtidigt som sambandssignaler underlättar läsningen (Lindberg 2007:19-20).

Om kontextens betydelse för gissningsstrategier skriver Enström (2013:178) att denna sker utifrån ”ämnet, men även omgivande ord, morfologisk och grammatisk struktur ger givetvis viktiga ledtrådar”, det vill säga faktorer som kan kopplas till texten i sig samt kontexten. Kvalitativa slutledningar om ords betydelse kräver emellertid att en hög andel av övriga ord uppfattas rätt. Denna andel bör ligga mellan 95 och 98 %, beroende på vilken studie som rådfrågas (ibid. 2013:178).

Till en del har läsförståelsen att göra med läsarens språkliga erfarenheter; andraspråksinlärares generellt sett kortare erfarenhet av språket (det finns ju andraspråksinlärare som levt hela livet i andraspråksmiljö) kan ge dem färre betydelseassociationer till orden de stöter på, vilket tyder på en grundare ordkunskap (Lindberg 2007:36).

Läsarens litterära repertoar kan också påverka läsningen. Om läsaren inte har kommit i kontakt med vissa berättartekniska grepp, som byte av perspektiv, icke-kronologisk uppbyggnad m.m., utgör detta ännu en svårighet (Molloy 2003:55). Även läsarens allmänna erfarenhet påverkar hur texten uppfattas, till exempel om texten skildrar en tid eller en kultur som skiljer sig stort från läsarens egen (McCormick 1994 i Molloy 2003:52), ett förhållande som ju ofta gäller för den äldre litteraturen. Det bekräftas även av Liberg, som menar att kunskaper i det ämne texten behandlar samt kulturell kunskap, gör det lättare för läsaren att ”knyta an till och bygga vidare på redan kända förhållanden” samt ”att fylla i eventuella semantiska gap och funktionella

tomrum i texten” (Liberg 2001:9). Förkunskaper om och förväntningar på en viss text eller en viss författare bidrar likaså till läsförståelsen (Molloy 2003:56).

3. Material och metod

Två undersökningar har genomförts - en lite mindre omfattande i form av lärarintervjuer med syftet att få reda på hur några lärare förhåller sig till klassiker och dess förtjänster och svårigheter i undervisningen samt ett tredelat ord-/läsförståelsetest som utfördes på 21 gymnasieelever i svenska som andraspråk. Testet var avsett att ge svar på vilka svårigheter ordförrådet i ett klassiskt verk och eventuellt andra faktorer kunde utgöra för dessa informanter. Frågorna till lärarna och ord-/läsförståelsetestet kan ses i bilaga I respektive II.

3.1. Metodval

Lärlarintervjuerna genomfördes i skriftlig form per e-post. Det skriftliga mediet kan ha påverkat hur uttömmande svaren blivit och möjligheter till följdfrågor begränsades naturligtvis också. Däremot skapar den skriftliga formen tid för eftertanke hos informanten. Vid resultatanalysen antyds att följdfrågor som specificerar olika aspekter av klassikerläsningens positiva och mindre positiva sidor kunde ha givit mer utförliga svar. De kvalitativa aspekterna av intervjuerna blev således begränsade.

Metoden för ordtestet har mer kvantitativa drag, i den bemärkelsen att resultatet analyseras statistiskt. Kvantiteten i sig är emellertid mycket liten, då antalet informanter efter bortfallet stannar på 17 individer. Generaliserbarheten blir därmed problematisk, även om vissa tendenser kan utläsas.

3.2. Utformning av intervjufrågor och ord-/läsförståelsetest

Frågorna till lärarna ställdes för att ta reda på deras inställning till vad klassikerläsning kan bidra med för denna elevkategori och av vilka orsaker de eventuellt inte läser klassiker med eleverna (se fråga 4-5 i bilaga I). De tillfrågades även om vilka klassiker de läst med svenska som andraspråkselever och hur de definierar *klassiker*. Här finns en viss inkonsekvens, då tre av fyra lärare bland lästa verk nämner sådana som de själva inte definierar som klassiker avseende kriteriet för beständighet. På frågorna om klassikernas förtjänster och svårigheter skriver de emellertid i mer allmänna ordalag och gör inte några specifika kopplingar till verk av yngre dato. En annan fråga handlar om lärarnas urvalskriterier när det gäller skönlitteratur i allmänhet i undervisningen i ämnet, vilken kan belysa svaren i fråga 4-5. Fråga 1, som rör vilka klassiker de läst med eleverna, användes även för att finna ett passande underlag för ord-/läsförståelsetestet.

Ord-/läsförståelsetestet är baserat på en av de av lärarna nämnda klassikerna, kapitlet *Vaccineringen* ur Selma Lagerlöfs roman *Kejsarn av Portugalien* (1914). Romanen bedömdes motsvara de olika definitionerna av *klassiker* ovan. Kapitlet i fråga skildrar en avgränsad händelse, där sammanhanget kan bidra till läsförståelsen, och det iscensätter en situation som sannolikt inte är helt främmande för läsarna. Dessa val gjordes i syfte att i så hög grad som möjligt utesluta andra än språkliga faktorer som påverkar läsförståelsen negativt. Några avrundande meningar i kapitlet klipptes bort och det totala antalet ord i texten uppgår till 888. Ursprungligen planerades Stig Dagermans novell *Att döda ett barn* (1948) att användas som underlag för testet, då det utöver andra svåra ordkategorier även innehåller ett större mått av bildspråk. En av de undervisande lärarna uppgav inför testet att novellen antagligen var känd av de flesta elever i gruppen, varför valet föll på en annan, äldre, text.

Testet består av tre delar. I del 1 instrueras informanten att markera de ord i texten som han/hon inte förstår. Den receptiva förståelsen testas således och innehållslig och grammatisk kontext kan användas; avsikten är i första hand att komma åt svårigheter i ordförrådet. En risk med att informanterna själva anger vilka ord de inte förstår kan

naturligtvis vara att de markerar färre ord än de faktiskt förstår samt att de upplever att de förstår ordet i kontexten, medan det i själva verket är feltolkat. Därmed riskerar validiteten i denna del av testet att påverkas negativt. Alternativet att låta informanterna producera en översättning av valda ord från kapitlet medför andra problem, nämligen att jag inte upptäcker vilka ord de tycker är svåra, utan utgår från min egen föreställning om detta. Det är heller inte den produktiva förmågan som ska sättas på prov, eftersom studien handlar om läsning.

Del 2 av ord-/läsförståelsetestet består av två frågor på innehållet, vilka syftar till att kontrollera huruvida informanterna förstått det väsentliga i kapitlet. Frågorna tjänar som kontroll av del 1; har informanten markerat inga eller mycket få ord i texten, men svarat fel på innehållsfrågorna, kan det tyda på en överskattning av det egna ordförrådet eller att informanten vill dölja bristande ordkunskaper. Innehållsfrågorna kan således visa på samband mellan andelen ord eleven upplever sig förstå och läsförståelse.

Del 3 består av ett ytterligare ordtest bestående av 18 flervalssfrågor på ord som tillhör de svåra kategorier som beskrivs av Enström (2013). En kategori som saknas är dock bildspråk. I dessa 18 frågor prövas hur nyanserad förståelsen för ordets betydelse är och resultatet är också tänkt att jämföras med del 1 för att upptäcka om informanterna överskattar sin ordförståelse.

Vissa av de valda ordens egenskaper, som frekvens och förekomst i nyare texter, kunde delvis kontrolleras med hjälp av Språkbankens korpusar och de korrekta alternativen hämtades i den utsträckning det var möjligt från Lexins nätupplaga, för att minimera förekomsten av ytterligare svåra ord. Övriga svarsalternativen utformades även så att de i minsta möjliga utsträckning skulle innehålla de svåra element som beskrivs i kapitel 2.3. Alternativen skulle även vara tänkbara i den kontext de förekommer, så att risken att informanterna återigen använder sig av kontexten minimeras. En risk med flervalssfrågorna är att informanterna *gissar* rätt, vilket åter sätter validiteten på prov, medan alternativet att låta informanten själv skriva sin förklaring av orden prövar en annan än den receptiva förmågan. För övrigt kan många

öppna frågor påverka informantens vilja att svara, då det är mer ansträngande och tidskrävande att skriva svar än att ringa in ett alternativ.

3.3. Urval

Sju lärare i svenska som andraspråk kontaktades via e-post med intervjufrågorna bifogade. De sju lärarna valdes ut, då de, utöver undertecknad, är de som undervisar i kurser över kurs 1 i svenska som andraspråk på gymnasial nivå i den kommun där jag är verksam. Fem av dem arbetar på studieförberedande program, en av dem på ett yrkesförberedande program och en på Komvux. Svenska som andraspråk 1 är ju den gemensamma kursen för alla gymnasieprogram, såväl studie- som yrkesförberedande, och som redovisades i kapitel 1.3. är den första kursen mindre inriktad på äldre skönlitteratur än de båda efterföljande. Dock bör tilläggas att även på de yrkesförberedande programmen väljer elever att läsa kurs 2 respektive 3, av studiestrategiska skäl. Fyra av de kontaktade lärarna svarade; det visade sig bli fyra som arbetar på studieförberedande skolor.

Urvalet av elever för ordtesten planerades först att göras utifrån en viss årskurs och två lärare i svenska som andraspråk 2 kontaktades för detta ändamål. Denna kurs ger större utrymme för litteraturhistoriska studier än den påföljande, varför den ansågs som en lämplig utgångspunkt. Då endast en av de båda lärarna i denna kurs hade möjlighet att ta emot mig och mina frågor, utvidgades gruppen av informanter till även årskurs 1 och 3, för att få ett något större underlag. Därmed inkluderade jag även min egen undervisningsgrupp. Sammanlagt ingick 21 elever i åldrarna 16-21 i svarsgruppen. Fyra av elevsvaren räknas som bortfall, då en allt för stor andel av frågorna lämnades obesvarade. En mindre kontrollgrupp på 3 elever (17-18 år) i årskurs 2 med svenska som modersmål gavs samma test, för att utröna huruvida texten och orden kan vara svåra även för ungdomar som inte har svenska som andraspråk.

Fyra av de ursprungliga 21 elevsvaren räknades alltså som bortfall. En informant besvarade läsförståelsefrågorna (del 2) och strök under några ord i ordtestets fråga 1,

men svarade inte på 8 av de 18 frågorna i del 3 och har antagligen missat en sida av testet. Två av informanterna har inte markerat något ord i del 1 och det var omöjligt att avgöra huruvida det berodde på att de förstod alla ord eller missat instruktionen, som inte stod på samma sida som texten. En tredje informant besvarade först frågorna i del 3 och läsförståelsefrågorna i del 2, men strök över sina svar i del 2 och lämnade lokalen utan förklaring. Informanten hade tidigare frågat om deltagandet var obligatoriskt, vilket det ju inte var, och handlingen tolkades som ett avböjande att delta. Kanske upplevdes testet som för svårt, då informanten endast bott i Sverige i två år.

3.4. Genomförande

Lärlarintervjuerna genomfördes skriftligen via e-post, vilket gör det svårare att säga något om informanternas situation då de besvarade frågorna. Ord-/läsförståelsetestet genomfördes under ordinarie lektionstid med undervisande lärare närvarande. I ett fall lämnade läraren klassrummet efter att testet delats ut. I ett fall var undertecknad undervisande lärare, vilket kan ha lett till att dessa informanter var mer benägna att ställa frågor om testet, men det är svårt att urskilja några tecken på detta i resultatet, särskilt som endast fyra elever var närvarande.

Innan testet delades ut förklarade jag vad resultatet skulle användas till och att deltagande var frivilligt och anonymt. Jag förklarade även att resultatet inte fokuserar på enskilda individers resultat, utan främst på ordförrådet i materialet, för att försäkra dem om att de som personer inte skulle bli utsatta för bedömning.

I ett av klassrummen var det något oroligare, då flera sena ankomster gjorde att jag fick ta om informationen. Det var även i detta klassrum som en informant undrade om det var obligatoriskt och sedan lämnade salen (se ovan om bortfall). Någon tidspress förelåg inte, men naturligtvis kan det stressa informanterna om andra blir färdiga och lämnar in sina svar. Möjligen kan det vara fallet i det tidigare nämnda klassrummet, där det också var flest elever (13).

4. Resultat

Här presenteras resultaten från intervjuerna med fyra lärare samt ord-/läsförståelsetestet som gjordes med elevgrupperna.

4.1. Lärarintervjuerna

4.1.1. *Vinster med att läsa klassiker*

Alla fyra lärare som tillfrågats uppger att det kan finnas vinster med att läsa klassisk litteratur med eleverna, men ger något skiftande svar. Vid fördjupade intervjuer skulle svaren dock sannolikt ha blivit både utförligare och mer likartade; konversationen via e-post har säkerligen begränsat hur utförligt lärarna har svarat. De olika lärarna benämns nedan med beteckningen Lärare 1-4.

Bland de språkutvecklande förtjänsterna hos klassikerna, tar lärare 1 upp möjligheterna att utveckla elevernas ordförråd vid klassikerläsning samt att det ger läsvana. Lärare 2 nämner mer allmänt att ”språkligt kan de naturligtvis lära sig en hel del” och lärare 4 säger att ”eleven får goda förebilder vad gäller hur man på ett korrekt och stilsäkert sätt kan uttrycka sig i skrift”. Lärare 3 tar däremot inte upp de språkutvecklande sidorna hos klassiker.

Två av lärarna nämner också de allmänbildande och litteraturhistoriskt relevanta sidorna hos klassikerna; lärare 1 skriver kortfattat att det ger allmänbildning; lärare 3 menar att klassikerna kan ”ge inblick i den svenska traditionen, kulturen, det typiskt svenska, allmänbildning” och ”historisk och litterär kunskap”.

Ur en mer erfarenhetspedagogisk synvinkel ser lärarna också vinster. Lärare 2 menar att innehållet kan ge ”tankar och reflektioner som kan ge goda diskussioner” och lärare 4 pekar ut flera förtjänster:

Att läsa böcker eller texter ur den klassiska litteraturen kan i flera fall stärka elevens självkänsla, när han eller hon märker att de KAN och att

klassiker är spännande och väl läsvärda. [...] De inser också rätt fort att människors inre drivkrafter och grundläggande behov inte skiljer sig åt trots att vi kan läsa om människor som levde för 2000 år sedan. Det brukar också kunna bli bra samtal kring den klassiska litteraturen som naturligtvis återkopplas till elevernas egen värld.

Samma lärare förklarar sig vilja ”utmana mina elever med att läsa sådant som de annars kanske inte valt”.

Att övriga lärare inte tar upp dessa aspekter som förtjänster innebär inte att de inte förhåller sig till dessa frågor. Vid valet av skönlitteratur för elevgrupperna uppger lärare 1 att de ska vara ”tillräckligt intressanta för eleverna” och ”att jag själv tycker de är värda att läsas”. Lärare 3 framhäver identifikation och igenkänning som viktiga förutsättningar för bearbetning av det lästa:

Litteraturen ska ha en tydlig koppling till eleverna, de ska kunna identifiera sig, känna igen sig i innehållet, tankarna, miljön etc. Jag tänker mig att det är lätt att väcka ett intresse för läsning/språk m.m. om litteraturen har relevans för eleven, men även för att få kunskap om andra människor. Vidare tänker jag mig att det är en möjlighet att utgå från elevernas egna kunskaper och erfarenheter när vi sedan diskuterar/skriver om texterna.

4.1.2. Svårigheter med att läsa klassiker

Lärarna nämner framför allt de språkliga hinder som kan finnas i de klassiska verken. Lärare 1 säger kort och gott att klassikerna kan vara för svåra språkligt och lärare 2 påpekar vikten av att ”romanen inte går över deras huvuden. Då ger den ingenting.” Lärare 2 skriver även att många grupper i svenska som andraspråk är språkligt heterogena, vilket försvårar läsning av ett gemensamt verk. Skönlitteraturens förtjänster som utgångspunkt vid diskussioner försvinner ju i sådana fall. Lärare 3 är

mer specifik när det gäller vilka språkliga svårigheter som kan förekomma vid läsning av klassiker och exemplifierar med ålderdomligt språk, idiom och bildspråk. Lärare 4 tar inte upp några svårigheter, men nämner att hennes elever har kommit ganska långt i sin språkutveckling, vilket visar på medvetenhet om möjliga hinder.

Lärare 3 tar också upp innehållsliga aspekter och förklarar hur svåra teman och svenska företeelser i kombination med ett svårt språk kan ”förstöra och förhindra läsoplevelsen och förståelsen”.

4.1.3. Vad styr lärarnas val av skönlitteratur?

Lite utanför ramen för undersökningen hamnar frågan om vad som styr lärarnas val av skönlitteratur i undervisningen i ämnet; svaren kan ändå belysa de ovanstående frågorna. Alla tillfrågade lärare har här ett erfarenhetspedagogiskt synsätt och framhäver elevernas förkunskaper och erfarenheter. Vissa trycker mer på språkliga förutsättningar, andra på elevernas intressen. Lärare 1 menar att böckerna ska ha ett ”bra språk” och lärare 2 lyfter fram elevernas läsvana och ”hur mycket svenska de har tillgodogjort sig” som viktigt i valet av litteratur. Lärare 4 pekar på ”gruppens förkunskaper”, som både kan innebära språkliga och ämnesmässiga anpassningar till eleverna. Även lärare 1 och 3 talar om de innehållsliga aspekterna. Att de valda verken ska vara ”tillräckligt intressanta för eleverna” är viktigt för lärare 1 och lärare 3 som citerades ovan framhäver identifikation och igenkänning samt elevernas kunskaper och erfarenheter. Lärare 4 menade ju även att hon kan utmana eleverna att läsa sådant de inte skulle valt själva. Den enda som nämner de litteraturvetenskapliga aspekterna är lärare 3: ”Det är även en ingång till litteraturstudier; motiv, stil, tema, budskap etc.” Utöver detta kan naturligtvis fler faktorer finnas som påverkar valet av skönlitteratur, inte minst ämnesplanerna, tillgången på klassuppsättningar och vad läraren själv har läst.

För att sammanfatta de fyra lärarnas syn på klassikerläsning i svenska som andraspråksundervisningen, lyfter de fram de tre aspekterna av svenskundervisningen: färdighetsämnet med fokus på främst språkutvecklande läsning, det litteraturhistoriska

bildningsämnet, som dock enbart nämns av två av lärarna, och inte minst den erfarenhetspedagogiska ämnessynen, där anpassningen till elevernas språkliga och ämnesmässiga kunskaper och erfarenheter anges som viktigt att ta ställning till vid valet av skönlitteratur. Bland svårigheterna tas främst språkliga hinder upp, men en lärare nämner också svåra ämnen och kulturellt relaterade svårigheter som kan förhindra förståelsen.

4.2. Ord-/läsförståelsetestet

4.2.1. Svåra ord i testet

I ord-/läsförståelsetestet som genomfördes uppmanades informanterna i del 1 att markera de ord i texten som de inte förstod. Totalt markerades 35 av de 888 orden, några av flertalet informanter, andra av endast en eller ett fåtal personer. Bland de markerade orden framträder några av de kategorier som nämnts i den teoretiska bakgrunden; några av de svåraste kategorierna verkar vara ovanliga och ålderdomliga ord, sammansättningar, partikelverb, flerordsuttryck och prefigerade ord. Utöver dessa utmärker sig ett par övriga drag som rör bland annat talspråkliga ordformer och ovanliga böjningar/avledning.

Det valda kapitlet ur Selma Lagerlöfs roman handlar om en vaccinering på en tämligen allmän basis, varför vi inte finner några särskilda fackuttryck som eleverna har gått igenom i andra, ämnesrelaterade sammanhang. Då handlingen är en konkret skildring av ett vaccinationsförfarande, finns det få, om ens några, abstrakta ord och inga av orden som informanterna markerat tillhör den kategorin. Bildliga uttryck finns inte heller med bland de markerade orden och texten innehåller heller inga sådana. För en fullständig överblick över vilka ord som informanterna markerade i texten och vilka kategorier de tillhör, se bilaga III, där även resultatet av kontrolltestet redovisas.

I den fullständiga förteckningen i bilaga III över okända ord finner vi så många som 17 substantiv, alla konkreta, vilket enligt det ovan sagda kan vara en förenklande omständighet, även om dessa substantiv uppvisar andra svårigheter. Verben är nio till

antalet; som redovisas nedan, innehåller dessa verb svårigheter av diverse slag. Fyra av verben är för övrigt böjda i passivum, möjligen en form som kan vara svårare att tolka i kontexten. Bland svåra adjektiv och adverb har vi åtta ord. Verb och adjektiv/adverb är i högre utsträckning än substantiven ämnesneutrala.

Tabell 4.1. Ordklassstillhörighet hos markerade ord

| Ordklasser | Antal |
|-----------------|---------------------|
| substantiv | 17 |
| verb | 9 |
| adjektiv/adverb | 8 |
| flera | 1 (flerordsuttryck) |

4.2.1.1. Ovanliga och ålderdomliga ord

Hur vanligt eller ålderdomligt ett ord är blir i detta sammanhang relativt i förhållande till informanternas erfarenhetsområden. En del av orden speglar äldre förhållanden och miljöer som de har liten eller kanske ingen erfarenhet av; i den bemärkelsen kan ett ord vara ovanligt eller upplevas gammaldags av en person, trots att det förekommer flitigt i vissa texter eller i både äldre och nyare skönlitteratur. Indelningen går därför att kritisera. Bland ord som speglar en äldre kultur/miljö hittar vi *stättor*, *socknen*, *talgljus*, *klockarn* och *drängen*. I kontrollgruppen har en informant med svenska som modersmål även markerat *sitströjor* och något förvånande kan konstateras att ingen av andraspråksinlärarna gjort detsamma. Övriga ord som bedömts som ovanliga är *jänta*, *bål* och *Skrolycka*. Den förra av dessa grupper, alltså ord som speglar äldre förhållanden, har flest markeringar och högst upp på listan kommer *stättor* med hela 13 markeringar; detta ord har också markerats såsom obekant av alla tre i kontrollgruppen med svenska som modersmål. *Talg* är ett inte helt ovanligt ord i moderna texter; här förekommer det dock i en sammansättning, som kan vara mer svårtydd.

Tabell 4.2. Ovanliga och ålderdomliga ord

| ord | antal markeringar |
|-----------|----------------------|
| stättor | 13 |
| socknen | 7 |
| talgljus | 4 |
| klockarn | 4 |
| drängen | 4 |
| Skrolycka | 2 |

4.2.1.2. Germanska/icke-germanska ord

I kapitlet återfinns mycket få ord med icke-germanskt ursprung, kanhända ett resultat av den nationalromantiska ivern att ersätta främmande ord med nordiska och övriga germanska ord. Av de fyra ord av latinskt ursprung (*vaccineras*, *augusti*, *konfirmeras*, *mur*) som förekommer i texten, har endast *konfirmeras* markerats av två personer. Kanhända är dessa personer inte bekanta med de kristna traditioner som fortfarande är relativt livskraftiga i landet. Ett ursprungligen persiskt ord, *schalar* (plural av *sjal*), vållar problem för sex informanter, som för övrigt kan ha förvillats av en alternativ stavning. Resten av de markerade orden är alltså av germanskt ursprung. I bilaga III kan en fullständig sammanställning av orden ses.

4.2.1.3. Mångtydiga ord

Fyra mångtydiga ord har markerats av ett fåtal informanter: *milt*, *bål*, *bar* och *hop*. *Bål* betyder i sammanhanget *eld*, och i kontexten verkar de flesta kunna uppfatta den avsedda betydelsen. I fallet *milt* är det egentligen en överförd användning (*klockarn talade milt*). I de fall ordets olika betydelser tillhör olika ordklasser, som i *bar* (substantiv, verb i preteritum samt adjektiv) kan det säkert bli än svårare att få fatt på den rätta betydelsen, med tanke på hur ordets samspel med kontexten kan hjälpa läsaren.

Tabell 4.3. Mångtydiga ord

| ord | antal markeringar |
|------|----------------------|
| milt | 2 |
| bål | 2 |
| bar | 1 |
| hop | 1 |

4.2.1.4. Prefigerade ord

Sex prefigerade ord har markerats i texten och några av dem besitter dessutom andra svårigheter, som *förnumstiga* och *försmädlig*, eller det sammansatta *försiggå*. De två förstnämndas ordstammar torde även vara svåra att identifiera, medan ordstammen i till exempel *ostyrligt* eller *utslitna* bör vara lättare att känna igen, även om avlednings- respektive böjningsformen kan kamouflera basmorfemet. *Förnumstiga* och *försmädlig* har markerats av flest informanter och orden tillhör också flera av de svåra kategorierna.

Tabell 4.4. Prefigerade ord

| ord | antal markeringar |
|-------------|----------------------|
| försmädlig | 8 |
| förnumstiga | 5 |
| ostyrligt | 4 |
| försiggå | 3 |
| konfirmeras | 2 |
| utslitna | 2 |

4.2.1.5. Sammansättningar

Två av de fyra markerade sammansättningarna är substantiv, konkreta sådana: *talgljus* och *skrikhalsar*. *Talgljus* har fyra personer markerat, vilket skulle kunna bero på en

förvirrande mängd konsonanter i ordets mitt samt svårigheter att ta isär ordet på rätt ställe. Även om läsaren känner igen efterleden *-ljus*, är det troligtvis få som vet vad *talg* är, åtminstone i sammanhanget. *Skrikhalsar* har endast en person markerat. Det mindre konkreta *årgång* har två personer markerat och det tidigare nämnda *försiggå* tre personer.

Tabell 4.5. Sammansättningar

| ord | antal markeringar |
|-------------|----------------------|
| talgjus | 4 |
| försiggå | 3 |
| årgång | 2 |
| skrikhalsar | 1 |

4.2.1.6. Flerordsuttryck

Bland flerordsuttrycken som markerades i kapitlet framträder partikelverben, vilka nämnts tidigare. Två personer har markerat *kavlat upp*, medan en person markerade *skötas om* och *skymtade fram*. I texten står partiklarna i direkt anslutning till respektive verb; annars skulle avståndet mellan verb och partikel kunna vara en försvårande omständighet, vilket möjligen är fallet i kollokationen *for illa*. Satsen lyder: ” ... hon märkte väl, att fadern inte for så värst illa”.

Värre är det med *försöka sej på 'na*, ett uttryck som fyra personer markerat. Utöver att uttrycket är ett reflexivt partikelverb, är stavningen av *sej* talspråklig och därmed ovanlig i skrift. *'na* är ett ålderdomligt, dialektalt drag, som någon möjligen har hört, men troligen sällan sett på pränt.

Tabell 4.6. Flerordsuttryck

| ord | antal markeringar | partikelverb | kollokationer |
|----------------------|----------------------|--------------|---------------|
| försöka sej på'na | 4 | x | |
| kavlat upp | 2 | x | |
| skötas om | 1 | x | |
| skymtade fram | 1 | x | |
| for illa | 1 | | x |

4.2.1.7. Dialektala/talspråkiga drag

Under denna kategori faller *försöka sej på'na* och *klockarn* med fyra markeringar vardera. Utöver tidigare nämnda svårigheter, innehåller det förstnämnda såväl talspråklig stavning, *sej*, som ett dialektalt pronomen, *'na*, istället för *henne*. *Klockarn* är ett yrke från fordom; dessutom får ordet inte den förväntade ändelsen *-en*, utan en sammandragning sker, vilket kan göra att förväntningar om böjning av ord på *-are* inte infrias.

4.2.2. Ordförståelse i kontext

Del 1 i ord-/läsförståelsetestet visar, utöver vilka svåra ordkategorier kapitlet innehåller, hur stor andel ord informanterna anser eller uppger sig förstå. Informanterna har markerat mellan 1 och 19 ord vardera, vilket procentuellt räknat blir en upplevd ordförståelse på mellan 98 och 100 %. Ett enstaka eller två markerade ord ger inget utslag, då avrundning till hela procent tillämpats. Resultatet i del 1 visar därmed på en hög grad av ordförståelse, som nedan jämförs med informanternas läsförståelse.

4.2.3. Läsförståelse

Ord-/läsförståelsetestets del 2 består av två frågor som testar informanternas förståelse av kapitlets innebörd. Frågorna lyder:

1. Vad är det för ”problem” som uppstår?
2. Hur löser Jan problemet?

Av de 17 informanterna anger fyra av dem svar som bedöms som felaktiga. Felen består i missförstånd om vem som gjorde vad, att endast en av frågorna besvarades, att svaret är otydligt eller att informanten inte uppfattat ”lösningen på problemet” korrekt. Som synes i tabell 4. ? märks inga tydliga kopplingar mellan andelen ord eleven anser sig förstå (del 1) och resultatet på läsförståelsefrågorna (del 2), alltså de två spalterna till vänster. Inte heller del 3 verkar ge någon tydlig förklaring till resultatet på del 2. Däremot kan resultatet av del 3 sättas i samband med den andel ord läsaren enligt Nation (2012:147) behöver förstå för att förstå en text, en siffra som hamnar mellan 95 och 98 %. Om det informanterna uppger i del 1 är riktigt, alltså att de förstår mellan 98 och 100 % av de ingående orden, är det inte så konstigt om läsförståelsen ändå är ganska hög. Resultatet i del 3, flervalstestet, vittnar å andra sidan om något annat.

Tabell 4.7. Informanternas resultat på ord-/läsförståelsetestet.

| Andel ord i % informanten anser sig förstå (del 1) | Läsförståelse (del 2) | Andel rätt i % på flervalstestet (del 3) | Antal år i Sverige |
|--|-----------------------|--|--------------------|
| 98 | OK | 39 | 1,5 |
| 98 | OK | 67 | 3,5 |
| 99 | OK | 39 | 3 |
| 99 | OK | 61 | 3 |
| 99 | OK | 44 | 7 |
| 99 | OK | 78 | 4 |
| 99 | ej OK | 39 | 6 |
| 99 | OK | 56 | 5 |
| 99 | OK | 39 | 5 |
| 99 | ej OK | 44 | 4 |
| 99 | OK | 67 | 8 |

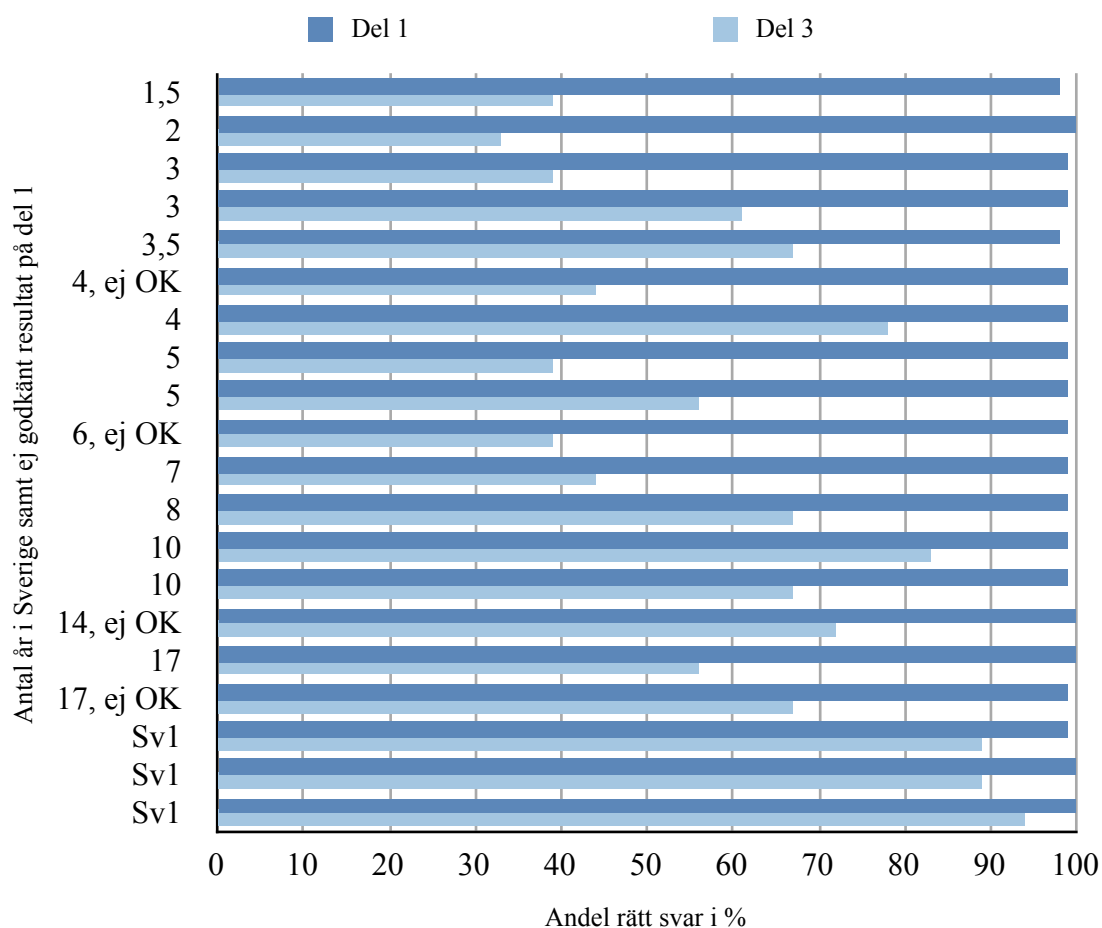
| Andel ord i % informanten anser sig förstå (del 1) | Läsförståelse (del 2) | Andel rätt i % på flervalstestet (del 3) | Antal år i Sverige |
|--|-----------------------|--|--------------------|
| 99 | OK | 83 | 10 |
| 99 | ej OK | 67 | 17 |
| 99 | OK | 67 | 10 |
| 100 | OK | 56 | 17 |
| 100 | OK | 33 | 2 |
| 100 | ej OK | 72 | 14 |

4.2.4. Djup i ordförståelsen

I del 3 av ord-/läsförståelsetestet ringade informanterna in det alternativ de ansåg bäst motsvara betydelsen av 18 utvalda ord ur samma kapitel. Orden valdes då de tillhör de svåra kategorier som Enström tar upp (2013). Här sattes betydelsenyanserna på prov, då alternativen utformades så att alla skulle vara möjliga i kontexten, både syntaktiskt och innehållsmässigt. I alla informanters resultat (se tabell 4.7., spalt 3) är denna andel korrekta svar betydligt lägre än i del 1. Om hänsyn även tas till att informanterna kan gissa rätt, utan att faktiskt kunna ordet, torde den faktiska ordförståelsen i detta deltest vara ännu lägre. Skillnaderna mellan resultatet i del 1 och i del 3 kan kanske förklaras med att informanterna vill dölja sina okunskaper i del 1, att de överskattar sin ordförståelse i del 1, eller att de har en tillräckligt god förståelse av orden för att förstå texten, men att djupet och nyanseringen i ordförståelsen är desto grundare. Detta resultat säger kanhända mindre om texten i sig än om informanternas förståelse av de ingående orden. Ett liknande test på ett modernare verk skulle möjligen kunna ge svar på huruvida den låga ordförståelsen har att göra med verkets höga ålder.

Sambandet mellan del 3 och informantens vistelselängd i Sverige (spalt 3 och 4 i tabell 4.7.) visar på ett intressant, men egentligen föga förvånande resultat. En kortare vistelsetid i landet tenderar att ge lägre resultat i del 3. Sambandet är inte helt konsekvent, men skönjs kanske något tydligare i diagramform (figur 4.1.), där de nedre, ljusare staplarna står för resultatet i del 3, vilket kan jämföras med hur länge

personen bott i Sverige, där de med kortast tid står överst och de med längst tid längre ned. (De tre nedersta stapelparen är kontrollgruppens resultat, som också visar på högre resultat i del 3.) I diagrammet åskådliggörs även hur skiftande språkkunskaperna kan vara i undervisningsgrupperna, något som kanske inte märks på ytan, utan först när nyanserna i det lästa aktualiseras.



Figur 4.1. Resultatet av ord-/läsförståelsetestet i diagramform

4.2.5. Kontrollgruppen

De ord som kontrollgruppen med svenska som modersmål angav såsom okända i del 1 var alla av det ålderdomliga slaget. *Stättor* och *sitströjor* speglar en äldre kultur och kan således vara ovanliga även för denna elevgrupp. *Stättor* är även det mest frekventa ordet i andraspråksinlärnarnas resultat, men förvånande nog har ingen med svenska som andraspråk markerat *sitströjor*. Här återfinns även *försmädlig* och *förnumstiga*, även de markerade flera gånger av den förra gruppen.

Tabell 4.8. Svåra ord enligt kontrollgruppen

| ord | antal markeringar |
|-------------|----------------------|
| stättor | 3 |
| försmädlig | 2 |
| sitströjor | 1 |
| förnumstiga | 1 |

Kontrollgruppens resultat på del 2 visar på god förståelse för huvudinnehållet i kapitlet. Endast tre personer har dock svarat och resultatet skulle kunna ha blivit ett annat med fler informanter. Del 3 skiljer sig mest från andraspråksinlärnarnas resultat och indikerar en djupare förståelse för ordens betydelsenysner.

Tabell 4.9. Kontrollgruppens resultat

| Andel ord i % informanten anser sig förstå (del 1) | Läsförståelse (del 2) | Andel rätt i % på flervalstestet (del 3) |
|---|-----------------------|---|
| 99 | OK | 89 |
| 100 | OK | 89 |
| 100 | OK | 94 |

5. Diskussion

5.1. Vinster och svårigheter med klassikerläsning enligt lärare

Läsning av klassisk skönlitteratur kan ha ett språkutvecklande syfte, anser tre av fyra intervjuade lärare. Verken kan enligt dem tjäna som språkliga och stilistiska förebilder, utveckla ordförrådet hos och ge läsvana åt de unga läsarna. Molloy (2011) konstaterar också skönlitteraturens läs- och skrivutvecklande egenskaper. Något som alla lärare anser är viktigt att tänka på är emellertid anpassningen till elevernas språkliga nivå. Utan denna anpassning kan det lästa riskera att ”gå över deras huvuden” och bli alltför svårt att ta sig igenom. Detta tas även upp av Brodow och Rininsland (2005), som menar att om läsarens förutsättningar inte tas hänsyn till, riskeras elevernas engagemang. Några av de språkliga svårigheterna som kan förekomma i klassiker är enligt en av lärarna ålderdomligt språk, idiom och bildspråk, vilket bekräftas av såväl tidigare forskning (se till exempel Enström 2013 och Prentice & Sköldberg 2013) som ord-/läsförståelsetestet i denna studie. En annan utmaning på det språkliga planet är enligt en av lärarna den heterogenitet som elevgrupperna uppvisar. Även denna kan urskiljas i ord-/läsförståelsetestet, där några av informanternas bristande djup i ordförståelsen blev synlig först vid frågor om ordens betydelsenyanser. Enligt Enström (2013) krävs en fördjupad kunskap om orden för en högre språklig kompetens. Den språkligt komplexa bilden i svenska som andraspråksgrupperna och en språkdräkt som riskerar att bli alltför svår kan därför göra klassikerna till mindre lämplig litteratur i sammanhanget. Som språkliga och stilistiska förebilder har de dock sina goda sidor, så länge eleverna i tillräckligt hög grad kan förstå det de läser.

Den litteraturhistoriska ingången i ämnet är kanske det mest uppenbara argumentet för klassikerläsning. Ändå nämns denna av endast två lärare, varav en mer utförligt förklarar hur klassiska verk kan bidra till förståelse av svensk tradition och kultur samt historisk och litterär kunskap. Lärare som Brodow och Rininsland (2005) intervjuat säger att sådan kunskap om vårt kulturarv har betydelse för självkänslan och allmänbildningen denna läsning kan ge kan vara viktig i olika sammanhang som

eleverna kan komma att hamna i i framtiden. Samma innehåll, påpekar läraren från min studie, kan göra verket mindre tillgängligt, då företeelser knutna till den svenska kulturen kan förhindra förståelsen, en tanke som stöds av bland andra McCormick (1994). Eventuellt speglas även denna ämnessyn i en lärares ambition att ge eleverna alternativ till det de brukar välja att läsa.

Alla intervjuade lärare visar även ett erfarenhetspedagogiskt synsätt, som enligt Malmgren (1996) sätter fokus på de mänskliga erfarenheterna. Klassikerna kan fungera som underlag vid diskussioner och uppgifter och innehållet kan bidra till reflektioner och tankar hos eleverna. Utgångspunkten för goda diskussioner är, enligt en av lärarna, eleverna själva, som kan upptäcka likheter mellan sig själva och människor som levat för länge sedan, alltså det allmängiltiga i skönlitteraturen. Också Molloy (2011) framhäver dessa kvaliteter, vilka hon, tillsammans med Brodow och Rininsland (2005), också menar kan få betydelse för den personliga och emotionella utvecklingen. De allmängiltiga frågorna kretsar emellertid ofta kring svåra och tunga ämnen och en lärare menar, som nämndes ovan, att detta tillsammans med svårt språk kan utgöra ett hinder. Sådana hinder kan emellertid förebyggas genom bearbetning och diskussion (Svensson 2008; Brodow & Rininsland 2005).

En av lärarna pekar också på den tillfredsställelse eleverna kan känna efter att ha klarat av och faktiskt uppskattat ett verk ur den klassiska litteraturen, vars innehåll också kan tilltala ungdomar (Brodow & Rininsland 2005). När lärarna väljer skönlitteratur är elevernas förkunskaper, erfarenheter och intressen, alltså det erfarenhetspedagogiska perspektivet, också det viktigaste.

5.2. Svårigheter i ordförrådet i ett klassiskt verk

I kapitlet som informanterna testades på, utmärkte sig flera svåra ordkategorier som tas upp hos Enström (2013). Utan att analysera informanternas resultat, utan enbart texten, kunde konstateras att en mycket stor del av de ingående orden har germanskt ursprung, vilket är en svårighet för många av våra andraspråksinlärare. Mängden

germanska ord kan vara ett utslag av den vurm för det nordiska/germanska som nationalromantiken förde med sig, även på det lexikala planet, och i så fall ingalunda ett avgränsat fenomen för just Lagerlöf. De mer lättidentifierade internationella lånorden med latinskt ursprung, spridda över världen via framför allt engelskan, återfinns mer sällan i skönlitteraturen, då de ofta har en mer formell eller vetenskaplig prägel (Enström 2013). Därför var det inte särskilt överraskande att eleverna endast hade markerat två icke-germanska ord av de totalt 35 markerade orden. Det ena av de icke-germanska orden, *konfirmeras*, speglar en kristen tradition, alltså en kulturell/religiös företeelse som kan vara okänd av informanter från andra kulturer (se McCormick 1994). Det andra ordet, *schalar*, uppvisar en ovanlig stavning som kan ha försvårat förståelsen av ordet.

Om vi ser till ordklassstillhörigheten hos de markerade orden, märker vi att de flesta orden är substantiv, konkreta sådana. Konkreta substantiv kan vara lättbegripliga, då de ofta har en exakt motsvarighet i andra språk, medan svårigheterna i det här fallet kan bestå i att de är knutna till situationen, som speglar en äldre kultur, okänd för svenska som andraspråkseleverna. De ovanliga/ålderdomliga orden visade sig också vara just substantiv som, med undantag av ett ortnamn, speglar en äldre kultur. Två av orden som kontrollgruppen markerade tillhör också denna kategori. Av de sammansatta orden - en annan svår ordkategori- som anges som svåra återfinns dessutom några konkreta substantiv.

Bland verben kan främst partikelverb pekas ut som svåra för testpersonerna. Det syntaktiska avståndet mellan verb och partikel bildar även en större komplexitet. Flera av verben är därtill böjda i passivum, en form som är ovanligare än aktivum och blir därför svårare att identifiera; den receptiva förmågan inkluderar ju även kunskap om ordets böjningsformer. Den passiva formen är även ett tecken på en mer avancerad meningsbyggnad.

Ords mångtydighet kan utgöra en svårighet, i synnerhet i en i övrigt svår kontext. Bland de fall som markerades i texten återfinns ordet *bar*, som dessutom kan tillhöra

olika ordklasser och därmed blir det svårare för läsaren att ta hjälp av den grammatiska kontexten.

Prefigerade ord visar sig också svåra i testet, säkerligen i kombination med prefixens germanska ursprung. Även för en modersmålstalare är det svårt att säga vad till exempel de tyska prefixen *an-*, *be-* och *för-* (*ver-*) betyder, till skillnad från de relativt lättöversatta latinska prefixen, som ursprungligen är prepositioner. I testet förekommer bland annat *för-* i kombination med ordstammar som kan vara svårtydda på grund av sin avledda form eller sin vaga betydelse. I testet markeras främst verb och adjektiv/adverb, men genom avledning kan de även bilda substantiv, gärna abstrakta sådana.

Även om dialog är ett för skönlitteraturen gynnsamt drag för läsförståelse (Liberg 2001), kan denna innehålla ovanligheter som talspråkliga eller dialektala drag, vilket vi kan se i testet. Ändelser dras ihop, som i *'na* eller *klockarn*, vilket återigen gör den syntaktiska omgivningen svårare att använda sig av, eller talspråklig stavning (*sej*) gör ordbilden svår att avkoda. Dessutom ingår både *'na och sej* i flerordsuttrycket *försöka sej på 'na*, ännu en svårighet som tas upp av bland annat Prentice och Sköldberg (2013).

Orden i kapitlet tillhör alltså flera av de svåra ordkategorierna och ofta tillhör ett ord flera svåra kategorier; sannolikt höjer det svårighetsnivån om ett ord tillhör mer än en av dessa kategorier. Verben kan till exempel vara av germanskt ursprung, ha ett basmorfem med stort betydelseomfång och vara prefigerat. Substantiven kan vara sammansatta, spegla en äldre kultur samtidigt som de är konkreta och därmed enklare att översätta.

Det skönlitterära ordförrådets allmänna karaktär kan eventuellt ha påverkat läsförståelsen i negativ riktning (se Enström 2013), då sådana ord sällan får samma uppmärksamhet i undervisningen som ämnesrelaterade ord. Huruvida detta förhållande gjorde någon skillnad i detta ord-/läsförståelsetest är svårt att avgöra, då inget jämförande test av ordförståelse i facktext har gjorts.

Resultatet i del 2 i testet, läsförståelsefrågorna, visar att de flesta informanter (13 av 17) uppfattar berättelsens huvudpoänger korrekt. Det korrelerar väl med resultatet av del 1, där informanterna själva uppgivit vilka ord de inte känner till betydelsen av. Andelen ord de anser/uppger sig förstå uppgår till mellan 98 och 100 %, en siffra som låter sig jämföras med Nations (2012) uppgifter om hur stor andel ord som bör förstås för att en läsare ska kunna tillgodogöra sig en text, nämligen 95-98 %. Dock är det inte de individer som har lägst procentandel som svarar fel på läsförståelsefrågorna. Inte heller del 3 i testet, flervalsfrågorna som indikerar djupet i ordförståelsen, visar på några samband med resultatet i del 2. Eventuellt skulle ett större antal informanter inbringa ett mer jämförbart resultat. Djupet och nyanseringen i informanternas ordförståelse verkar däremot öka ju längre informanten vistats i Sverige, även om resultatet i del 2 är förhållandevis lågt överlag (33-83 %), särskilt jämfört med kontrollgruppen. (89-94 %). En djupare kunskap om orden (se Nation 2012:27-28) torde bidra till en mer kvalitativ läsning och en säkrare användning av ordets kontext (Enström 2013:178), och fler frågor på innehållet skulle kanske kunna spegla ett sådant samband. Del 1 i testet innehåller för övrigt få differentieringar, medan del 3 uppvisar större spridning, vilket kan vara ett tecken på den språkliga heterogenitet som omtalas i lärarintervjuerna

5.3. Övriga inverkanse faktorer

Utöver ordförrådet kan även andra faktorer, i och utanför texten, inverka på läsförståelsen. Skönlitteraturens berättande framställning är en av de underlättande faktorerna (Liberg 2001), liksom dialog och en tydlig berättarröst (ibid.). Allt detta stämmer in på kapitlet som användes i ord-/läsförståelsetestet. Som vi såg ovan, innehåller dialogen talspråklig/dialektal stavning och ordböjning, vilka kan komplicera läsandet, trots att dialogen i sig kan underlätta. Den äldre litteraturens ofta mer komplexa sats- och meningsstruktur, som de intervjuade lärarna kan avse då de

nämner klassikernas svåra språk, kan likaså försvåra vid läsningen. I kapitlet noterades flera fall av passivum, som kan vara ett sådant drag.

Läsarens bakgrund och erfarenheter spelar också in, både när det gäller de språkliga förkunskaperna, som vi kunde se i ordtestet, och avseende kulturell erfarenhet, som en av lärarna påpekade. I kapitlet, som testet baserades på, skildras vaccineringen av barnen i socknen. Situationen känns troligen igen av många, medan detaljer i tillvägagångssättet kan vara obekanta.

5.4. Slutsats

Är klassiker lämplig litteratur för svenska som andraspråksundervisningen på gymnasiet? Det finns mycket som talar för det, men där finns också försvårande omständigheter som läraren behöver vara medveten om.

Att läsa klassiker kan vara språkutvecklande för elevgruppen och de klassiska verken kan tjäna som gott underlag för diskussion och andra uppgifter. Bli språkdräkten för svår, kan å andra sidan dessa förtjänster gå om intet. Ord-/läsförståelsetestet visade att eleverna upplevde att de förstod en hög andel av orden i kontexten, medan betydelsenyanserna verkar uppfattas sämre. Då läsarens ordförråd är den främsta framgångsfaktorn för en god läsförståelse, är det av vikt att läraren har kunskaper om orden som ingår i texten och om vilka svåra ordkategorier som brukar förekomma i äldre skönlitteratur, så att det lästa ska kunna bearbetas på ett sätt som engagerar eleven. Den språkliga heterogeniteten i elevgrupperna komplicerar saken ytterligare.

I litteraturhistoriska studier har klassikerna också sin plats, även om svåra ämnen och kulturbundna företeelser i verken kan göra dem mindre lättillgängliga. De svåra, allmängiltiga ämnena kan emellertid skänka större relevans åt de klassiska verken, då identifikation och igenkänning hos eleverna är något som eftersöks när lärarna väljer skönlitteratur. Läraren kan också behöva vara medveten om sina elevers kulturella bakgrund och erfarenheter för att kunna förbereda sig på ta upp kultur-/tidsbundna

företeelser som förekommer i texten eller för att kunna välja litteratur som innehållsmässigt inte ligger alltför långt ifrån läsarens erfarenhetsområde.

Ordförrådet i klassisk litteratur kan vara en försvårande omständighet. Orden i det testade kapitlet visade upp flera svåra drag för andraspråksinlärare och i många fall tillhör ett enskilt ord flera svåra kategorier. Till de mest framträdande kategorierna hör de många germanska orden och de ålderdomliga orden. Sammansättningar, partikelverb och prefix medför ytterligare svårigheter. Tillsammans med ämnes- och kulturellerade svårigheter kan de språkliga svårigheterna göra verket otillgängligt för andraspråkseleverna. Vissa underlättande omständigheter finns emellertid i skönlitteraturens berättande drag och, i vissa aspekter, dess konkreta lexikon.

Den klassiska litteraturen kan alltså, om den träffar rätt språkligt, och känns ämnesmässigt relevant för eleverna, troligen ge ett mervärde, då den tar upp allmänmänskliga frågeställningar på ett sätt som sätter elevens egen tillvaro i perspektiv. Denna litteratur kräver emellertid också mycket av elevernas språkliga receptiva förmåga och av deras förståelse för den tid och kultur som verket speglar. Samtal om verket, dess språk och dess kontext är därmed nödvändig för en kvalitativ förståelse och för elevens motivation, vilket framhävs av såväl styrdokument som av sakkunniga forskare och lärare. Läraren bör då ha kunskap om både lexikala svårigheter i verket och om elevens förkunskaper, så att eleven, efter framgångsrik läsning av ett verk, stolt kan konstatera att hon har läst - och förstått - en klassiker.

Källförteckning

- Bonniers svenska ordbok (2012). Sjögren, Peter A, Györki, Irene och Malmström, Sten (red.). Bonnier Fakta.
- Brodow, Bengt och Rininsland, Kristina 2005. *Att arbeta med skönlitteratur i skolan - praktik och teori*. Studentlitteratur.
- Edling, Agnes 2004. Abstraktion kan spränga gränser. *Språkvård* 3, 2004.
- Enström, Ingegerd 2013. Ordförråd och ordinläring - med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Studentlitteratur.
- Håkansson, Gisela 2004. Utveckling och variation i svenska som andraspråk enligt procesbarhetsteorin. I: Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Karagic, Mirela och Mimic, Adela 2013. *Kanonrepresentation. En granskning av västerländsk litteraturkanon*. D-uppsats inom Lärarutbildningen/Svenska språket och litteratur. Högskolan i Jönköping. <<http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:634317/FULLTEXT01.pdf>>
- Lagerlöf, Selma 1914. *Kejsarn av Portugallien*. Albert Bonniers Förlag.
- LEXIN. <<http://lexin2.nada.kth.se/lexin/>>
- Liberg, Caroline 2001. Läromedelstexter i ett andraspråksperspektiv - möjligheter och begränsningar. I: Nauclér, Kerstin 2001. *Symposium 2000 : ett andraspråksperspektiv på lärande*. Sigma. <http://www.andrasprak.su.se/polopoly_fs/1.83991.1333706066!/menu/standard/file/2000_6_Liberg.pdf>
- Lindberg, Inger 2007. *OrdiL - En korpusbaserad kartläggning av ordförrådet i läromedel för grundskolans senare år*. Rapporter om svenska som andraspråk. (ROSA) 8.
- Malmgren, Lars-Göran 1996. *Svenskundervisning i grundskolan*. Studentlitteratur.
- McCormick, Kathleen 1994. *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester University Press.

- Molloy, Gunilla 2011. *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum*. Studentlitteratur
- Molloy, Gunilla 2003. *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur.
- Nation, I.S.P. 2012. *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge University Press.
- Nationalencyklopedien 2014. <<http://www.ne.se/sok?q=klassiker>> (hämtat 2014-3-14).
- Prentice, Julia och Sköldberg, Emma 2013. Flerordsenheter - ur ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, Kenneth och Lindberg, Inger (red.). *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket 2011. *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm.
- Svensk ordbok utgiven av Svenska Akademien A-L* 2009. Norstedts.
- Svensson, Birgitta 2008. *Gör klassikern till din egen - att arbeta med skönlitteratur i klassrummet*. Myndigheten för skolutveckling/Liber.

Bilaga I

Frågor till lärarna

1. Vilka klassiker har du läst med dina elever i svenska som andraspråk? För översatt litteratur får du gärna ange när den är utgiven i Sverige, då det kan finnas olika översättningar.
2. Vad gör att du definierar romanen/romanerna som klassiker?
3. Vilka faktorer styr ditt val av litteratur som läses i SVA-undervisningen?
4. Vad anser du att det kan ge eleverna att läsa klassiker?
5. Om du inte läser litteratur som du definierar som klassiker med eleverna i SVA - varför inte?

Bilaga II

Ordtest

Hur gammal är du? _____

Hur länge har du bott i Sverige? _____

Modersmål: _____

Läs kapitlet *Vaccineringen* ur Selma Lagerlöfs roman *Kejsarn av Portugallien*.

1. Stryk under de ord i kapitlet som du inte förstår. Du får gärna ta hjälp av sammanhanget.

2. Svara kort på frågorna om texten:

a) Vad är det för ”problem” som uppstår?

b) Hur löser Jan problemet?

3. Vad betyder ordet? Ringa in rätt alternativ. (Orden finns i kapitlet, om du vill se sammanhanget.)

a) *försiggå*

hända

förberedas

sluta

b) *bål*

gryta

eld

skydd

c) *talgljus*

otillräckligt ljus

ljus som är tillverkat av djurfett

ljus som är gjort av stearin

d) *hölje*

något man använder för att täcka över något

något man använder för att bära något

kjol

e) *brokig*

bråkig

med många färger

smutsig

f) *blotta*

se

tvätta

göra synlig

g) *socken*

utomlands

stad

området som hör till en kyrka

h) *skåra*

sprutnål

rispa, jack

medicin

i) *göra heder åt*

göra rik

ge ära åt

ärva

j) *hyssja på*

skälla på

be någon att vara tyst

klappa

k) *förmå*

påverka

skrika på

hålla fast

l) *över sig given*

upprörd

förvånad

förtvivlad

m) *försmädlig*

retsam

försiktig

elak

n) *dräng*

gift man

bonde

man, anställd på en gård

o) *kavla upp*

knäppa upp

ta av sig

rulla upp

p) *smittkoppor*

vaccinering

sprutor

svår sjukdom som ger utslag

q) *fara illa (for illa)*

må illa

bli rädd

skadas

r) *förnumstig*

förståndig

tålmodig

arg

Bilaga III

Sammanställning av svåra ord (del 1)

Kejsarn av Portugallien: Vaccineringen. Antal ord: 888 totalt

| ord | antal mär- ker- ingar | o- vanliga & ålder- domlig a | german ska | ord- klass | mång- tydiga ord | pre- figer- ade ord | samma- sätt- ningar | fler- ords- uttryck | dialekt ala/ talspråk kl. drag |
|----------------------|--------------------------------|---|---------------|---------------|------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|--|
| stättor | 13 | x | x | s | | | | | |
| försädlig | 8 | | x | adj | | x | | | |
| väsna | 7 | | x | v | | | | | |
| socknen | 7 | x | x | s | | | | | |
| schalar | 6 | | | s | | | | | |
| höljen | 6 | | x | s | | | | | |
| vigas | 5 | | x | v | | | | | |
| skåror | 5 | | x | s | | | | | |
| förnumstiga | 5 | | x | adj | | x | | | |
| brokiga | 4 | | x | adj | | | | | |
| ostyrligt | 4 | | x | adv | | x | | | |
| talgljus | 4 | x | x | s | | | x | | |
| brasan | 4 | | x | s | | | | | |
| klockarn | 4 | x | x | s | | | | | x |
| försöka sej på'na | 4 | | x | flera | | | | x | x |
| drängen | 4 | x | x | s | | | | | |
| diken | 3 | | x | s | | | | | |
| hyssjade | 3 | | x | v | | | | | |
| försiggå | 3 | | | v | | x | x | | |
| milt | 2 | | x | adv | x | | | | |
| småttingar | 2 | | x | s | | | | | |
| årgång | 2 | | x | s | | | x | | |
| konfirmeras | 2 | | | v | | x | | | |

| ord | antal mär- keri- ngar | o- vanliga & ålder- domlig a | german ska | ord- klass | mång- tydiga ord | pre- figer- ade ord | samma sättni- ngar | fler- ords- uttryck | dialekt ala/ talsprå- kl. drag |
|------------------|--------------------------------|---|---------------|---------------|------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|--|
| utslitna | 2 | | x | adj | | x | | | |
| jänta | 2 | | x | s | | | | | |
| kavlat upp | 2 | | x | v | | | | x | |
| bål | 2 | | x | s | x | | | | |
| Skrolycka | 2 | x | x | s | | | | | |
| eländiga | 1 | | x | adj | | | | | |
| skötas om | 1 | | x | v | | | | x | |
| skymtade fram | 1 | | x | v | | | | x | |
| skrikhalsar | 1 | | x | s | | | x | | |
| bar | 1 | | x | adj | x | | | | |
| för illa | 1 | | x | v, adv | | | | x | |
| hop | 1 | | x | s | x | | | | |