

LÄSFÄRDIGHET PÅ ANDRASPRÅK

Ett läsdiplom i svenska som andra inhemska språk
för högstadiet i Mellersta Finland

Maiju Lari

Magisteravhandling i svenska
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk-
och kommunikationsstudier
2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä – Author Lari, Maiju	
Työn nimi – Title Läsfärdighet på andraspråk – Ett läsdiplom i svenska som andra inhemska språk för högstadiet i Mellersta Finland	
Oppiaine – Subject Ruotsin kieli	Työn laji – Level Maisterin tutkielma
Aika – Month and year 12/2020	Sivumäärä – Number of pages 67 s. + liitteet 8 s.
Tiivistelmä – Abstract Lukudiplomi kehitettiin kirjaston ja koulujen välisenä yhteistyönä Oulussa osana Opetushallituksen hanketta vuosina 1998–2001. Tämän jälkeen lukudiplomi on levinnyt ympäri Suomea – sen tarkoituksena on ollut houkutella koululaisia lukemaan. Lukudiplomista on tehty versioita eri kielille, mutta ei erityisesti ruotsin tai vieraiden kielten opiskeluun alhaisella taitotasolla. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kehittää lukudiplomi ruotsin kielen opetukseen yläkouluikäisille Keski-Suomessa. Tutkin, kuinka vieras kieli vaikuttaa lukemiseen, esimerkiksi lukustrategioiden käyttöön. Tutkin myös, millaiset elementit kirjoissa tukevat ymmärtämistä, lukumotivaatiota sekä kielen oppimista. Yhdistin oppimani tietoihin siitä, millaisia kirjoja nuoret lukevat omalla äidinkielellään ja kehitin näiden tietojen perusteella ruotsin opetukseen lukudiplomin, joka on tämän tutkielman liitteenä. Tärkeimpiä havaintojani oli, että kielen leikkisyys, kuten rytmikkyys, riittävyys sekä leksikaalinen toisteisuus tukevat lukumotivaatiota sekä oppimista. Kuitenkin usein selkokielisessä kirjallisuudessa nämä ovat niitä poistettuja elementtejä. On siis monesti motivoivampaa lukea autenttista leikkisää tekstiä ja ymmärtää vähän kuin lukea yksinkertaistettua tekstiä ja ymmärtää paljon. Toki on myös olemassa hyvin kirjoitettuja selkokirjoja ja selkomukautuksia.	
Asiasanat – Keywords lukudiplomi, lukeminen, toinen kieli, vieras kieli, L2, ruotsin opetus	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	5
1.1	Syfte.....	6
1.2	Material och metod.....	7
1.3	Svenskan i Mellersta Finland	11
2	LÄSDIPLOM – FINLÄNSK LÄSSTIMULANS	12
2.1	Bakgrund och definition.....	13
2.2	Förhållandet mellan läsdiplomet och läroplanen.....	17
2.2.1	Mångsidiga kompetenser	17
2.2.2	Ämnesspecifika mål.....	19
2.2.3	Annan verksamhet som stödjer målen för undervisning och fostran..	21
3	ATT LÄSA PÅ ANDRASPRÅK	22
3.1	Centrala begrepp.....	23
3.1.1	Andraspråk.....	23
3.1.2	Läsfärdighet	23
3.1.3	Extensiv läsning	24
3.1.4	Läsmotivation	25
3.2	Lässtrategier	26
3.2.1	Bottom-up- och top-downläsning	27
3.2.2	Användning av bilder.....	28
3.2.3	Högläsning	28
3.2.4	Att förutse händelserna	29
3.2.5	Att lyssna och läsa samtidigt.....	30
3.2.6	Grupparbete.....	30
3.2.7	Gissa betydelser med hjälp av kontexten.....	31
3.2.8	Att fokusera på det centrala	31
3.2.9	Andra lässtrategier	32
3.3	Litteratur i andraspråksundervisning	34
3.3.1	Egenskaper i en bra/dålig text.....	35

3.3.2	Möjligheter med barnlitteratur	38
3.3.3	Hinder och utmaningar med litteratur i andraspråksundervisning.....	39
4	TONÅRING SOM LÄSARE	41
4.1	Läsfärdighet och förändrande textmiljöer	41
4.2	Statistik: Vad läser ungdomar?.....	42
5	SKAPANDET AV LÄSDIPLOMET	48
5.1	Ramarna för läsdiplomet	48
5.1.1	Målet med läsdiplomet.....	49
5.1.2	Valet av böcker	50
5.1.3	Valet av läsuppgifter	52
5.1.4	Bedömning	54
5.2	Konkreta exempel på förståelsestödjande drag	55
5.2.1	Zoologipoesi	55
5.2.2	Om detta talar man endast med kaniner.....	56
5.2.3	Nyckelknipan	58
5.2.4	Eva & Adam: Fotboll, bugg och snedsteg	58
5.2.5	Fingerpori talar svenska	59
6	SAMMANFATTANDE DISKUSSION.....	60
	LITTERATUR	63
	BILAGOR	68
1.	Läsdiplom.....	68

1 INLEDNING

Keski-kirjastot är det offentliga biblioteket i Mellersta Finland och när man söker på svensk-språkiga böcker på deras webbplats får man drygt 11 000 träffar (Keski-kirjastot 2020a). Biblioteket är alltså en betydande resurs för språkinläring. Samtidigt kan biblioteket kännas främmande och skrämmande för den som inte ännu kan språket så bra. Man glömmer då att det också finns andra typer av litteratur än tjocka och svårlästa skönlitterära verk. På biblioteket finns till exempel bildböcker, serier, lättlästa böcker, tidningar, musik och läroböcker (Keski-kirjastot 2020a). Även i Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (härefter GLGU 2014) uppmuntrar man att använda mångsidiga lärmiljöer, till exempel bibliotek (GLGU 2014: 29). Med hjälp av denna undersökning vill jag befrämja användningen av biblioteket i svenskundervisning. Målet med undersökningen är att skapa ett frivilligt läsprogram i svenska för högstadiel elever som studerar svenska som andra inhemska språk. Jag kallar läsprogrammet för *läsdiplom*.

Det finns redan läsdiplom både på finska och på svenska, men de är alla riktade till modersmålstalare, med undantag för några läsdiplom i finska som andraspråk som dock inte bygger på vetenskaplig grund (se t.ex. Helmet-biblioteken 2020, Keski-kirjastot 2020b, Lastu-kirjastot 2020, Uleåborg stad 2020). Denna magisteravhandling bidrar till lässtimulansstrategier i andra- och främmandespråksundervisning genom att presentera teorier om läsning på andraspråk och skapa ett läsdiplom som bygger på dessa teorier. Förhoppningsvis kan läsdiplomet ge motivation till att börja läsa på svenska på fritiden och även fungera som differentiering för mer begåvade elever.

Det är viktigt att läsdiplomet följer GLGU 2014 för att den utgör grunden till svenskundervisningen och den allmänna synen på lärandet i Finland. Om utförandet av läsdiplomet kan motiveras med hjälp av GLGU 2014 hjälper det enligt min uppfattning att etablera läsdiplomet i svenskundervisningen. Jag granskar förhållandet mellan GLGU 2014 och läsdiplomet i kapitel 2. Andra viktiga källor i denna studie är studier utgivna av Janice Bland (Bland & Lütge 2013, Bland 2013a, Bland 2015, Bland 2018b). Hon har ägnat sin forskarkarriär åt läsning på andraspråk och språkinläring med hjälp av litteratur, speciellt barnlitteratur. Hon är redaktör för den

referentgranskade tidskriften *Children's Literature in English Language Education*. Kaakunens (2014) doktorsavhandling om utvecklandet av läsdiplomet har även varit till stor hjälp. Därtill har jag samtalat med bibliotekspersonalen på Keski-kirjastot för att få en bättre uppfattning om läsdiplomsarbetet. De har under hela processen varit mycket hjälpsamma och svarat på mina frågor, speciellt när det gäller statistik om hur ungdomar läser på modersmålet (se kapitel 4).

Valet av detta ämne påverkades av mina egna erfarenheter om språkinläring. Mitt intresse för svenskan väcktes på högstadiet genom att läsa Harry Potter på svenska. Jag var en enorm Harry Potter-entusiast och hade redan läst igenom böckerna flera gånger både på finska och på engelska när jag råkade hitta en svenskspråkig Harry Potter-bok på loppmarknaden. Jag köpte den och bestämde mig att läsa boken även om jag inte förstod speciellt mycket. Jag hittade boken när jag gick i årskurs 8 och hade alltså studerat svenska i bara ett år. Att boken var bekant för mig hjälpte mig att förstå handlingen och min starka motivation uppmuntrade mig att fortsätta läsa. I denna studie ville jag ta reda på vilka drag i texten som stödjer förståelsen och därigenom inläringen, så att även andra skulle få möjligheten att lära sig språk genom att läsa böcker, även om de inte skulle vara lika ivriga som jag var.

1.1 Syfte

Syftet med denna avhandling är att skapa ett läsdiplom för skolämnet svenska som andra inhemska språk för årskurs 7–9 i Mellersta Finland för att stödja högstadielevs språkinläring. För att nå detta syfte kartlägger jag först tidigare studier i temat och hurdana läsdiplom som redan finns till buds. Med hjälp av tidigare forskning vill jag få en bild av hur ungdomar läser på sitt andraspråk jämfört med modersmålet. Jag utreder även vilka egenskaper i en text som kan sägas stödja inläringen. Denna information använder jag till att skapa ett läsdiplom (bilaga 1). Det är dessa två forskningsluckor som jag vill täcka med hjälp av min undersökning: 1) bristen på forskning i läsdiplom och 2) bristen på läsdiplom för andraspråksinlärare.

Jag har avgränsat läsdiplomet att gälla Mellersta Finland på grund av att jag vill ta bara sådana böcker med i läsdiplomet som finns tillgängliga på Keski-kirjastot, det allmänna biblioteket i

landskapet Mellersta Finland. Läsdiplomet kan tillämpas även för andra regioner genom att redigera boklistan enligt det lokala biblioteket.

1.2 Material och metod

Mitt material består av svenskspråkiga barn- och ungdomsböcker (inbegriper även översatta böcker) bland vilka jag kommer att välja dem som jag tar med i läsplomet. Jag har samlat in materialet från tre bibliotek i Jyväskylä. Keski-kirjastot har nyligen öppnat en ny webbplats (Keski-kirjastot 2020a) där det även står en kort beskrivning av boken, men vid tiden jag gjorde den första genomgången av böckerna använde man fortfarande den gamla webbplatsen. Där var det nästan omöjligt att få en tillräckligt bra bild av en bok med hjälp av rubriken och nyckelorden. På grund av detta ansåg jag att det bästa sättet att få ihop böcker som passar för läsplomet var att besöka biblioteket och konkret bläddra i böckerna.

Jag har besökt de tre biblioteken i Jyväskylä och bläddrat igenom deras svenskspråkiga material riktade till barn och ungdomar. Biblioteken är huvudbiblioteket samt filialbiblioteken i Kuokkala och Kortepohja. Kuokkala filialbibliotek ligger i samma byggnad som Kuokkala svenska skola – den enda svenskspråkiga grundskolan i Mellersta Finland. Anledningen till valet av just dessa bibliotek var att jag antog att huvudbiblioteket och Kuokkala filialbibliotek har flest svenskspråkiga böcker i hyllan så att jag inte behövde byta bibliotek hela tiden. Kortepohja filialbibliotek har relativt få svenskspråkiga böcker, men vid undersökningstidpunkten bodde jag nära det så det var lätt för mig att granska även böckerna som fanns där. Från undersökningens resultatens synpunkt spelar det ingen roll på vilket bibliotek jag har läst böckerna, för att böckerna kan reserveras till vilket bibliotek som helst i Mellersta Finland. Samma böcker kan lånas från ett bibliotek och lämnas in på ett annat inom Keski-kirjastot, så det varierar hela tiden vilka böcker som finns på biblioteket.

Serier och ljudböcker utgör ett undantag, då de var lättare att hitta på nätbiblioteket och dem har jag granskat på nätet och beställt från olika håll i Mellersta Finland. Av både serier och ljudböcker har jag på nätet bläddrat igenom sådana som är riktade till barn och ungdomar samt granskat fysiskt sådana som vid första granskningen verkade relevanta. Ljudböckerna har jag inte lyssnat på utan jag litar på att de passar ungefär lika bra för läsplomet som de motsvarande

fysiska böckerna. Skälet till detta är att det helt enkelt skulle ta för mycket tid att lyssna på drygt 70 ljudböcker, då man inte kan bara hastigt ögna igenom dem. Fokus kommer även att ligga på ”vanliga” fysiska böcker, så jag ansåg det inte heller så viktigt att noggrannare analysera ljudböckerna. Ljudböckerna finns med som ett tips – ”Kolla om boken finns även som ljudbok!” – och i en läsuppgift.

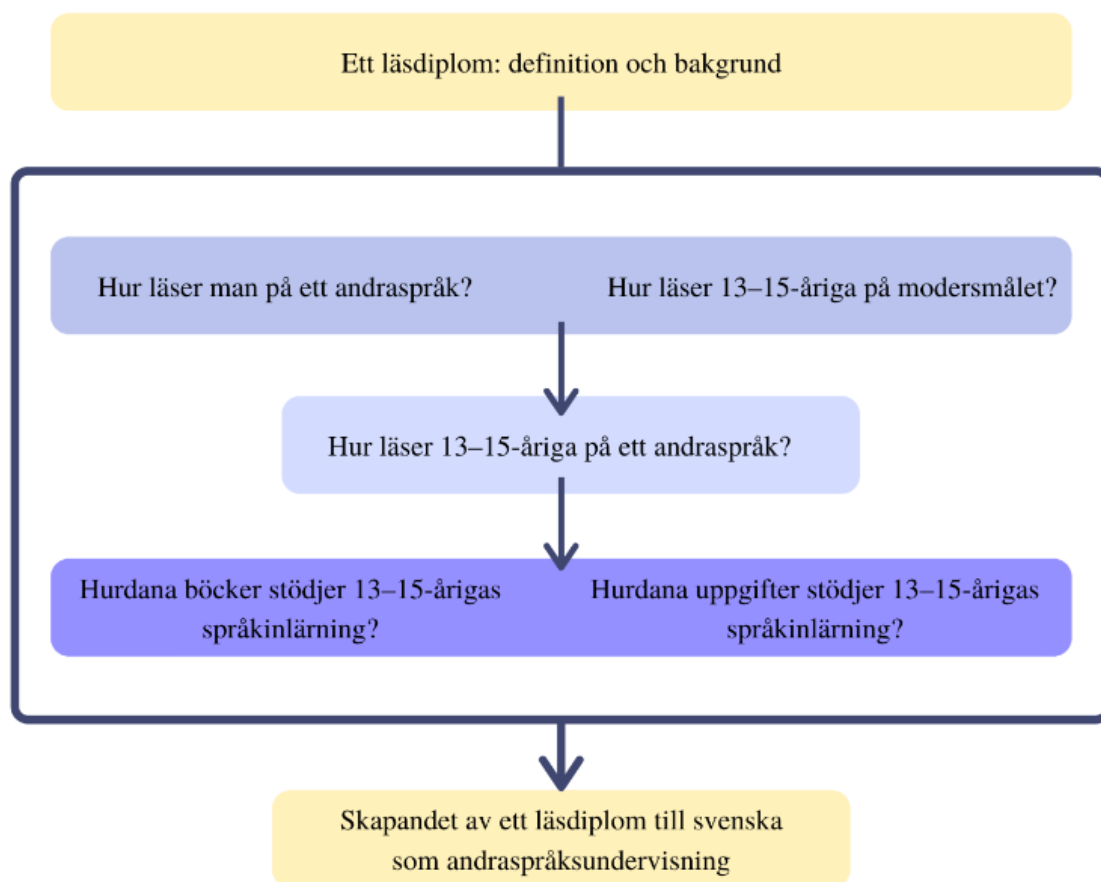
Materialet i det första skedet bestod av ungefär 420 bilderböcker, 74 ljudböcker och 48 serieböcker. Det var alltså antalet relevanta bilderböcker i huvudbiblioteket, filialbiblioteken i Kuokkala och i Kortepohja samt svenskspråkiga ljudböcker och serier för ungdomar på nätbiblioteket. Antalet är ungefärligt därför att jag har räknat böckerna dels när jag började den första genomläsningen, dels efter den. Antalet ljudböcker och serieböcker var detsamma båda gångerna, men antalet bilderböcker var först 419 och sedan 423. Detta beror på att några böcker hade lånats och återlämnats under genomgången. Dessutom märkte jag under läsningens gång att det var några bokserier där böckerna var mycket lika varandra och därmed bestämde jag mig på basis av ett par böcker, att alla böcker i samma serie skulle passa in i nästa skede. Sådana bokserier var till exempel Mamma Mu samt Pettson och Findus.

Av ungefär 420 bilderböcker valde jag 94 (vid sidan av böcker i samma serie som jag har beskrivit ovan) som jag tyckte var relevanta för läsplomet och som jag skulle granska närmare. Den viktigaste faktorn i det här skedet var temat. Jag letade efter böcker som möjligtvis skulle kunna passa för högstadieelever, och därför kunde jag utesluta många böcker från läsplomet bara på grund av rubriken och pärmen; om boken heter *Sofia börjar i förskolan* och har en bild på småbarn på pärmen vet man genast att boken inte är den bästa för högstadieelever. Bilder på småbarn var ändå inget skäl för att utesluta en bok, utan jag tittade på helheten och litade på min egen bedömning i det här första skedet. I många fall ögnade jag igenom texten och tänkte om intrigen var för barnslig. Jag uteslöt även böcker som hade ingen eller mycket lite text. I det andra skedet granskade jag om de här 94 böckerna har sådana förståelsestödande egenskaper som jag presenterar i kapitel 3. Till slut valde jag 32 böcker och 12 bokserier för läsplomet. Dessutom får man läsa vilken som helst bok av Astrid Lindgren för att hon har skrivit så många passande böcker att annars hade hela läsplomet varit fyllt av hennes böcker.

Att skapa ett läsdiplom är något som man inte har gjort i en magisteravhandling tidigare. Ett skäl till detta kan vara att det är jobbigt att närma sig ämnet ur en vetenskaplig synvinkel jämfört med att man bara kopierar ett läsdiplom som skapats i en annan kommun och gör några få ändringar. Det finns ändå några lärdomsprov inom bibliotekarieutbildningar som jag kommer att diskutera under arbetets gång.

Med undantag av läsdiplom i finska som andraspråk finns det inga läsdiplom riktade till andraspråkläsare. Det är oklart varför de saknas, eftersom det har funnits läsdiplom redan i 20 år. Troligtvis har det fattats samarbete mellan olika skolämnen, så att läsdiplomet har förblivit lite okänt inom andraspråksundervisningen. Man har inte gjort några undersökningar om läsdiplom på andraspråk tidigare. Att man inte har skrivit avhandlingar pro gradu om ämnet tidigare orsakar att jag inte helt kan följa något mönster om hur man skapar ett läsdiplom som baserar sig på vetenskaplig grund.

Metodiskt går jag tillväga så att jag först med hjälp av tidigare forskning tar reda på hur man läser på ett andraspråk respektive hur 13–15-åriga läser på modersmålet. Jag granskar sådana drag i texten som stödjer förståelsen och inläringen samt tar reda på hurdana lässtrategier man kan dra nytta av. När jag undersöker hur ungdomar läser på modersmålet anlitar jag statistik som jag har fått från Keski-kirjastot. Därefter drar jag slutsatser om svaren på dessa frågor för att få veta hur 13–15-åriga läser på ett andraspråk. Till slut går jag över till frågor som är tätare knutna till själva skapandet av läsdiplomet: Jag vill veta hurdana böcker och hurdana uppgifter som stödjer 13–15-årigas språkinläring. Efter det binder jag ihop all den informationen och skapar läsdiplomet. I figur 1 nedan vill jag åskådliggöra undersökningsprocessen.



FIGUR 1 Undersökningens uppbyggnad.

Utgående från mina metodiska lösningar har jag disponerat arbetet på följande sätt: I kapitel 2 kommer jag först att definiera begreppet läsdiplom och redogöra för dess bakgrund, något som är väsentligt för att kunna förstå resten av avhandlingen. Efter det kommer jag att svara på frågorna inom den blå linjen i figur 1. I kapitel 3 söker jag svar på hur man läser på ett andraspråk och i kapitel 4 granskar jag hur 13–15-åriga läser på modersmålet. Den här informationen kombinerar jag i kapitel 5 för att få veta hur 13–15-åriga kan läsa på ett andraspråk. Denna information använder jag i samma kapitel till att skapa läsdiplomet. Kapitel 6 består av en sammanfattande diskussion.

1.3 Svenskan i Mellersta Finland

Det är viktigt att här redogöra för svenskans ställning i Mellersta Finland och i det finska skolsystemet, med tanke på att det påverkar hurdant material som finns tillgängligt för språkinläring. Finland har två officiella språk: finska och svenska (Språklagen 423/2003). I skolan börjar man studera det andra inhemska språket senast i årskurs 6 och fortsätter åtminstone till slutet av grundskolan (Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen 422/2012, GLGU 2014).

År 2018 var 471 (0,2 %) av totalt 275 521 invånare i Mellersta Finland registrerade som svenskspråkiga (Tilastokeskus 2018). I Jyväskylä, landskapets största stad, bodde samma år 141 305 invånare, varav 303 (0,2 %) var svenskspråkiga (Jyväskylä stad 2020). Även om statistikföringssättet påverkar siffrorna i viss mån, kan man ändå konstatera att de svenskspråkiga utgör en mycket liten minoritet, bara 0,2 procent (%) av stadens invånare. Det är därmed ganska sällan man hör svenska i omgivningen, om man inte har någon speciell anledning till det. Detta betyder att de flesta grundskoleelever i Mellersta Finland studerar svenska utan att komma i kontakt med svenska speciellt mycket på fritiden om de inte själva väljer att till exempel följa svenskspråkiga medier. Därför är det viktigt att introducera olika möjligheter att möta svenskan i vardagen, och biblioteket erbjuder en utmärkt möjlighet till det.

2 LÄSDIPLOM – FINLÄNSK LÄSSTIMULANS

I det här kapitlet presenterar jag vad som menas med ett läsdiplom, berättar om läsdiplomets historia och erbjuder en blick på hurdana läsdiplom som redan finns till buds. Jag börjar med bakgrund och definition, där jag även listar de läsdiplom som jag granskat för att få en pålitlig bild av de läsdiplom som redan finns. Efter detta diskuterar jag läsdiplomet i ljuset av Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014). Sambanden med GLGU 2014 är viktiga för att den representerar den nuvarande bästa pedagogiska kunskapen i Finland. Om läsdiplomet är skapat i enlighet med de arbetsätt och inlärningsmål som beskrivits i GLGU 2014 hjälper det även med att få lärarna att presentera läsdiplomet till sina elever.

Läsdiplom är, som framgår av rubriken, ett medel för lässtimulans. *Lässtimulans* och *läsfrämjande* används enligt Sandin (2011: 21–22) som synonymer. Jag har valt att använda begreppet lässtimulans, för att begreppet gör det mer synligt att läsningen ska vara stimulerande, vilket är viktigt i detta läsdiplom. Med lässtimulans avses enligt Sandin (2011: 22) ett medel vars syfte är ”att stimulera och främja (barns) läsning”. Hon ifrågasätter ändå definitionens enkelhet. För att kunna definiera ordet läsning behöver man först definiera vad som menas med begreppet text: Är enstaka bokstäver text? Kan en bild vara text? Med hjälp av dessa frågor kan man ifrågasätta begreppets gränser. Att tala om ”främjandet” av läsning förutsätter dessutom att man föredrar ett sätt att läsa framför ett annat. Uttrycket lämnar dessutom oklart om man mäter hur mycket man läser eller på vilket sätt man läser.

I denna magisteravhandling använder jag begreppet lässtimulans i enlighet med syftet med denna undersökning. Som beskrivits i avsnitt 1.1 vill jag skapa ett hjälpmedel för undervisningen i svenska som andra inhemska språk. Målet är att sådana elever som aldrig har läst en längre text själva skulle lyckas med att läsa åtminstone en bok självständigt och få känslan av att de kan läsa litteratur på svenska. Med lässtimulans syftar jag alltså på sådan stimulering som uppmuntrar elever mot detta mål.

2.1 Bakgrund och definition

Läsdiplom är ett begrepp för program som man använder för att stimulera människor (oftast barn och skolelever) till läsning. Läsdiplomet utvecklades först av biblioteks- och skolpersonal i Uleåborg och det lanserades inom Utbildningsstyrelsens projekt som handlade om samarbete mellan skolan och biblioteket åren 1998–2001. (Kaakkunen 2014: 3.)

Ett läsdiplom består oftast av en lista med böcker från olika genrer (se bild 1 nedan) samt en lista med uppgifter som ska göras efter att man läst böckerna. Uppgifterna är oftast rätt enkla. Till exempel i Karleby stads (2020) läsdiplom finns det följande uppgifter i kategorin *bilderböcker och sagor*:

1. Sök tre roliga episoder i boken. Läs dem för din klass.
2. Hitta på och rita en ny person för boken. På vilket sätt hör din person ihop med bokens berättelse?
3. Välj en saga. Hitta på en egen version av sagan förlagd till nutiden. Berätta din saga för någon annan.
4. Rita en förstoring av personerna eller figurerna och färglägg.

Efter att man har läst tillräckligt många böcker och gjort uppgifterna får man ett diplom av läraren eller bibliotekspersonalen (se bild 2 nedan).



Läsdiplom

Samla in stjärnor genom att läsa böcker. Läs högst två böcker i samma kategori.

Mål:

- 2 ★ - nybliven lässtjärna
- 5 ★ - läsmästare
- 8 ★ - erfaren bokslukare

Tankeväckande - Ajatuksia herättävät:

- Hurme, Hurme: Skuggorna ★
- Höglund: Om detta talar man endast med kaniner ★
- Sjödin: Där norrskenet dansar ★
- Stark, Höglund - Skuggbarnen ★★
- Svab, Bergebo: Stjärnorna ser likadana ut överallt ★
- Tahvanainen, Lucander: Min svarta hund ★
- Widmark, Dziubak: Huset som vaknade ★

Lekfullt språk - Leikkisää kieltä:

- Helsing: Trollringen ★★
- Helsing: Kanaljen i Seraljen ★
- Helsing: Skor ★
- Jäderlund: Iris bok ★
- Lundström, Hurme: Rassel Prassel-böcker ★
- Mander: Nyckelknipan ★
- Ruohonen, Kallasmaa: Zoologipoesi ★★

BILD 1 Läsdiplomet består oftast av en boklista, läsuppgifter och själva diplom. Denna bild är en exempelsida ur läsdiplomet i bilaga 1.



BILD 2 Efter att ha läst tillräckligt många böcker får eleven ett diplom och en titel. Denna bild är en exempelsida ur läsdiplomet i bilaga 1.

Den centrala idén bakom läsdiplomet ser liknande ut i alla läsdiplom som jag granskat för denna studie (se listan nedanför). Några läsdiplom finns även som mobilapplikation, till exempel Kirjakärppä och Pirkanmaan lukudiplomi. De finskspråkiga läsdiplom som jag granskat är följande (notera att året i hänvisningarna ofta är 2020 på grund av att det handlar om en webbplats där man inte anger publiceringsåret).

- Eetu-lukudiplomi (Kannus stad 2019)
- Helmet-lukudiplomi (Helmet-biblioteken 2020)
- Janakkalan lukudiplomi (Janakkala kommun 2020)
- Kemin lukudiplomi (Kemi stadsbibliotek 2020)
- Kirja kantaa -lukudiplomi (Tiekkö-kirjastot & Hautamäki 2014)

- Kirjakärppä-applikation (Kempele kommun 2018)
- Lahden alakoulun lukudiplomi (Lastu-kirjastot 2020)
- Lukeva Lappeenranta (Oikkonen, Sinkko, Revello, Kyllönen & Lyytikäinen 2019)
- Lukki-lukudiplomi (Lukki-kirjastot 2020)
- Lukuliekki (Eepos-kirjastot 2020)
- Mikkelin lukudiplomi (Mikkelin seutukirjasto 2020)
- Pirkanmaan lukudiplomi (PIKI-kirjastot 2019)
- Porin kirjaston lukudiplomi (Björneborg bibliotek 2020)
- Rovaniemen lukudiplomi (Rovaniemi stad 2020)
- Salosen lukudiplomi (Salon kirjasto 2020)
- Savonlinnan kirjallisuusdiplomi (Nyslotts stadsbibliotek 2020)
- Siilinjärven lukudiplomi (Siilinjärvi kommun 2020)
- Oulun kaupungin kirjallisuusdiplomi (Uleåborg stad 2020)
- Vanamo-kirjastojen lukudiplomi (Vanamo-kirjastot 2020)
- Yläkoulun lukudiplomi (Keski-kirjastot 2020b)

Läsdiplom används aktivt i finländska skolor, men i andra länder är det inte lika etablerat. Detta kan bero på att man redan har andra liknande medel för lässtimulans. Man kan till exempel kalla liknande program för läsutmaningar (se t.ex. Akademibokhandeln 2020). Därutöver finns det säkert många andra medel för lässtimulans. Till exempel Barnens bibliotek (2020) är en webbplats full av roliga läsuppgifter och fakta om böcker. Jag anser att det ändå är ändamåls-enligt att använda begreppet läsdiplom för att jag vill skapa system för lässtimulans för just finska skolor som redan är bekanta med läsdiplomet.

Hittills har läsdiplomen varit huvudsakligen riktade till modersmålstalare, med undantag för några läsdiplom i finska som andraspråk som är riktade till elever i det finländska samhället som inte har finska som modersmål. Utformningen av dessa läsdiplom har inte baserat sig på några forskningsresultat, utan den erfarenhet som lärare och bibliotekspersonal besitter (Kyllönen, mejl, 6.3.2020; Riikonen, mejl, 2.3.2020; Seutu, mejl, 9.3.2020). Jag vill understryka att jag inte på något sätt vill nedsätta det värdefulla arbete som de här lärarna och bibliotekspersonalen gör, utan med min undersökning vill jag ytterligare bidra till detta arbete. Det finns några få läsdiplom på andra språk än finska. Till exempel Vanamo-kirjastot (2020) har ett diplom på

svenska och Helmet-biblioteken (2020) på svenska, engelska och ryska. Dessa läsdiplom är ändå tydligt riktade till modersmålstalare eller läsare med höga språkkunskaper: språket är svårt och böckerna är långa, utan stödjande bilder eller ljudinspelningar.

2.2 Förhållandet mellan läsdiplomet och läroplanen

Alla skolor inom den grundläggande utbildningen i Finland ska följa Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014) utarbetad av Utbildningsstyrelsen. I GLGU 2014 har man beskrivit bland annat arbetssätt, bedömning, synen på lärandet och målen för undervisningen. Man har även beskrivit alla läroämnen och motiverat varför det är viktigt att lära sig dessa ämnen i skolan. GLGU 2014 styr skapandet av läroplaner på den lokala nivån.

Som bilaga till denna avhandling kommer finns det ett läsdiplom för högstadieelever för undervisningen av svenska som andra inhemska språk. Utförandet av läsdiplomet kommer att vara frivilligt för eleverna, men för att få eleverna att läsa är det ändå bra om diplomet utförs som en del av svenskstudier i skolan. För att läsdiplomet kan anknytas till svenskstudier måste det följa de mål och arbetssätt som beskrivits i GLGU 2014. I GLGU (2014: 20–24) ställer man upp två typer av mål för studier: 1) mångsidiga kompetenser som berör alla skolämnen och all aktivitet i skolan samt 2) ämnesspecifika mål. Dessutom beskriver man annan verksamhet som stödjer målen för undervisning och fostran. Dessa tre teman behandlar jag i de följande tre avsnitt.

2.2.1 Mångsidiga kompetenser

Det nämns sju mångsidiga kompetenser, och jag har markerat med fetstil dem som är väsentliga med tanke på denna undersökning:

- **K1: Förmåga att tänka och lära sig**
- **K2: Kulturell och kommunikativ kompetens**
- K3: Vardagskompetens
- **K4: Multilitteracitet**
- K5: Digital kompetens

- K6: Arbetslivskompetens och entreprenörskap
- K7: Förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid

Jag presenterar i det följande närmare de tre kompetenser som spelar en central roll för denna avhandling. I GLGU 2014 är varje mening grundligt planerad och varje kompetens kan tillämpas inom alla skolämnen. Det är därmed inte möjligt att uttömmande presentera hur kompetenserna syns i praktiken, utan jag tar upp det som är viktigt med tanke på denna undersökning och läsdiplomet.

Den första kompetensen, förmågan att tänka och lära sig, innehåller tanken att man ska använda kreativa arbetssätt. Enligt GLGU (2014: 20–21) är det viktigt att uppmuntra eleverna till kreativt tänkande och att lita på sig själva. Eleverna ska få hjälp med att hitta glädjen i lärandet och att utveckla sina inlärningsstrategier. De ska även stödjas så att de kan få en god kunskaps- och färdighetsgrund samt motivation för fortsatta studier och livslångt lärande. Meningen med läsdiplomet är att eleverna lär sig att läsa på egen hand, så att de får forma sin egen bild av boken, utan att de behöver oroa sig för att läraren korrigerar deras tolkning. Här konkretiseras önskan i GLGU 2014 om att eleverna ska lära sig att lita på sig själva. Att läsa litteratur är en inlärningsstrategi som passar bra för självständig språkinläring. Samtidigt ger läsningen glädje, vilket ger motivation att fortsätta lära sig språk.

Den andra kompetensen understryker ens förmåga att uttrycka sig själv och sina åsikter (GLGU 2014: 21). Att lära sig olika språk utvidgar denna förmåga. Eleverna ska även stödjas så att de blir skickliga språkbrukare både på modersmålet och på andra språk. Dessutom är det viktigt att de ska våga använda språk även med hjälp av ringa kunskaper. Att börja läsa svenskspråkig litteratur under högstadietiden stödjer förhoppningsvis elevernas känsla av att klara sig med hjälp av sin nybörjarsvenska. Läsning är ett utmärkt sätt att få eleverna att använda sin fantasi och uppfinningsrikedom, vilket nämns under den andra kompetensen i GLGU 2014. Eleverna ska enligt GLGU 2014 även få uppleva och tolka konst och kultur, samt sätta sig in i andras situation. Allt det här är ett bra exempel på vad man kan göra med hjälp av litteraturen – man får uppleva händelser som kanske aldrig har hänt och sätta sig in i karaktärernas situation (för vidare problematisering av litteratur och upplevelser, se avsnitt 3.3.2).

Den fjärde kompetensen (GLGU 2014: 22–23) handlar om multilitteracitet. Med *multilitteracitet* menar man i GLGU 2014 förmågan att tolka, producera och värdera olika slags texter i olika medier och miljöer. Under den fjärde kompetensen betonar man att eleverna borde ha tillgång till en mångsidig textmiljö med både traditionella och multimediala texter. Texterna som används i undervisningen ska även vara autentiska och meningsfulla för elever. Med läsdiplomet vill jag bidra till att eleverna får bekanta sig med olika slags texter även på andraspråk och inte bara på modersmålet. För det mesta kommer böckerna i läsdiplomet att erbjuda tillgång till traditionella texter, men även multimodaliteten kommer att synas, speciellt i form av bilderböcker och ljudböcker.

Bland (2013a: 14–19) konstaterar att monomodala texter inte längre betraktas som norm. Enligt henne är ungdomarna nuförtiden vana vid en dynamisk layout med olika kombinationer av text och bild. Multimodala texter kräver inte att man läser linjärt, utan de möjliggör att läsaren själv kan välja i vilken ordning han eller hon vill fortsätta läsa. Bland jämför läsprocessen med att ha flera fönster öppna på datorskärmen samtidigt – något som ungdomarna nuförtiden är mycket vana vid.

2.2.2 Ämnesspecifika mål

Enligt GLGU (2014: 324–325) sker språkinlärningen såväl i skolan som under fritiden. Språket ska användas i olika situationer och eleverna ska uppmuntras att lära sig språk på olika sätt. Undervisningen ska enligt GLGU 2014 även stödja språkinlärningen genom att ge handledning i att läsa texter som är på en lämplig nivå. Detta läsdiplom ska stödja särskilt lärandet under fritiden genom att läsa litteratur. Böckerna i detta läsdiplom har en stjärnklassificering som tipsar läsaren om hur lätt- eller svårläst boken är.

Undervisningen ska enligt GLGU (2014: 326) väcka elevens intresse för olika språk och kulturer samt stärka elevens tilltro till sin förmåga att lära sig språk. Även de som klarar sig bättre på språklektionerna ska få möjligheten att lära sig mer. Som konstaterats tidigare i detta kapitel är ett av läsdiplomets huvudsyften att väcka intresse för att läsa litteratur på andraspråk. Enligt

min bedömning fungerar läsdiplomet som ett bra medel för differentiering för mer begåvade elever.

Även i samband med de ämnesspecifika målen nämner man multilitteraciteten som jag har behandlat närmare i avsnitt 2.2.1 (GLGU 2014: 326). Läraren ska enligt GLGU välja olika texter som tas upp i undervisningen, enligt åldersgruppens intressen. En av de centrala frågorna som jag vill svara på i min avhandling är hur ungdomarna läser, så att jag kan välja böcker som de tycker är intressanta. Undervisningen ska ”bygga broar mellan olika språk” (GLGU 2014: 326). Eleverna ska dessutom uppmuntras att söka information på olika språk och vidare ska man i undervisningen ta hänsyn till de krav som arbetslivet ställer för språkkunskaperna. I läsdiplomet har jag inte dragit gränser när det gäller originalspråk. Enligt min åsikt är det en fördel om läsaren kan anknyta läsoplevelsen med sina tidigare läserfarenheter på andra språk. I läsuppgifter ingår även uppgifter som uppmuntrar läsaren att söka information på svenska om det som man har läst.

Härnäst kommer jag att ta upp de mål i GLGU 2014 som är specifika för B1-lärokursen i årskurs 7–9 (GLGU 2014: 345). Jag har valt att fokusera på B1-lärokurs för att den är den vanligaste lärokursen på högstadierna i Finland. Det finns fem större helheter inom målen: 1) Kulturell mångfald och språkmedvetenhet, 2) Färdigheter för språkstudier, 3) Växande språkkunskap, förmåga att kommunicera, 4) Växande språkkunskap, förmåga att tolka texter samt 5) Växande språkkunskap, förmåga att producera texter. Av dessa helheter är den andra och den fjärde relevanta med tanke på läsdiplomet. Den andra helheten handlar om att eleven ska lära sig olika sätt att lära sig språk samt uppmuntra eleven att modigt använda svenska i olika situationer. Mitt läsdiplom syftar till att eleven ska märka att man kan lära sig språk genom att läsa litteratur (jag diskuterar möjligheter med barnlitteratur i avsnitt 3.3.2). Det krävs mod att ta upp den första boken på andraspråk och börja läsa. Den fjärde helheten handlar om att uppmuntra eleven att läsa texter som är intressanta och passande för åldersgruppen. Målet hänger tätt ihop med målet med läsdiplomet som jag sammanställer.

2.2.3 Annan verksamhet som stödjer målen för undervisning och fostran

Läsningen blir ännu mer meningsfullt för eleverna när man får välja själv vilken bok man vill läsa. Man ska enligt GLGU (2014: 43) uppmuntra eleverna att självmant läsa och välja böcker. Läsdiplomet svarar direkt på detta krav. I GLGU 2014 nämner man även att biblioteken kan erbjuda aktiverande och stimulerande lärmiljöer samt mångsidiga arbetssätt. Genom att utföra läsdiplomet bekantar man sig nästan oundvikligen med bibliotekets tjänster med olika möjligheter för inläring. Det finns skönlitteratur i olika genrer, faktaböcker, serier, lättlästa böcker, ljudböcker och tidningar. Dessutom finns det till exempel musik och noter. Ibland ordnas det svenskspråkiga evenemang som sagostunder.

3 ATT LÄSA PÅ ANDRASPRÅK

Läsning är ett medel för kommunikation mellan skribenten och läsaren. Kommunikationen fungerar ändå inte så enkelt att skribenten kunde överföra sina tankar till läsaren oförändrade, utan texten fungerar som en bro mellan skribenten och läsaren – läsaren ska försöka förstå det som skribenten har menat bara genom att tolka det som står i texten. Enligt Yang m.fl. handlar förståelsen av en text inte bara om att förstå orden, utan också om att förstå större betydelsehelheter och att känna till den tematiska bakgrunden. (Yang, Tsai & Hikaru 2019: 102.)

Finländarna lär sig att läsa flytande oftast senast i andra klassen i skolan (LukiMat 2017). När man studerar andra språk, måste man på ett sätt lära sig att läsa på nytt. För att lära sig att kommunicera genom litterärt språk är det nödvändigt att lära sig att läsa, men å andra sidan förbättrar läsningen språkkunskaperna generellt, inte bara läsfärdigheterna. Läsningen är ett bra sätt att lära sig språk och den passar även för självstudier. Enligt Marx Åberg (2014: 14) baserar sig läsförmågan i andraspråk på läsförmågan i förstaspråk (se definitionerna nedan).

Läsningen i sig är inget nytt fenomen i andraspråksundervisning, men skönlitteratur läses fortfarande sällan enligt min egen erfarenhet som svensklärare och lärarpraktikant. Statistiken i kapitel 4 visar att antalet lån av svenskspråkiga böcker är så pass lågt att man kan dra slutsatsen att det är väldigt få som läser på sin andraspråkssvenska på fritiden.

Som konstaterats i avsnitt 2.2, passar läsningen av skönlitteratur bra in i inlärningsmålen i GLGU2014, till exempel genom att erbjuda autenticitet till texterna som man läser. Eleverna ska även uppmuntras att hitta glädjen i lärandet, och enligt GLGU (2014: 30) ska arbetsätten som man använder i skolan vara erfarenhetsbaserade. Att läsa skönlitteratur får oss att uppleva överkliga situationer genom fantasin och gör det därmed möjligt att få erfarenheter på liknande sätt som i det verkliga livet.

Språkinläringen ger dock någonting nytt till läsprocessen. På grund av luckor i vokabulären är det vanligt att man är tvungen att använda andra lässtrategier som man skulle använda när man läser på sitt modersmål (Marx Åberg 2014: 16). I det här kapitlet behandlar jag några centrala teorier om läsning på andraspråk.

3.1 Centrala begrepp

I detta avsnitt kommer jag att definiera några begrepp som är centrala för avhandlingen. Jag kommer att behandla begreppen andraspråk, läsfärdighet, extensiv läsning och läsmotivation.

3.1.1 Andraspråk

Det finns olika termer som används om språk som man lär sig efter barndomen. Nära relaterade termer är *andraspråk* (S2 eller L2 enligt engelskspråkig tradition) och *främmandespråk*. Andraspråk används oftast som en neutral term för ett språk som man har lärt sig efter tidig barndom, som motsats till begreppet förstaspråk (Abrahamsson 2009: 12–15), och i denna avhandling använder jag begreppet i denna betydelse. Termen andraspråk har dock enligt Abrahamsson även en annan betydelse i relation till termen *främmandespråk*. Ibland är det betydelsefullt att göra en skillnad mellan språk som man har lärt sig efter tidig barndom då språket används i det omgivande samhället, och språk som man har lärt sig efter tidig barndom utan att höra språket i det omgivande samhället. Om den första situationen använder man termen andraspråk och om den senare främmandespråk. I denna avhandling vill jag ändå inte göra den här skillnaden, utan med begreppet andraspråk avser jag alla språk som man har lärt sig efter tidig barndom. Detta val har jag gjort eftersom svenskan inte entydigt kan klassificeras som andraspråk eller främmandespråk i Mellersta Finland. Dessutom har man inte skiljts dessa begrepp i de flesta källor som jag använt i denna avhandling utan man skriver om andraspråk eller L2. Ordet främmande kan även tolkas bära en negativ konnotation med tanke på att svenskan är ett av de officiella språken i Finland och på så sätt ingenting främmande. Jag vill hålla begreppet så neutralt som möjligt. För vidare problematisering av termerna andraspråk och främmandespråk, se t.ex. Biewer (2011).

3.1.2 Läsfärdighet

Det finns tre begrepp som används tämligen överlappande: läskunnighet, läsfärdighet och litteracitet. *Svensk Ordbok* (Svenska Akademien 2019) definierar begreppet *läskunnighet* som ”förmåga att läsa”. Läsfärdighet får nästan samma definition, bara med ett par små tillägg: ”(grad

av) förmåga att läsa *särskilt i pedagogiska sammanhang*” (min kursivering). Läskunnighet och läsfärdighet används i vardagliga texter medan litteracitet förekommer nästan enbart i vetenskapliga sammanhang. Begreppet litteracitet innehåller dessutom även aspekten som handlar om skrivfärdighet (Rydén 2007: 19–20). Denna aspekt ligger ändå inte i fokus för denna undersökning och därför har jag valt att använda begreppet läsfärdighet som innebär tanken om att det finns olika grader i hur flytande man kan läsa – det handlar inte om en förmåga som man antingen har eller inte har. När det gäller att kunna njuta av att läsa litteratur är det ingen väsentlig synpunkt att granska om eleven kan mekaniskt avkoda texten utan det viktiga är hur mycket och hur lätt han eller hon förstår innehållet. Vi talar alltså oundvikligen om en gradvis skala av läsfärdighet.

3.1.3 Extensiv läsning

Extensiv läsning handlar om att läsa texten utan att förstå allt och den är ofta förknippad med läsning av lite längre texter (Marx Åberg 2014: 15). På så sätt kan man läsa mer flytande, vilket Marx Åberg påstår är viktigt för att läsaren ska uppleva läsningen som positiv. Detta förklarar hon så att när man får mer läsflyt behöver man inte koncentrera sig så mycket på den mekaniska aspekten av läsningen utan man kan koncentrera sig på läsoplevelsen. Hon menar att man ska hela tiden balansera mellan förståelsen och upplevelsen när man läser på ett andraspråk – en utmaning som alla språklärare säkert är bekanta med.

Som motsats till extensiv läsning brukar enligt Marx Åberg (2014: 15) nämnas *intensiv läsning*. Med intensiv läsning strävar man efter en total läsförståelse. Marx Åberg konstaterar att i språkundervisningen har man traditionellt lagt en stor vikt vid den totala läsförståelsen. Enligt min egen erfarenhet från språklektionerna, både som elev och som språklärare, kräver man även i Finland ofta en total förståelse av de olika kapitlen i textboken. I GLGU (2014: 23) betonar man att eleverna bör ha tillgång till olika slags autentiska texter, så jag hoppas att det även skulle leda till mer varierande sätt att läsa i framtiden.

3.1.4 Läsmotivation

Motivation är ett inre tillstånd som får en att agera och visar vägen för de val man gör. Den får en att fördjupa sig i det man gör, så att man fortsätter med det man börjat. Motivation kan öka energi- och aktivitetsnivån och hjälpa med att nå de mål som satts. (Schreiber 2017: 3.) Det finns många uppfattningar inom motivationsforskningen om hur motivation uppstår. Gemensamt för moderna motivationsteorier är enligt Kaakkunen (2014: 30–33) att man granskar motivation från målsättningens synpunkt. Man frågar hur viktiga målen anses vara och hurdana känslor man förknippar med dem.

Kaakkunen (2014: 30–33) presenterar olika traditionella synpunkter på inlärningsmotivation: enligt teorin om förväntningar och värden (*expectancy-value theory*) undersöker man motivation på basis av inlärarens förväntningar till att lyckas med uppgiften tillsammans med hur högt hen värdesätter målet. Enligt självbestämmande teorin (*self-determination theory*) väcks motivationen genom känslorna av kompetens, självbestämmande och tillhörighet. Kompetensen står för hur man behärskar uppgiften och självbestämmande står för om man känner att man har valt att utföra uppgiften själv. Tillhörigheten står för hur lätt man känner att man kan få hjälp och stöd från andra samt hur man känner tillhörighet i en grupp. Inom teorier om målorientering granskar man målet med att utföra uppgiften. Målet kan vara att lära sig mer, prestera bra, prestera bättre än andra, undvika skam över att misslyckas eller att utföra uppgiften med så lite arbete som möjligt. (Kaakkunen 2014: 30–33.)

Kaakkunen (2014: 30–33) presenterar även en teori som förknippar motivationen med intresset. Enligt denna teori indelas motivation i individuell och situationell motivation där den förstnämnda är relativt oföränderlig och den andra något som förändras enligt uppgiften. Till sist presenterar Kaakkunen en processteori som förklarar att motivation uppstår genom en flerfasig process där framstegen beror på förväntningar om att lyckas eller misslyckas som baserar sig på tidigare erfarenheter. Dessutom påverkas agerandet av uppfattningen av egen kompetens, känslor och intressen. Feedback som man får i slutet av processen får en att reflektera över vad man lyckades eller misslyckades med, vilket påverkar ens självförtroende i framtiden.

Kaakkunen (2014: 32–36) har valt att granska motivation i samband med läsplomet från den inre och yttre motivationens synpunkt, eftersom hon ser de motiveringssätt som läsplomet

erbjuder som metoder för yttre motivering. Jag anser att denna synpunkt är en relevant utgångspunkt även för detta läsplom. Jag vill ändå inte begränsa uppfattningen om motivation i denna undersökning till en enda teori, eftersom det enligt min åsikt är positivt om man stödjer motivation på flera olika sätt och med hjälp av flera olika motivationsteorier. Jag vill inkludera medel för yttre motivering i läsplomet i enlighet med Kaakkunen, till exempel betygskompensation för de elever som avlagt läsplomet. Enligt min uppfattning stödjer läsplomet motivation även med tanke på självbestämmande teorin och teorin om intresset, då eleverna själva får välja om de ska utföra läsplomet och vilka böcker de läser. En individuell motivation till läsning kan stödja utföringen av läsplomet, men om man lyckas att läsa böcker på svenska kan även en situationell motivation utvecklas till individuell motivation.

I flera undersökningar har man fått resultat som visar att läsning av bilderböcker i språkundervisning ger motivation till att studera språk (Bland 2013b: 16–17). Kolb (2013: 35) stödjer sig till en talrik skara undersökningar när hon konstaterar att extensiv läsning hjälper med att skapa en positiv attityd till läsning. Hennes forskning handlar om engelska som andraspråk och hon konstaterar att det avsevärt främjar elevernas självförtroende och bidrar till utvecklingen av en läsvana om de lyckas med att läsa och förstå en hel bok. I min undersökning utgår jag ifrån att detta fenomen inte är beroende på språket utan att extensiv läsning på alla språk kan erbjuda känslor av att lyckas, och därmed ge motivation till att läsa mer. Som Padberg-Schmitt (2020: 32) påpekat, kommer läsfärdigheten aldrig att utvecklas ordentligt och språkinläraren kommer aldrig uppnå en högre läsförmåga om eleven inte är motiverad att läsa nästa bok.

3.2 Lässtrategier

Lässtrategier handlar om hur man kan gå tillväga för att förstå innehållet i texten. Dessutom ger lässtrategierna verktyg om man stöter på några problem med innehållet under läsningens gång. (Lindholm 2019: 71.) I GLGU 2014 nämns undervisning i lässtrategierna endast i samband med modersmålsundervisning och inte med undervisning i främmande språk eller i det andra inhemska språket. Som konstaterats i början av det här kapitlet, baserar sig läsförmågan i andraspråk på läsförmågan i förstaspråk (Marx Åberg 2014: 14). Även Lindholm (2019: 71) påpekar att goda läsare överför ofta sin strategianvändning mellan olika språk.

Nedan presenterar jag först två läsmetoder som ofta nämns inom läsforskning: bottom-up- och top-down-läsning. Efter det ska vi granska några konkreta strategier som man kan använda för att förstå innehållet i en text så bra som möjligt. Jag har valt dessa strategier i enlighet med Kolb (2013: 36–38) av den anledningen att liknande strategier kommer fram i många andra studier, men inte lika täckande och tydligt presenterade. Till slut ger jag en överblick över några övriga lässtrategier som presenterats i andra i undersökningar.

3.2.1 Bottom-up- och top-downläsning

Bottom-up- och top-down-läsmetoder har legat i fokus inom forskningen i många år (Dehghan & Sadighi 2011: 100). Bottom-up-läsningen utgår från ord-, stavelse- eller bokstavs-nivån. Då tolkar man texten ord för ord, och skapar helhetsbilden genom att sätta ihop ordens betydelser. I top-down-läsningen närmar man texten ur en annan synvinkel. Först granskar man hela texten och försöker med hjälp av kontexten samt sin omvärldskunskap få en bild om vad texten handlar om. Bilden ändras när man läser vidare. (Dehghan & Sadighi 2011: 99–101, Marx Åberg 2014: 14, Yang m.fl. 2019: 102–105.)

Alla läsare använder sig av båda metoderna, och det kan vara svårt att urskilja läsmetoden individuellt (Yang m.fl. 2019: 104). Ändå kan man enligt Yang m.fl. tydligt konstatera att ”duktiga” läsare generellt använder sig mer av top-down-metoden och ”svaga” läsare bottom-up-metoden. I sin undersökning har de delat informanterna in i två grupper, som de nämner ”duktiga läsare” (*good readers*) och ”svaga läsare” (eng. *poor readers*), så den här ganska grova tudelningen har jag lånat däriifrån. Dehghan och Sadighi (2011: 100) förklarar skillnaden i användningen av de olika läsmetoderna så att bottom-up-metoden är mer väsentlig för svaga läsare i och med att man behöver förstå åtminstone några ord för att budskapet kommer fram. Ord-nivån utgör alltså på så sätt grunden till läsningen.

Top-down-läsningen betonas hos duktiga läsare, och denna metod betraktas som ett mer effektivt sätt att läsa en text (Yang m.fl. 2019: 103–104). Att använda top-down-metoden kräver enligt Yang m.fl. en hög kunskapsnivå i språket, i form av till exempel flyt och automatiserad processning. Även om bottom-up-läsningen utgör grunden till läsningen kan man dra nytta av

top-down-metoden även när man läser på ett andraspråk, som man inte behärskar helt flytande. Till skillnad från Yang m.fl. hävdar Marx Åberg (2014: 16) att top-down-metoderna blir extra viktiga när språkkunskaperna är svaga, för då betonas omvärldskunskap och slutledningsförmåga. Hon menar att om det finns luckor i ordförråd och grammatiska strukturer, kan man kompensera dessa luckor genom att titta på texten som helhet. Då kan man försöka gissa sig till vad som skulle kunna hända i berättelsen med hjälp av kontexten och sin omvärldskunskap.

3.2.2 Användning av bilder

Många lärare ser övergången från bilder till text felaktigt som intellektuell utveckling (Bland 2013a: 17). Enligt Bland (2013b: 5) kan bra bilder stimulera inlärningsprocessen i stor utsträckning. Hon förklarar att bilderna hjälper med kontextualiseringen av innehållet, och ger läsarna en del autonomi när det gäller att förutse och tolka händelserna i en text. Läsarens förmåga att skapa mentala bilder på ett främmande språk måste enligt Bland tränas för att man ska uppnå läsflyt och läsglädje.

Kolb (2013) har undersökt hur eleverna klarar sig av att läsa en bilderbok ensamma och vilka strategier de använder medan de läser. Undersökningen visade att eleverna ofta söker stöd från bilderna (Kolb 2013: 36). I videomaterialet kan man se hur eleverna tittar på bilden först när de vänder sidan. Kolb förklarar att bilderna hjälper dem att förstå de centrala orden i berättelsen. Några av informanterna i Kolbs undersökning beskriver sin läsprocess så att de först hade försökt läsa texten, men när det uppstod problem med förståelsen sökte de hjälp från bilderna.

3.2.3 Högläsning

Att läsa texterna högt är enligt Kolb (2013: 37) en mycket vanlig strategi. Eleverna läser texter högt för varandra eller samtidigt med en ljudinspelning. Denna strategi kan ändå enligt Kolb orsaka problem när läsaren inte vet det exakta uttalet och kämpar därför med uttalet av okända ord. Att lyssna på klasskompisens felaktiga uttal kan ibland orsaka problem för förståelsen om man inte kan läsa texten samtidigt. Även om högläsningen inte alltid är nyttigt för läsförståelsen påstår Kolb att den kan öka språkmedvetenhet, speciellt med tanke på uttal och fonem–grafemkoppling.

Lässtrategin om högläsning baserar sig starkt på en klassrumsomgivning där man lätt kan samarbeta med andra elever. Det är dock meningen att läsplomet ska utföras på fritiden, vilket ger färre möjligheter till högläsning om man inte vill läsa högt för sig själv. Enligt min åsikt verkar det ändå ganska tråkigt och omotiverande. I läsuppgifter kan man dock säkert utnyttja högläsning, eftersom man kan helt fritt välja vilka uppgifter man vill göra och det kan vara roligt att läsa en liten del av texten åt en kompis på fritiden.

3.2.4 Att förutse händelserna

Att förutse händelserna i berättelsen kan ses som en typisk top-down-strategi (Dehghan & Sadighi 2011: 100). Läsaren kan använda hela sin omvärldskunskap och fundera hurdana fortsättningar skulle vara möjliga. När man läser vidare kan man kontrollera om händelserna motsvarar förväntningarna.

Padberg-Schmitt (2020: 43) föreslår att läsarens tankar och förväntningar kan väckas i en undervisningssituation till exempel genom att uppmuntra eleverna att gissa vad boken handlar om bara med hjälp av bokens pärmar. Padberg-Schmitt poängterar att om förkunskaper saknas är det viktigt att ge eleven ytterligare information. Till exempel i hennes undersökning betydde det här att man bekantade sig med olika sagor innan man läste en bok som blandade olika sagor. Dessa stödjande uppgifter underlättar enligt Padberg-Schmitt förståelseprocessen och hjälper eleverna att förutse vad som kommer att hända näst.

Kolb (2013: 36) konstaterar att bilder spelar en viktig roll när man försöker förutse händelserna i texten. Hon påstår att det är typiskt för bilder att väcka intresset för att gissa vad som kommer att hända senare i texten. Kolbs studie visar att eleverna kan dra nytta av undervisning i den här strategin. Enligt Kolbs undervisning verkar det vara naturligt för läsarna att hela tiden försöka gissa vad som komma ska, men samtidigt kan man få nytta av undervisning i lässtrategier. Det hjälper till att aktivt kunna använda strategin i sin läsning.

3.2.5 Att lyssna och läsa samtidigt

Att lyssna på högläsning lockar människor till att läsa själva och erbjuder dessutom lingvistiska verktyg som hjälper med läsförståelsen (Krashen 2013: 20). Marx Åberg (2014: 24) poängterar hur nyttigt det kan vara om eleverna får lyssna och se texten framför sig samtidigt: När läraren läser högt i boken får eleverna uttalet från läraren och behöver inte bearbeta texten bottom-up utan de kan koncentrera sig på innehållet i stället. Att lyssna på en inspelning liknar högläsning, men då kan man även spola bakåt eller framåt.

Att lyssna på läsning ger enligt Padberg-Schmitt (2020: 36) en modell för hur skriftliga tecken används för att bilda prosodiska uttryck. Detta, skriver hon, förbättrar läskunnigheten men även språkfärdigheten i allmänhet. Att läsa och lyssna samtidigt hjälper med att förstå sambandet mellan stavning och uttal av ord, vilket gör texten lättare att läsa. När läsningen blir lättare motiveras läsarna att utmana sig själva och läsa lite svårare böcker jämfört med deras generella språkfärdighetsnivå. Om man kan läsa lite svårare böcker som bättre passar för ens åldersgrupp ökar läsmotivationen. (Britta Padberg-Schmitt 2020: 42.)

Medan Padberg-Schmitt (2020) förespråkar att lyssna och läsa texten samtidigt, beskriver Kolb (2013: 37) hur en informant först brukade lyssna på inspelningen utan att ha texten framför sig och läsa texten först efter lyssnandet. Den första genomgången med ljudinspelningen har hjälpt honom att bilda en helhetsbild och förstå vilka ord som är väsentliga. På så sätt kunde han koncentrera sig på det väsentliga när han läste texten efteråt. Att ha en helhetsbild hjälpte honom även att förstå främmande ord i texten. Visst är det här en ganska tidskrävande strategi, när man behöver gå igenom texten två gånger. Även i Kolbs undersökning har andra informanter valt att lyssna och läsa samtidigt. Padberg-Schmitt (2020: 37) konstaterar att talhastigheten påverkar betydligt på hur bra man förstår texten. Modern teknologi kan vara till hjälp när man ofta kan själv ändra talhastigheten när man lyssnar på inspelningar.

3.2.6 Grupparbete

Grupparbete har visat sig vara ett effektivt sätt att ta reda på betydelser i en text (Kolb 2013: 37–38). Grupparbetet kan enligt Kolb fungera till exempel så att eleverna jämför sin förståelse av texten eller hjälper varandra med ord som de inte känner till. Andra har kanske förstått ord

och händelser som man inte själv har förstått. Då kan man lära sig av andra genom att diskutera texten i en grupp.

Som påpekats i samband med högläsning i avsnitt 3.2.3 baserar sig även denna lässtrategi på en klassrumsomgivning där det är lätt att samarbeta med andra elever. Läsdiplomet ska utföras på fritiden, vilket gör samarbetet svårare. Med hjälp av läsuppgifter kan man ändå uppmuntra till grupparbete med kompisar på fritiden. Man får fritt välja de läsuppgifter man vill göra så om det finns flera personer i samma kompisgrupp kan det vara en rolig läsuppgift att göra någonting tillsammans.

3.2.7 Gissa betydelser med hjälp av kontexten

Att gissa betydelser med hjälp av kontexten är en typisk top-down-strategi (se avsnitt 3.2.1). Då utgår man ifrån kontexten och försöker förstå mindre enheter. Senare i detta kapitel presenterar jag drag i texten som stödjer förståelsen och inläringen. Det är med hjälp av sådana drag som jag vill stödja användningen av denna lässtrategi i läsdiplomet. Till exempel bilder kan underlätta gissningen med hjälp av kontexten.

I Kolbs (2013: 38) undersökning nämner barnen att de ofta gissar betydelser med hjälp av kontexten när de förklarar hur de har läst en engelskspråkig text. När intervjuaren frågar en kille vad han gjorde när han inte förstod ett ord, säger han till exempel: ”Jag läste meningen igen och försökte koppla den till orden som jag förstod och ta reda på vad den kunde betyda ” (min översättning). Det syns även i de andra svaren att det här är en mycket vanlig strategi.

3.2.8 Att fokusera på det centrala

I språkundervisningen har man traditionellt övat läsning så att man ser till att läsaren kan förstå varje ord och på så sätt kan förstå innehållet i en text (Marx Åberg 2014: 15). Marx Åberg påpekar att läsning av långa texter på detta sätt är tidskrävande och sällan nödvändigt. Yang m.fl. (2019: 102) konstaterar att duktiga läsare kan hitta de centrala orden och uttrycken i en text och fokusera på att förstå dem medan svaga läsare läser bottom-up. När man läser en text

top-down är det lättare att se vad som är relevant. I Kolbs (2013: 38) studie beskrev informanterna hur de under undersökningens gång förstod att de inte behövde förstå varje ord, när de läste sagor på ett andraspråk. Att inse detta och känna att man klarar sig på ett andraspråk motiverar och inspirerar att fortsätta med att läsa.

På andraspråk är det betydligt svårare att urskilja vilka ord som är väsentliga i texten än på förstaspråk (Marx Åberg 2014: 16). När det gäller top-down-läsningen menar Marx Åberg dock att det inte spelar någon stor roll om läsaren kan fästa sin uppmärksamhet just vid de centrala orden, utan man fokuserar på det som man förstår och använder sin omvärldskunskap för att fylla i luckorna i förståelsen. Hon förklarar att läsarens reception av texten är på så sätt mer begränsad och hypoteserna om innehållet mindre tillförlitliga. Ändå är det möjligt att få värdefulla läsoplevelser även på andraspråk. Vidare konstaterar Marx Åberg (2014: 26) att läsning på andraspråk kan erbjuda berikande läsoplevelser, men å andra sidan är det lika skadligt om man misslyckas.

3.2.9 Andra lässtrategier

De lässtrategier som jag har presenterat är inte de enda möjliga sätt som man kan använda för att underlätta språkinlärning, läsning och läsförståelse. Till exempel Mokhtari och Reichard (2002: 258) har listat följande lässtrategier i sin studie. Jag valde att presentera denna lista eftersom den var omfattande, medan andra studier kanske bara har granskat några enskilda strategier på listan. Deras forskning omfattade dock även läsning av saktexter, vilket leder till att vissa strategier är irrelevanta när man läser mer skönlitterära verk.

- Jag har ett syfte i åtanke när jag läser.
- Jag gör anteckningar medan jag läser för att hjälpa mig att förstå vad jag läser.
- Jag tänker på vad jag redan vet för att bättre förstå vad jag läser.
- Jag förhandsgranskar texten för att se vad den handlar om innan jag läser den.
- När texten blir svår läser jag den högt för att bättre förstå vad jag läser.
- Jag sammanfattar det jag läser för att reflektera över viktig information i texten.
- Jag tänker på om innehållet i texten passar mitt läsandamål.
- Jag läser långsamt men noga för att vara säker på att jag förstår vad jag läser.

- Jag diskuterar vad jag läser med andra för att kontrollera min förståelse.
- Jag ögnar igenom texten först och noterar egenskaper som längd och organisation.
- Jag försöker komma tillbaka på rätt spår när jag tappar koncentrationen.
- Jag understryker eller cirklar information i texten för att hjälpa mig komma ihåg den.
- Jag justerar min läshastighet efter vad jag läser.
- Jag bestämmer vad jag ska läsa noga och vad jag kan ignorera.
- Jag använder referensmaterial som ordböcker för att hjälpa mig förstå vad jag läser.
- När texten blir svår koncentrerar jag mig noggrannare på det jag läser.
- Jag använder tabeller, figurer och bilder i text för att öka min förståelse.
- Jag stannar då och då och tänker på vad jag läser.
- Jag använder kontextledning för att hjälpa mig att bättre förstå vad jag läser.
- Jag omformulerar (återger idéer med mina egna ord) för att bättre förstå vad jag läser.
- Jag försöker bilda eller visualisera information för att komma ihåg vad jag läste.
- Jag använder typografiska hjälpmedel som fetstil och kursiv för att identifiera nyckelinformation.
- Jag analyserar och utvärderar kritiskt den information som presenteras i texten.
- Jag går fram och tillbaka i texten för att hitta relationer mellan idéer i den.
- Jag kollar min förståelse när jag stöter på motstridig information.
- Jag försöker gissa vad materialet handlar om när jag läser.
- När texten blir svår läser jag igen för att öka min förståelse.
- Jag ställer mig frågor som jag vill ha svaret i texten.
- Jag kontrollerar om mina gissningar om texten är rätta eller felaktiga.
- Jag försöker gissa innebörden i okända ord eller fraser. (Mokhtari & Reichard 2002: 258, egen översättning.)

Bland dessa lässtrategier finns det många som kan betraktas som en del av de strategier som presenterades tidigare i kapitlet. Att ta hänsyn till kontexten och andra top-down-strategier finns på många ställen i listan och jag känner att jag redan har behandlat dem grundligt i samband med tidigare lässtrategier. Det är anmärkningsvärt att många av strategierna i denna lista syftar till en mycket omfattande förståelse av texten, vilket ofta inte är nödvändigt när man läser skönlitteratur. Att man syftar till en heltäckande förståelse baserar sig även på att lässtrategierna

syftar till läsningen av saktexter. I ett läsdiplom är målet inte att maximera vad man kommer ihåg om texten utan att hitta en balans mellan förståelse och läsflyt för att maximera läsglädjen.

Det finns ändå några nyttiga tips bland strategier som inte har nämnts ännu. Det första tipset är att använda en ordbok. När man läser litteratur på andraspråk som man inte ännu behärskar så bra stör det läsflytet mycket om man slår upp varje obekant ord i ordboken men några centrala ord kan vara nyttiga att kolla. Jag hoppas att lärarna redan har gett handledning i temat på språklektionerna, eller senast när de introducerar läsdiplomet. Jag litar på lärarnas kompetens när det gäller att ge närmare instruktioner om läsdiplomet.

I samband med läsuppgifterna kan jag även utnyttja strategin om att visualisera information. I läsuppgifterna kan det till exempel betyda att eleven ska rita en person eller en miljö som beskrivs i boken. I avsnitt 3.2.4 presenterade jag strategin för att förutse händelserna i boken och att man under läsningens gång skulle kontrollera om man hade rätt. Det skulle ändå vara möjligt att eleven i form av en läsuppgift skulle skriva några påståenden om boken innan han eller hon har läst boken och efter läsningen kontrollera om man hade rätt.

3.3 Litteratur i andraspråksundervisning

Trots att den moderna teknologin spelar en stor roll i ungdomarnas liv, är en stor del av ungdomarna även intresserade av böcker, åtminstone om man har råd att köpa dem, enligt Bland (2013a: 20). I Finland behöver man sällan köpa böcker, eftersom det finns allmänna bibliotek. Krashen (2013: 15–17) påstår att läsarna läser bättre och läsarna vet mer. Han menar att hans undersökningar under tre decennier visar att mer extensiv läsning leder till ökad läsfärdighet, bättre skrivkunskaper, större vokabulär, bättre rättskrivning och bättre behärskande av komplexa grammatiska strukturer. Samtidigt menar Krashen att de som läser mycket vet mer om till exempel litteratur, historia, vetenskap och sociala studier än de som inte läser mycket. Dessutom har de bättre kulturell litteracitet och bättre praktiska kunskaper. Extensiv läsning kan enligt Kolb (2013: 35) ha fördelar åtminstone i följande tre områden:

1. Läsmotivation och självförtroende: Enligt nya studier hjälper extensiv läsning att utveckla en positiv inställning till läsning. Det påstås att det avsevärt främjar elevernas självförtroende och bidrar till utvecklingen av en läsvana om de lyckas med att läsa och förstå en hel bok på engelska.
2. Läsfärdighet: Extensiv läsning har visats främja läskunskaper, till exempel allmän förståelseförmåga och lässtrategier.
3. Språkfärdighet: Extensiv läsning främjar även allmänna språkkunskaper, till exempel passivt ordförråd, språkmedvetenhet, skrivfärdigheter samt självförtroende och flyt i muntliga sammanhang.

Bland (2018a: 4–5) konstaterar att erfarna läsare inte tenderar att sträva efter en total förståelse när de läser utan snarare en kritisk interaktion med texten. Att få utforska är en del av glädjen och utmaningen, anser Bland. Bland understryker att läsningen inte är en passiv färdighet. Hon fortsätter att kognitiv vetenskap har visat att läsning och lyssnande på språk får oss att simulera händelserna – vi kan inbilla oss hur vi ser det som författaren beskriver. Bland poängterar att frågor som fokuserar på förståelsen ger uppfattningen att läsningen handlar bara om att överföra kunskap och inte om dynamisk respons. Enligt henne borde förståelsefrågor inte ligga i fokus när man läser litterära texter.

3.3.1 Egenskaper i en bra/dålig text

För att skapa läsdiplom krävs det några konkreta verktyg för att kunna bedöma vilka texter som är bra och dåliga när det gäller språkinläring med hjälp av texten. Bland (2013a: 7–13) beskriver skillnaderna mellan bra och dåliga texter för barn. Hon jämför egenskaperna i en tabell, som jag har översatt nedan i tabell 1.

TABELL 1 Typiska drag för väl- respektive dåligt skrivna texter för barn (Bland 2013a: 8, egen översättning).

Typiskt för välskrivna texter för barn	Typiskt för dåligt skrivna texter för barn
<p>Språk</p> <p>Välskrivna barnlitteratur är vanligtvis lexikaliskt tät och har idiomatiska flerordsenheter: ”idiomprincipen” som kännetecknar autentisk diskurs. Det finns stilistisk kohesion som markerar lexikal upprepning, lexikala kedjor och fonologiska mönster (t.ex. rytm och alliteration), explicit anslutning såsom parallellismer och melodisk trikolon (t.ex. ”jag kom, jag såg, jag segrade”). Förutom att språket är lämpligt för barn finns det stödande visuell ikonicitet (t.ex. bilder och typografiskt experiment) och hörselrelaterad ikonicitet (t.ex. onomatopoesi och ljudord).</p>	<p>Språk</p> <p>Viss autentisk barnlitteratur och de flesta lättlästa böcker (åtminstone på engelska) är utformade med mindre skicklighet – med vanligtvis låg lexikalisk täthet (t.ex. brist på ”musikalisk” upprepning) och få flerordsenheter, alltså brist på ”idiomprincipen”. Mycket färre markerade kohesiva band som lexikalisk upprepning och fonologisk mönstering innebär att språket och idéerna är mindre märkbara och mindre explicit kopplade. Den narrativa stilen är ofta tråkig, eftersom lekfullt språk, till exempel hörselrelaterad ikonicitet och trikolon, saknas. Dessutom kan lättlästa böcker vara svåra att följa och rentav dåligt bildade på grund av stark förkortning och överförenkling.</p>
<p>Innehåll</p> <p>Välgjord barnlitteratur anpassas till barnens scheman; ändå finns det alltid en utmaning, man vidgar ens vyer. Det finns berikande intertextualitet, och det finns motiverande hänvisningar till barnens eller ungdomarnas värld. Luckor eller obestämdhet, t.ex. i postmoderna och multimodala texter, tillåter en kreativ respons – således är kontexten delvis avgörande.</p>	<p>Innehåll</p> <p>Textböcker (i engelska som andraspråk) för unga elever underskattar ofta barnens kognitiva förmåga. Överbestämmande bilder i textböcker begränsar barnens kreativa deltagande, och stereotyper är vanliga. Lättlästa böcker tar ofta bort viktiga kontextuella detaljer från originalet, vilket möjligen lämnar handlingen intakt men minskar bakgrundsbeskrivning allvarligt och tar bort möjligheten till revideringen av schemat.</p>

Välskrivna texter för barn är alltså lexikaliskt täta och fulla av melodiska och rytmiska drag. Man leker med alliteration och onomatopoetiska ord. Enligt Bland (2013a: 7–8) hjälper poetiska drag samt emotionell och musikalisk intensitet att göra grammatiska och lexikala drag mer framträdande och kan leda till en fascination för språk. Bland menar även att när man läser eller lyssnar på berättelser, ska barn få möjligheten att gissa betydelser, fylla i luckor i texten och göra informerade förutsägelser om vad som kommer näst. De ska inte uppmuntras att förvänta sig att förstå varje enskilt ord – ett tankesätt som snarast leder till att man undviker risker. Med risktagandet menar jag här att man vågar utmana sig själv och läsa även lite svårare texter.

När det gäller innehållet ska temat enligt Bland (2013a: 7–8) anpassas för barn, men ändå så att en del utmaning blir kvar. I välskriven barnlitteratur finns det intertextuella hänvisningar och hänvisningar till barns eller ungdomars värld. Luckor och annan obestämdhet tillåter en kreativ respons som är viktig för läsmotivation.

Enligt Bland (2013a: 7–8) faller en stor del av de lättlästa böckerna och textböckerna fortfarande inom den andra kategorin av dåligt utformade texter och överensstämmer inte med välformad autentisk diskurs. När man skriver lättlästa böcker händer det enligt Bland lätt att man gallrar bort lekfullt språk som till exempel upprepningar och fonologisk mönstring, vilket leder till att texten blir lite tråkig. Innehållsmässigt menar Bland även att man underskattar ofta barnens kognitiva förmåga i textböcker. Med till exempel överbestämmande bilder minskar man möjligheten till kreativt tänkande. Utgående från Blands studie kan man dra den slutsatsen att det oftast är mer motiverande att läsa autentiska texter med lekfullt språk och förstå lite än att läsa mindre lekfullt klarspråk och förstå mycket.

Vid utformningen av läsplomet har en ledande princip varit att böckerna ska vara autentiska, vilket enligt Marx Åberg (2014: 24) betyder att texterna inte är skrivna för undervisning. Marx Åberg (2014: 24) påstår att "[u]pplevelsen av autenticitet är förknippad med känslan av att undervisningen är 'på riktigt' och inte enbart sker i övningssyfte, vilket i sig är en motiverande faktor av hög dignitet". Jag diskuterar vidare sambandet mellan motivation och läsning av litteratur i avsnitt 3.1.4.

3.3.2 Möjligheter med barnlitteratur

Enligt Bland (2013b: 5–6) är det aldrig för tidigt – eller sent – att börja läsa på andraspråk. Bland (2013a: 10–11) argumenterar för att börja läsa på andraspråk redan i slutet av lågstadiet och på högstadiet. Man ska ändå börja från lättare texter och inte genast hoppa till klassikerna inom vuxenlitteratur. Enligt Bland är det skadligt att få icke-vuxna elever att läsa vuxenlitteratur, för att då kan eleverna inte själva fylla i luckorna i texten, utan läraren måste fylla i luckorna för dem, vilket inte är inspirerande.

Bland (2013a: 5) påstår att barnlitteratur kan hjälpa med språkinläring, på grund av att det är typiskt för välskriven barnlitteratur att böckerna är skrivna för flera mottagargrupper: barn och deras föräldrar. En bra barnbok har alltså flera nivåer, så att texten är lätt men erbjuder även äldre läsare någonting att tänka på – på en djupare nivå än vad barnen förstår. Bland (2013b: 2) poängterar även att när det finns flera nivåer i boken är varje genomläsning en unik *läsupplevelse* (jag diskuterar detta begrepp nedan) och man förstår lite mer under varje genomläsning. Detta gör att texten kan läsas igenom flera gånger och upprepningen hjälper med språkinläringen. Jag menar inte att man ska läsa igenom alla böcker flera gånger, men i läsdiplomet kan man utnyttja sådana barnböcker som är bekanta för läsarna redan från tidigare. Barnlitteratur passar enligt Bland (2013a: 5) även för lite äldre läsare än den antagna mottagargruppen tack vare dess många nivåer.

Jag använder begreppet *läsupplevelse* i linje med Marx Åberg (2014). Hon menar att läsningen kan ses som en händelse i läsarens liv (Marx Åberg 2014: 11). En *läsupplevelse* är ingen vetenskaplig term, men ordet i dess vardagsspråkliga betydelse beskriver fenomenet bra. Begreppet kan inte definieras fullständigt på ett objektivt sätt, för att det handlar om känslor och hur händelserna berör en – något som i hög grad är subjektivt. Marx Åberg har undersökt om det går att få positiva *läsupplevelser* på främmande språk i undervisningen och hon har valt att använda begreppet *läsupplevelse*, för att hennes informanter hade använt det. Om läsningen hade en informant använt sådana upplevelserrelaterade formuleringar som ”glädje i boken”, ”lustbetonat”, ”fantastiskt”, ”roligt” och ”intressant”.

Marx Åberg (2014: 9–13) jämför begreppen *upplevelse* och *erfarenhet*, och resonerar att erfarenhet bär med sig en kunskapsbildande betydelse. Även om kunskapsbildningen är en viktig

aspekt vid skapandet av läsplomet, är även positiva läsoplevelser ändå enligt min mening viktiga med tanke på läsmotivation, och vidare, inlärningsmotivation. Som diskuterats i avsnitt 3.1.3, är läsning på andraspråk en ständig balansgång mellan förståelse och flyt, och med flytet kommer även läsoplevelsen. Marx Åberg (2014: 27) drar slutsatsen att det är möjligt att få läsoplevelser på ett främmandespråk i undervisningssammanhang. Hon poängterar dock att det finns även några hinder för det. Dessa hinder behandlar jag i följande avsnitt.

3.3.3 Hinder och utmaningar med litteratur i andraspråksundervisning

Ett av de oftast nämnda hindren med användningen av litteratur i andraspråksundervisning i internationell forskning (t.ex. Bland 2013b: 17) är otillräcklig tillgång till böcker av hög kvalitet. Dessutom presenterar man resultat som visar att barn från familjer med högre inkomstnivå känner till betydligt fler ord än barn från familjer med lägre inkomstnivå, på grund av skillnader i tillgång till böcker (t.ex. Bland 2013a: 3). I Finland är situationen bättre och vi har ett täckande bibliotekssystem där vem som helst kan låna böcker gratis.

Marx Åberg (2014: 27) sammanfattar att det största hindret är att förståelsen blir alltför begränsad på grund av svaga språkkunskaper och att personligt engagemang i texten saknas. Då händer det enligt Marx Åberg (2014: 27) lätt att ”undervisningssammanhanget styr läsarens fokus bort från den erfarenhetsorienterade läsningen som kan ses som en av förutsättningarna för läsoplevelser i undervisningssammanhang”.

Dessutom tar Bland (2013b: 4) upp problem som uppstår när språkundervisningen baseras på GERS, den gemensamma europeiska referensramen för språk. GERS har enligt Bland kritiserats för att den saknar redogörelser för innehållet i undervisningen. Vidare menar hon att man inte har beskrivit språkinlärningsprocesser tillräckligt. Hon påstår att strävandet efter kommunikativa kompetenser inte borde ses bara som språktillägnande.

Enligt mina egna erfarenheter inom skolvärlden som lärarpraktikant och lärarvikarie kan även tidsbristen vara ett märkvärdigt hinder när det gäller användningen av litteratur i andraspråksundervisningen i skolan. I och med att en årsvekotimme förflyttades från högstadiet till sjätte

årskurs år 2016 i samband med den nya läroplanen, blir det nuförtiden bara 1,3 svensklektioner i veckan (GLGU 2014). Hur man delar den här tiden bland de tre läsåren på högstadiet kan skolan bestämma själv. Det är ändå brist på tid och samtidigt kräver läsning mycket tid.

4 TONÅRING SOM LÄSARE

I det här kapitlet presenterar jag de faktorer som påverkar hur tonåringar läser. Fokus ligger på skönlitterära texter, men jag vill även redogöra kortfattat för den textmiljö som dagens ungdomar lever i – något som har väckt oro under de senaste åren (för diskussion om detta se t.ex. tidningsartiklarna Nylander 2010, Wijesinghe 2016, Ibragimova 2019).

4.1 Läsfärdighet och förändrande textmiljöer

De finländska ungdomarna har klarat sig bra i internationella undersökningar (t.ex. PISA) som mäter läsfärdighet (Tarnanen, Luukka, Pöyhönen & Huhta 2010: 155). PISA-resultaten har dock blivit sämre från och med början av 2000-talet (Kirjavainen & Pulkkinen 2017). Tarnanen m.fl. poängterar hur ungdomarnas *textmiljö* har förändrats. De menar att vår omgivning har blivit mer multimedial, vilket syns starkt i hur ungdomarna tillbringar sin fritid. Med begreppet textmiljö avser jag i denna avhandling det som Tarnanen m.fl. beskriver ovan: texter som man möter i vardagen utformar ens textmiljö. Förändringen av textmiljöer har skapat nya texttyper och möjliggjort nya sätt att använda språket och texter. (Tarnanen m.fl. 2010: 156–157.) Källan som jag använt är från 2010, men det är uppenbart att i dag tio år senare är internet och sociala medier fortfarande mycket dominerande i de flesta ungdomars liv och utgör därmed en stor del av deras textmiljöer.

I skolan bygger den pedagogiska och textuella miljön på läroböcker (Tarnanen m.fl. 2010: 157). Enligt intervjuresultaten av Tarnanen m.fl. spelar läroböckerna och deras kompletterande material en viktig roll i klassrummet. Man arbetar enligt resultaten huvudsakligen med skoltexter, monomodala och lineära texter. Lärobokens roll är stor särskilt i främmandespråksundervisningen, där det dessutom enligt resultaten sällan är eleverna själva som väljer texterna de läser. Även internetmaterial används sällan i undervisning.

Intervjuresultaten av Tarnanen m.fl. (2010: 162–163) visar hur lärarnas syn på ungdomarnas läsfärdigheter är tudelad: Å ena sidan beundrar de ungdomarnas förmåga att tolka texter på nätet och sociala medier. Lärarna menar att ungdomarna är bättre än de själva till exempel på

att tolka vad som menas med olika emoji'er. Å andra sidan värderar lärarna elevernas läsfärdigheter lägre jämfört med början av 2000-talet. Samtidigt är speciellt engelsklärare nöjda med att eleverna använder mer engelska på fritiden, när de hänger på nätet, men oavsett detta är lärarna oroliga över att eleverna inte längre läser texter som skulle utveckla deras förmåga att analytiskt närma sig en text. De intervjuade lärarna avser de nutida medietexterna som till exempel sms-meddelanden och mejl som skadliga för språkkunskap.

I GLGU (2014: 23) har man lyft fram att man ska använda sådana texter i undervisningen som är autentiska och meningsfulla för eleverna. Begreppet *autenticitet* innebär enligt Nyman (2015: 40–41) att någonting är äkta och ursprungligt. På basis av denna definition tänker man lätt bara på läromaterialet samt på frågor om skribentens språkliga bakgrund och den ursprungliga målgruppen av en text. Nyman understryker dock att denna korta definition är mycket snäv och att elevens egna erfarenheter, känslor och livsvärld påverkar känslan av autenticitet i undervisningen. Enligt Salo (2014: 5) är inläringen autentisk när eleven får använda språket på ett sätt som hen upplever som betydelsefullt. I stället för att alla elever i gruppen gör samma uppgifter kan man öka känslan av autenticitet genom att eleverna själva får välja vilka uppgifter de vill göra inom de ramar som läraren har satt.

I utformningen av läsplomet utgår jag ifrån att autenticitet handlar om att böckerna är skrivna för modersmålstalare, men dessutom handlar den om att böckerna väcker känslor och baserar sig på elevens livsvärld. Autenticiteten går hand i hand med begreppet läsupplevelse som jag presenterade i avsnitt 3.3.2. Tabell 1 i avsnitt 3.3.1 visar även hur lättlästa texter tenderar att sakna drag som gör läsupplevelsen roligare. Autentiska texter tenderar alltså att ha till exempel flera lexikala kedjor och fonologiska mönster samt visuell och hörselrelaterad ikonicitet. Autenticiteten bidrar med andra ord till en bättre läsupplevelse.

4.2 Statistik: Vad läser ungdomar?

Jag tycker att det är viktigt att ta reda på vad ungdomar läser på sitt modersmål för att kunna rekommendera böcker som passar dem på ett andraspråk. När det gäller statistiken om hur ungdomarna läser anlidade jag mig Keski-kirjastots hjälp. Jag bad om statistik över hur mycket 13–15-åriga lånar, vad de lånar och på vilket språk. Bibliotekspersonalen svarade på mina frågor

med en täckande tabell som visar statistiken från år 2019 (Majuri-Jantunen & Marjomäki, mejl, 20.8.2020). Jag har översatt statistiken från finska till svenska i tabellerna 2–7 nedan.

TABELL 2 Ungdomar som låntagare på Keski-kirjastot (Majuri-Jantunen & Marjomäki, mejl, 20.8.2020).

Ungdomar som låntagare på Keski-kirjastot	Antalet lån	Andelen alla lån
Lån av privatpersoner på Keski-kirjastot år 2019	2 547 555	
Lån av 13–15-åriga på Keski-kirjastot år 2019	42 020	1,6 %

Det framgår av tabellen att 13–15-årigas lån utgör 1,6 procent (%) av alla lån. Antalet kan dock förvrängas av att ungdomarna använder föräldrarnas kort när de lånar böcker. Det är omöjligt att säga hur vanligt det är. 0–15-åriga utgör 16 procent (%) av befolkningen i Mellersta Finland (Keski-Suomi Ennakoi 2020). En mycket ungefärlig kalkyl tyder det på att 13–15-åriga utgör drygt 3 procent (%) av hela befolkningen. Någon noggrannare statistik fick jag inte tag på och vill därför inte spekulera närmare i hur aktivt ungdomarna egentligen lånar, men på basis av denna information kan man redan säga att procenttalet 1,6 av alla lån är mindre än genomsnittet. I denna undersökning ligger fokus ändå mer på vad det är som läsarna läser än hur aktivt hela den här åldersgruppen läser, så jag anser att denna mycket ungefärliga statistik är tillräcklig med tanke på det här syftet.

TABELL 3 Ungdomar som kunder på biblioteket (Majuri-Jantunen & Marjomäki, mejl, 20.8.2020).

Ungdomar som kunder på biblioteket	Antalet lån	Andel av 13–15-årigas lån
Lån av 13–15-åriga på Keski-kirjastot år 2019	42 020	100 %
13–15-åriga pojkar	9 947	23,7 %
13–15-åriga flickor	31 855	75,8 %

Tabell 3 visar att skillnaden mellan hur mycket pojkar och flickor lånar böcker från biblioteket är mycket stor. Den resterande 0,5 procent (%) förklaras enligt bibliotekspersonalen så att det finns några som valt att inte ange uppgifter om könet (Marjomäki, mejl, 30.9.2020). Det är alltså möjligt att flickorna är mer benägna att anta utmaningen och utföra läsplomet än pojkar. Jag siktar ändå på att böckerna i läsplomet passar lika bra både för pojkar och för flickor.

TABELL 4 Ungdomars lån per format (Majuri-Jantunen & Marjomäki, mejl, 20.8.2020).

Ungdomars lån per format	Antalet lån	Andel av 13–15-årigas lån
Lån av 13–15-åriga på Keski-kirjastot år 2019	42 020	100 %
varav böcker	35 795	85,2 %
varav tidningar och tidskrifter	1 960	4,7 %
varav Blu-ray	297	0,7 %
varav dvd:er	1 788	4,3 %
varav ljudbok-cd:ar	623	1,5 %
varav musik-cd:ar	256	0,6 %
varav föremål (bl.a. brädspel)	151	0,4 %
varav videospel	109	0,3 %
varav noter	881	2,1 %
Övriga format sammanlagt	160	0,4 %

I tabell 4 står ungdomarnas lån per format. Böckerna utgör huvuddelen med 85,2 procent (%). De näst populäraste formaten är tidningar och tidskrifter med 4,7 procent (%) samt dvd:er med 4,3 procent (%). Alla andra format utgör bara 0,3–2,1 procent (%) av alla lån. Det är alltså tydligt att ungdomarna kommer till biblioteket i första hand för att låna just böcker.

TABELL 5 Ungdomars lån per avdelning (Majuri-Jantunen & Marjomäki, mejl, 20.8.2020).

Ungdomars lån per avdelning	Antalet lån	Andelen lån (13–15-åriga)
Lån av 13–15-åriga på Keski-kirjastot år 2019	42 020	100 %
Vuxenavdelning	9 487	22,6 %
Ungdomsavdelning	19 148	45,6 %
Barnavdelning	11 269	26,8 %
Musikavdelning	1 235	2,9 %
Övriga avdelningar sammanlagt	881	2,1 %

Enligt tabell 5 är knappt hälften av 13–15-årigas lån från ungdomsavdelningen, men det är ingen överraskning att det finns mycket överlappning med barnavdelning och vuxenavdelning; åldersgruppen ligger ju mellan barndomen och vuxenheten. I läsdiplomet har jag valt böcker från barnavdelning, ett val som jag motiverar närmare i avsnitt 5.1.2.

TABELL 6 Ungdomars lån per språk (Majuri-Jantunen & Marjomäki, mejl, 20.8.2020).

Ungdomars lån per språk	Antalet lån	Andel av 13–15-årigas lån
Lån av 13–15-åriga på Keski-kirjastot år 2019	42 020	100 %
Finska	34 409	
Andra än finska sammanlagt	7 611	18,1 %
Svenska	96	
Engelska	1 209	
Tyska	7	
Ryska	4	
Franska	16	
Spanska	14	

Tabell 6 visar att av alla 42 020 lån var bara 96 (0,2 %) svenskspråkiga år 2019. Antalet förklaras nästan helt med den fåtaliga svenskspråkiga befolkningen i området. Man kan dra slutsatsen att det inte är vanligt bland ungdomar att utnyttja biblioteket till självstudier i svenska. Antalet engelskspråkiga lån är högre, 1 209 (2,9 %), men även denna andel är ganska liten med tanke på helhetsbilden.

TABELL 7 Ungdomars lån per genre (Majuri-Jantunen & Marjomäki, mejl, 20.8.2020).

Ungdomars lån per genre (finskspråkig skönlitteratur)	Antalet lån	Andelen lån (finskspråkig skönlitteratur, 13–15-åriga)
Spänning	2 369	10,5 %
Science fiction	1 581	7,0 %
Fantasi	5 339	23,7 %
Djur	1 361	6,0 %
Skräck	1 300	5,8 %
Noveller	96	0,4 %
Idrott	347	1,5 %
Romantik	397	1,8 %
Lättlästa för barn (fi. <i>helppolukuiset</i>)	295	1,3 %
Humor	57	0,3 %
Krig	81	0,4 %
Erotik	67	0,3 %
Natur	13	0,1 %
Stavelseböcker (fi. <i>tavukirjat</i>)	130	0,6 %
Lättlästa för vuxna (fi. <i>selkokirjat</i>)	74	0,3 %
Böcker med stor text	5	0,0 %
Odefinierad genre	8 416	37,4 %
Övriga genrer	569	2,5 %
Finskspråkig skönlitteratur sammanlagt	22 497	100,0 %

Tabell 7 är intressant med tanke på bokvalet för detta läsplom. När man granskar andelen lån av 13–15-åriga på finskspråkig litteratur utgör böckerna med odefinierad genre den största andelen, 37,4 procent (%). Näst i ordning kommer fantasiböcker med 23,7 procent (%) och därefter spänningsböcker med 10,5 procent (%). Science fiction-, djur- och skräckböcker har alla en andel på drygt 5 procent (%), men alla andra genrer har andel på mindre än 2 procent (%).

Det är synd med tanke på denna undersökning att en så stor del av böckerna inte har någon definierad genre. Bibliotekspersonalen (Majuri-Jantunen & Marjomäki, mejl, 20.8.2020) har

förklarat att denna grupp består av ”allmän ungdomslitteratur”, vilket ger inte mycket information, men jag förstod att det handlar om att genren inte är så lätt att urskilja. Att genren är odefinierad skulle kunna betyda även att boken har en tydlig genre, men att man inte har definierat genren i databasen. På basis av bibliotekspersonalens förklaring utgår jag ändå ifrån den första uppfattningen.

Det är på denna statistik jag baserar min uppfattning om hur ungdomarna läser på modersmålet. Finskan är förstås inte modersmålet till alla som läser på finska och bland annat därför kan man dra bara grova slutsatser om dessa siffror. Inte heller all läsning framgår av bibliotekets statistik, eftersom man kan äga och köpa böcker själv. Under de senaste åren har även ljudböckerna blivit populära och man lyssnar på dem i flera olika mobilapplikationer (se t.ex. tidningsartiklarna Gustafsson 2020, Jägerhorn-Tabermann 2020). I det här avsnittet kommer jag inte att diskutera sambanden mellan denna statistik och läsplomet närmare, för att denna synpunkt kommer att behandlas i avsnitt 5.1.2.

5 SKAPANDET AV LÄSDIPLOMET

I denna studie har jag hittills behandlat hur det att man läser på ett andraspråk påverkar läsprocessen. Utöver detta har mitt mål varit att ta reda på hurdana drag i texten som stödjer förståelsen och språkinläringen. Dessutom har jag granskat ungdomars läsvanor på modersmålet. I det här kapitlet kombinerar jag denna information i syfte att skapa ett läsdiplom i svenska som andra inhemska språk för högstadiet.

Jag kommer först att presentera ramarna för läsdiplomet där jag går igenom principerna för bokval, läsuppgifter och bedömning. Dessa val motiveras med hjälp av de tidigare kapitlen. Till sist analyserar jag närmare några böcker för att kunna ge konkreta exempel på hur böckerna kan stödja förståelsen och språkinläringen.

5.1 Ramarna för läsdiplomet

Min syn på läsdiplomets struktur baserar sig på tidigare läsdiplom och forskning kring dem. Läsdiplomet innehåller en lista med böcker, där böckerna är delade in i olika grupper enligt temat samt en lista över uppgifter som ska göras efter att ha läst boken. Den röda tråden i läsdiplomet är att eleven ska samla in så många stjärnor som möjligt. Lärares roll är att ge instruktionerna till eleverna, bedöma läsuppgifterna (godkänt / icke godkänt) och till slut dela ut diplomerna.

Jag har valt att ge varje bok en stjärnklassificering som visar hur lätt respektive svår boken är. Här följer jag Kaakkunens (2014) exempel, men mitt val får också stöd av det faktum att när böckerna är så pass olika skulle det vara orättvist om alla böcker var likvärdiga, även om en bok kräver en helt annan mängd arbete att läsa än en annan. Stjärnklassificeringen hjälper även med att välja böcker som passar för ens kunskapsnivå. Vikten av detta har kommit fram i avsnitt 3.2.8. Hur många stjärnor som en bok får baserar sig på hur mycket tid det tar att läsa den jämfört med andra böcker på listan.

Skapandet av läsdiplomet består av fyra teman:

1. Målet med läsdiplomet

2. Valet av böcker
3. Valet av läsuppgifter
4. Bedömning

Först och främst ska målet vara tydligt, eftersom målet skapar en grund för alla andra val som ska göras senare i processen. I läsdiplomet finns bokrekommendationer; när det gäller arbetsmängd är valet av böcker den största och den mest synliga delen av arbetet. Läsuppgifter och bedömning är förknippade med varandra, men jag delar dem ändå in i olika avsnitt, eftersom eleven står i centrum när jag behandlar läsuppgifterna och läraren när jag behandlar bedömningen. Härnäst kommer jag att ta upp dessa teman ett i taget.

5.1.1 Målet med läsdiplomet

Målet med mitt läsdiplom är att stödja svenskstudier på högstadienivå i Mellersta Finland. Jag hoppas att med hjälp av det här läsdiplomet fler ungdomar skulle hitta sin väg till biblioteket och lära sig att njuta av att läsa på andraspråk. Både Krashen (2013: 20) och Kolb (2013: 35) hävdar att redan en bok som erbjuder en positiv läsupplevelse (eng. *home run book*) kan bidra till utvecklingen av en läsvana. Med detta läsdiplom strävar jag efter att flera högstadieelever får möjligheten till att få denna positiva läsupplevelse som uppmuntrar dem att fortsätta läsa utanför skolan även i framtiden. Om eleverna är motiverade att läsa på svenska på fritiden kommer detta säkert att återspeglas i deras språkkunskaper och därmed också i deras betyg i svenska. Språkinläring i allmänhet beror till stor del på motivation, av vilken anledning värdesätter jag sådana element som stödjer utveckling av motivationen. Dessa element har jag behandlat i avsnitt 3.1.4.

En personlig entusiasm för att läsa texten är nära relaterad till motivation (se avsnitt 3.1.4 om motivation). Motivation och entusiasm stöds i detta läsdiplom av det faktum att man får själv välja en bok som passar den egna kompetensnivån och som man är intresserad av. Å andra sidan är det viktigt att utförandet av läsdiplomet är frivilligt så att ingen känner sig tvungen att läsa böcker på svenska om det känns oöverkomligt. Detta är viktigt med tanke på det som jag nämnde i avsnitt 3.2.8 om att läsning på andraspråk kan erbjuda berikande läsupplevelser, men å andra sidan är det lika skadligt att misslyckas (Marx Åberg 2014: 26).

För att möjligheten att utföra läsdiplomet skulle presenteras i så många undervisningsgrupper som möjligt rekommenderar jag att läsdiplomet ska vara frivilligt och att läsningen ska ske huvudsakligen på fritiden. Som jag konstaterade i samband med kartläggningen av möjliga hinder för användningen av litteratur på andraspråkslektionerna, är lärare redan i nuläget under tidspress när de försöker hinna gå igenom alla teman på de få lektioner som ägnas åt svenskundervisning. Det skulle vara orimligt med tanke på denna tidsbrist att kräva att man läser böckerna på lektionerna.

5.1.2 Valet av böcker

Jag har behandlat hur läsning på andraspråk skiljer sig från läsning på modersmålet och vilka lässtrategier som kan stödja förståelsen. Jag har diskuterat karaktäristiska drag för välskrivna texter för barn, vilket är mycket centralt med tanke på skapandet av läsdiplomet. När jag behandlade lässtrategier fick jag reda på många element som stödjer läsning och lärande. I detta kapitel presenterar jag de förståelsestödjande element som jag tillämpade vid valet av böckerna. I avsnitt 5.2 ger jag konkreta exempel på hur de element som jag presenterar i detta avsnitt kan synas i de böcker som ingår i läsdiplomet.

Böckerna jag har valt för läsdiplomet är huvudsakligen bilderböcker på bibliotekets barnavdelning. Jag har även bläddrat i andra barnböcker och böcker för äldre läsare, men enligt min bedömning var textmängden oöverkomligt stor för högstadielävernas svenskkunskaper. Bilder ger visuellt stöd för förståelsen. Visst kan det finnas andra faktorer som stödjer läsningen och som gör det möjligt att läsa längre böcker – till exempel om boken är bekant och man är intresserad av temat. Därför har jag lämnat plats för en valfri bok, som läraren enligt sin egen bedömning kan ge en stjärnklassificering till.

I avsnitt 3.3 behandlade jag drag som stödjer förståelsen. Sådana drag var till exempel lexikalisk täthet, idiomatiska flerordsenheter, lexikal upprepning, lexikala kedjor, fonologiska mönster och parallellismer. Dessutom har jag konstaterat (se 3.2.2 och 3.3) att bilder ger ett stort stöd till texten. Förutom bilder kan även ljudinspelning vara till hjälp; när man lyssnar på texten

behöver man inte koncentrera sig på att mekaniskt avkoda orden utan man kan fokusera sig på helheten (se 3.2.5).

Temat är den faktor som påverkat valet av böckerna mest. Målet var att hitta böcker som skulle passa för elever i högstadieåldern, men av många böcker kunde man se redan på pärmen att boken var riktad till småbarn. Bland (2013a: 8) varnar för att inte underskatta barnens kognitiva förmåga. Praktiken visade ändå att när språkkunskaperna är på en låg nivå, måste man i många fall läsa lite barnsligare böcker än på modersmålet. Detta beror helt enkelt på ett begränsat urval av böcker som finns på biblioteket. Det är möjligt att hitta svenskspråkiga böcker som passar högstadieelever både i fråga om språk och tema, men de är tyvärr inte så många att hela läsdiplomet skulle kunna bestå endast av sådana böcker. Oftast måste man ge efter på något krav, och när det inte kan vara språket blir det lätt temat.

I bästa fall finns dock flera drag som stödjer inläring i en text samtidigt som temat passar både yngre och äldre läsare. I avsnitt 5.2 presenterar jag sådana fall och ger exempel på hur de här stödjande dragen ser ut i praktiken. Jag måste lita på min egen bedömning när det gäller hur passligt temat är för ungdomarna. Temat är ett så pass vitt begrepp att det inte går att mäta det på något enkelt sätt.

En problematisk fråga i den här processen har varit frågan om genre. I kapitel 4 granskade jag vad som ungdomarna läser på modersmålet i syfte att kunna välja sådana böcker för läsdiplomet som skulle vara intressanta för ungdomar. Statistiken i avsnitt 4.2 visade ändå att en stor del av de böcker som ungdomarna hade lånat var av odefinierad genre. När jag själv läste böckerna fick jag se hur svårt det faktiskt var att dela böckerna in i olika genrer. En stor del av böckerna skulle jag beskriva som generella berättelser om livet, vänskap och roliga händelser. Man kan inte säga rakt ut att boken tillhör fantasigenren eller humorgenren.

En aspekt som orsakade problem när jag ville välja böcker i sådana genrer som skulle vara intressanta för ungdomar var att barnböcker innehåller mycket mindre spänning än ungdomsböcker. Därtill skulle jag gruppera de flesta barnböcker med fantasi till sagor snarare än fantasiböcker. Bedömningen av passande teman baserade sig till slut mer på hur ”barnslig” jag ansåg handlingen var och hur mycket boken stödde vidgade vyer som Bland (2013a: 8) anser vara

viktigt för att läsmotivation väcks. På grund av detta bestämde jag mig att utöver några traditionella genrer (t.ex. serier) gruppera böckerna enligt känslan man får när man läser boken (t.ex. dystra böcker), enligt handlingens tema (t.ex. vänskap) eller enligt en beskrivning av språket (t.ex. lekfullt språk).

5.1.3 Valet av läsuppgifter

Målet med läsuppgifterna är att kontrollera att eleverna faktiskt har läst böckerna, men de är även ett medel för att fördjupa läsoplevelsen samt styra eleverna att använda olika lässtrategier och på så sätt stödja språkinläringen. Uppgifterna måste ändå vara lätta, eftersom för mycket kontroll och arbetsam rapportering är enligt Kaakkunen (2014: 8) ett effektivt sätt att få eleverna att tappa läsmotivationen. Keski-kirjastot har inga läsuppgifter i sina andra läsdiplom (se t.ex. Keski-kirjastot 2020b), men jag märkte hur nyttiga de kan vara när jag skrev kapitlet om lässtrategier och därför ingår läsuppgifterna i läsdiplomet. Kravet är att de inte skapar för mycket extra arbete för eleverna. Av den anledningen ska man göra uppgifterna på finska.

Jag använde gamla läsdiplom som utgångspunkt för läsuppgifterna i läsdiplomet (se avsnitt 2.1). Jag valde sådana uppgifter som passar för läsning på andraspråk, för att då kan man inte förvänta sig att läsaren förstår allt på samma sätt som den som läser på modersmålet. Det var även en fördel om läsuppgiften stödjer en eller flera lässtrategier, för att då kan eleven lära sig vilka lässtrategier som passar bäst för honom eller henne.

Följande läsuppgifter har jag samlat in från tidigare läsdiplom (egen översättning):

- Presentera kort karaktärerna i boken (Uleåborg stad 2020).
- Skriv en dikt eller en låt om boken eller en mindre del av boken (Uleåborg stad 2020).
- Hitta på ett nytt namn för boken som beskriver handlingen eller något annat innehåll i den (Janakkala kommun 2020).
- Ta ett foto som beskriver boken på något sätt. Det kan till exempel vara ett föremål eller en känsla (Janakkala kommun 2020).
- Berätta för åtminstone fyra klasskompisar vad du tyckte om boken (Janakkala kommun 2020).

- Skriv en namndikt om en karaktär i boken (Janakkala kommun 2020). Till exempel:
Ångestfull
Kompis
Ensam
- Välj den bästa delen av boken och läs den högt åt någon (Janakkala kommun 2020).
- I vilka situationer skulle du agera på ett annat sätt än huvudkaraktären och hur (Vanamo-kirjastot 2020)?
- Vilken händelse i boken skulle nå över nyhetströskeln (Vanamo-kirjastot 2020)?
- Hitta på en ny karaktär för boken. Rita och skriv hurdan karaktären är och hur han eller hon hänger ihop med handlingen. (Kemi stadsbibliotek 2020.)
- Tipsa om boken till exempel på YouTube (Kemi stadsbibliotek 2020).
- Gör ett soundtrack för boken (Lastu-kirjastot 2020).
- För vem skulle du rekommendera boken (Lastu-kirjastot 2020)?
- Berätta om boken på video eller genom en röstinspelning (Oikkonen m.fl. 2019).

Alla dessa uppgifter är kreativa men lätta att göra. Uppgifterna passar enligt min bedömning för detta läsdiplom nästan som sådana. Några uppgifter vill jag ändra lite så att de passar för situationen där böckerna är skrivna på ett annat språk än det i uppgifterna. Till exempel skulle jag ändra ”Hitta på ett nytt namn för boken” till form ”Hitta på ett nytt finskspråkigt namn för boken”. Jag vill även ändra ”Gör ett soundtrack för boken” till ”Gör ett soundtrack till någon händelse i boken” för att avgränsa projektet lite.

Bland läsuppgifterna ovan fanns det ännu inte så många uppgifter där man skulle utnyttja olika lässtrategier, med undantag av att läsa högt en del av boken och visualisera information genom att till exempel rita en person. Därför vill jag föreslå några läsuppgifter som baserar sig på lässtrategierna presenterade i avsnitt 3.2:

- Skriv 5 hypoteser om vad som kommer att hända i boken innan du har läst den, bara med hjälp av pärmarna. Kontrollera hur många du fick rätt efter läsningen.
- Känner du någon som också har läst boken? Diskutera händelserna i boken tillsammans. Hur förstod ni händelserna? Vad tyckte ni om boken?
- Välj 7 ord som var nya för dig och slå upp dem i ordboken.

- Läs boken samtidigt som du lyssnar på ljudboksversionen.

I avsnitt 2.2.2 nämnde jag hur man i GLGU 2014 vill uppmuntra eleverna att söka information på alla språk. Därför vill jag föreslå en läsuppgift som skulle uppmuntra eleven att söka information på svenska. Uppgiften kan vara till exempel:

- Sök information på svenska om författaren till exempel på svenskspråkiga Wikipedia. Beskriv författaren kort på finska.

Läsuppgifterna presenterade i detta avsnitt kräver att man har läst boken, men inte att man har förstått allt, precis som är meningen med extensiv läsning. Eleverna får känslan av att deras arbete kontrolleras, kontrolleringssätten är dock lätta och orsakar inte extra arbete. Några uppgifter stödjer även inläringen av nya lässtrategier.

5.1.4 Bedömning

Mitt mål är att användningen av läsplomet skulle vara lätt, så att så många lärare som möjligt skulle vilja börja använda det i sin undervisning. Därför är det viktigt att de inte behöver satsa mycket tid på att korrigera läsuppgifterna. Därför har jag valt att man ska sätta betyg för läsuppgifterna på skalan godkänt/icke-godkänt. Uppgiften är godkänd om den följer instruktionerna.

Kaakkunen (2014: 33–36) har i sin undersökning kommit fram till att metoder för yttre motivering inte nödvändigtvis skadar inre motivation. Hon argumenterar för att använda flera olika motiveringsmetoder. Redan själva diplomet som man får är en metod för yttre motivering. I Kaakkunens undersökning fick eleverna som klarat av läsplomet en betygskompensation. Jag anser att denna metod är ett bra sätt att motivera elever och jag rekommenderar betygskompensationen även för detta läsplom, även om det inte är möjligt för mig att påverka bedömningen av ämnet. Oavsett betygskompensationen är det högst troligt att om eleven har läst flera böcker på svenska har det en positiv inverkan på elevens svenskkunskaper, vilket i alla fall påverkar betyget i ämnet.

Efter att ha samlat in tillräckligt många stjärnor genom att läsa böcker och göra läsuppgifterna om de böcker som man läst får man ett läsplom (se bilaga 1) som visar hur många böcker man läst och vilken titel man förtjänat. Läsplomen kan delas ut till exempel under läsårets sista svensklektion.

5.2 Konkreta exempel på förståelsestödjande drag

I detta avsnitt kommer jag att visa hur de förståelsestödjande drag som jag presenterat tidigare kan se ut i praktiken. Jag presenterar fem böcker som enligt min mening ger en omfattande uppfattning om hur förståelsen kan stödjas när man läser på sitt andraspråk. Liknande sätt att stödja förståelsen finns alltså i andra böcker som jag har valt i läsplomet, men jag presenterar dessa texter i syfte att ge konkreta exempel. Jag behandlar en bok åt gången, eftersom det oftast finns flera förståelsestödjande drag i samma text.

Läsplomet innehåller så många böcker att det inte är möjligt att diskutera dem ingående. Målet med detta avsnitt är därför att ge exempel på hur de fenomen som jag analyserat i böckerna kan se ut i praktiken. Jag har valt följande böcker så att de skulle erbjuda en täckande överblick på de vanligaste stödjande dragen.

5.2.1 Zoologipoesi

I boken *Zoologipoesi* (Ruohonen, Kallasmaa, Kumela & Sandelin 2020) finns det många inlärningsstödjande drag och även temat passar både yngre och äldre läsare. Boken erbjuder en upplevelse med poesi, bilder och musik. På pärmen står det en QR-kod som tar läsaren till Otavas webbplats där man kan lyssna på musikstycken som hänger ihop med dikterna i boken. Musiken kan ge läsaren en uppfattning om hurdana känslor texten kan väcka. Marx Åberg (2014: 15) påstår att extensiv läsning på andraspråk är en balansgång mellan förståelsen och upplevelsen. Musiken stödjer upplevelsen oavsett språkkunskaperna och uppmuntrar därmed läsaren att fortsätta läsa.

En liten flygekorre spanar
efter Sibiriens svarta granar.
I asparnas snår
kan du följa dess spår:

Ja minns exakt i vilket ögonblick det stod klart för mig
att det fanns ett ord för det jag allt oftare kände.
Jag stod och tittade ner i ett dike.
När jag tittade upp stod det skrivet över hela allt:
Meningslöst.
Allt är meningslöst. (Höglund 2013, utan paginering.)

Boken tar läsaren till den grymma världen av en deprimerad kanin som känner att allt är meningslöst och att den är annorlunda och sämre än alla andra. Enligt min bedömning är 13–15-åriga redan tillräckligt gamla att läsa om ett sådant mörkt tema. Att identifiera sig med kaninens starka känslor kräver empati och erbjuder på så sätt en chans till att vidga sina vyer. Kaninens känslor är i någon mån säkert bekanta för de flesta ungdomar, vilket gör det lätt att identifiera sig med boken.

Och där sitter de där
som är allt som jag inte är.
Snygga, sociala och populära.
Jag orkar inte prata med dem. (Höglund 2013, utan paginering.)

Språket är ganska enkelt: Meningarna är korta och enkla. Genom boken finns det många korta huvudsatser. Texten har ganska låg lexikalisk täthet, vilket Bland (2013a: 8) har klassat som typiskt för mindre skickligt skrivna texter. Hon varnar dessutom att inte underskatta barnens kognitiva förmåga, men enligt min bedömning är enkelt språk ett stilistiskt val här. Korta och enkla meningar skapar ro och känsla av att allt står stilla, vilket stödjer stämningen i boken.

Det finns lexikal upprepning: ”Meningslöst. Allt är meningslöst”. Det är typiskt för boken att presentera fenomen med hjälp av parallellismer – Först presenterar man enkelt fenomenet: ”de är allt som jag inte är” och sedan följer en lista där man med andra ord beskriver hurdana de är: ”[de är] snygga, [de är] sociala och [de är] populära”. Samtidigt är det fråga om trikolon: ”snygga, sociala, populära”.

Bilderna är dystra och kaninen står vid en tom väg i det första stycket. Den ser ledsen ut. I samband med det andra stycket tittar kaninen deprimerad på andra människorna som står tillsammans på andra sidan vägen och håller på med sina vardagliga grejer. Bilderna stödjer texten genom att visa samma händelser visuellt och förmedla samma känslor.

5.2.3 Nyckelknipan

Texten i *Nyckelknipan* (Mander 2017) påminner om ramsor för barn, men temat är lämpligt för tonåringar.

Valter sitter vid sin dator
 är en flitig kommentator.
 En stolt och arg ensamvarg
 som livnär sig på korb och kvarg.
 Allt som är rosa hatar han kallt
 och enhörningarna mest av allt!
 Bankar tangenter med hög volym
 under en fjantig pseudonym. (Mander 2017, utan paginering.)

Texten har hög lexikalisk täthet då det finns många innehållsord och relativt få funktionella ord. Det finns fonologiska mönster – såväl rytm som alliteration. Bilden stödjer texten starkt: Det sitter en stor hårig man vid en dator och skriver. Han ser arg ut och har ett svart moln över sitt huvud. På bordet finns det korb och kvarg och på väggen hänger det en bild på en rosafärgad enhörning som har träffats med darpilar. Det hänger en gammal sportmedalj på väggen i det stökiga rummet, vilket stödjer påståendet att han är ”stolt och arg ensamvarg”. Det finns en rolig kontrast mellan den mörka och arga bilden och det lekfulla språket. Kontrasten gör läsoplevelsen överraskande, intressant och lekfullt, något som enligt Bland (2013a: 8) saknas i texterna skrivna med mindre skicklighet.

5.2.4 Eva & Adam: Fotboll, bugg och snedsteg

I *Eva & Adam: Fotboll, bugg och snedsteg* (Gahrton & Unenge 2000) får man läsa serier i vardagligt språk i vardagliga situationer. Det finns en känsla av autenticitet i texten. Marx Åberg (2014: 24) beskriver: ”upplevelsen av autenticitet är förknippad med känslan av att undervisningen är ’på riktigt’”.

– ALLTSÅ... DET VAR JU SUPERROMANTISKT JU!!
 – HI HI! (Gahrton & Unenge 2000: 26.)

Dialogen är full av trovärdiga sätt att reagera på det som samtalspartnern säger. I serier kan man vanligtvis följa handlingen i bilder samtidigt som man läser dialog skriven i pratbubblor. På detta sätt följer *Eva & Adam* detta vanliga mönster för serier, av vilken anledning kan man konstatera att bilderna stödjer texten mycket. I serierna visar bilderna dock oftast talsituationen

i stället för att illustrera det som man pratar om. Till exempel i samband med dessa exempeldialoger sitter de två tjejerna i en bubbelpool och pratar. Man kan läsa situationen i bilderna bara från miner och genom att se hur andra personer reagerar på det som sägs.

- ...OCH... JA, SÅ SA HAN ATT HAN GILLAR MEJ... OCH SÅ **KYSSTES** VI!
- PÅ BUSSHÅLLPLATSEN? BARA SÅDÄR? (Gahrton & Unenge 2000: 26.)

Förutom bilder finns det visuell ikonicitet även i texten. Man har markerat betoning med fetstil. Dessutom uttrycker man nyanser med hjälp av disposition och stilen i pratbubblor. Pratbubblorna är olika beroende på exempelvis om personen pratar som vanligt, ropar, viskar, pratar med nervös röst eller tänker.

5.2.5 Fingerpori talar svenska

I *Fingerpori talar svenska* (Jarla & Fougstedt 2019) får man läsa bekanta finska serier på svenska. I avsnitt 3.3.2 konstaterade jag att det kan vara förståelsestödande att läsa igen böcker som redan är bekanta för en. *Keskisuomalainen*, den största dagstidningen i Mellersta Finland, publicerar *Fingerpori* på finska, och därför är serien mycket bekant på området.

- JAG LIDER AV SÖMNPROBLEM.
- SAMMA SAK.
- JAG VAKNAR PÅ NATTEN, BADAR I SVETT OCH SOMNAR IGEN.
- DET ÄR VÄRT ATT FÖRSÖKA. [Badar.] (Jarla & Fougstedt 2019: 58.)

I *Fingerpori* baserar sig skämtet oftast på språkets tvetydigheter. När skämtet oftast är gömt i orden, är det viktigt att förstå allt. I de flesta *Fingerpori*-serier finns det bara lite text, vilket gör det lätt att kolla främmande ord i ordboken. På samma sätt som det kan öka läsmotivation avsevärt att ha kunnat läsa en hel bok på andraspråk, kan det enligt min egen uppfattning vara en stor framgång och motivationskälla att ha förstått flera språkliga skämt på andraspråk.

Språket är lätt, det vill säga meningarna är oftast väldigt korta och enkla. Bilderna stödjer texten mycket när det handlar om serier. I *Fingerpori* där fokus ligger på att skämta spelar bilderna oftast även en viktig roll i att meddela budskap. Till exempel i citatet ovan har jag inom hakparentes förtydligat vad som händer på bilden för att läsaren till denna avhandling kan förstå texten helt.

6 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Syftet med denna undersökning var att skapa ett läsdiplom för skolämnet svenska som andra inhemska språk för årskurs 7–9 i Mellersta Finland för att stödja högstadielärares språkinläring. Läsdiplomet finns som bilaga i denna avhandling (bilaga 1).

I denna undersökning har jag granskat hur läsning på andraspråk påverkar läsprocessen. Jag fick fram att när man inte förstår språket helt är det vanligt att man är tvungen att använda andra lässtrategier som man skulle använda när man läser på sitt modersmål (Marx Åberg 2014: 16). Erfarna läsare tenderar använda mer top-down-metoden när de läser, men det blir betydligt svårare om det finns mycket luckor i vokabulären. En stor del av lässtrategier som jag presenterade i kapitel 3 baserade sig ändå på att närma sig texten med hjälp av top-down-strategin. Man kan till exempel försöka gissa ordets betydelse med hjälp av kontexten och även gissa sig till vad som kommer att hända med hjälp av den stora bilden man får om texten.

Extensiv läsning har många fördelar: den stärker läsmotivation, läsfärdighet och språkfärdighet (Kolb 2013: 35). I kapitel 3 fick jag fram att extensiv läsning och läsning av bilderböcker ger motivation till att studera språk (Bland 2013b: 16–17, Kolb 2013: 35). Redan en bok som erbjuder en positiv läsupplevelse kan bidra till utvecklingen av en läsvana (Kolb 2013: 35, Krashen 2013: 20). I skapandet av detta läsdiplom var en ledande princip att ta med element som stödjer motivationen. Som Padberg-Schmitt (2020: 32) konstaterat, om eleven inte är motiverad att läsa nästa bok, kommer läsfärdigheten aldrig att utvecklas ordentligt och språkinlära-
raren kommer aldrig uppnå en högre läsförmåga.

Ett intressant och viktigt fynd var att texter skrivna på klarspråk ofta saknar många sådana element som stödjer läsmotivation och språkinläring. Lekfullt språk, till exempel rytm, alliteration samt visuell och hörselrelaterad ikonicitet bidrar till en positiv läsupplevelse, men dragen hör ofta till dem som utelämnas från klarspråkliga böcker. Visst finns det även välskrivna böcker på klarspråk, men före denna undersökning hade jag tänkt att böcker med klarspråk absolut är bättre för läsare med bristfälliga språkkunskaper.

Möjligheterna förknippade med barnlitteratur i språkundervisningen verkar nästan oändliga. Det som gör barnböcker så användbara för alla åldersgrupper är att de har en tudelad mottagargrupp – de är skrivna både för barn och för deras föräldrar. Boken har alltså ofta flera nivåer och den möjliggör på så sätt flera genomläsningar. Språket är oftast lättare än i vuxenlitteratur och bilder är ett bra medel för att stödja förståelsen.

I kapitel 4 granskade jag hur ungdomar läser på modersmålet. Först diskuterade jag hur deras textmiljöer har förändrats under de senaste årtiondena. Omgivningen har blivit mer multimedial på grund av till exempel internet och sociala medier. Enligt Tarnanen m.fl. (2010: 156–157) har förändringen av textmiljöer skapat nya texttyper och möjliggjort nya sätt att använda språket och texter. Intervjuresultaten av Tarnanen m.fl. (2010: 162–163) visar hur lärarnas syn på ungdomarnas läsfärdigheter är tudelad: Å ena sidan beundrar de ungdomarnas förmåga att tolka texter på nätet och sociala medier. Å andra sidan värderar lärarna elevernas läsfärdigheter lägre än i början av 2000-talet.

Statistiken från Keski-kirjastot i avsnitt 4.2 visade att ungdomarna lånar färre böcker än människor i genomsnitt. Flickor läser mycket mer än pojkar. Ungdomarna lånar mestadels böcker, men även tidningar och tidskrifter samt dvd:er. De lånar böcker från såväl ungdomsavdelning som barn- och vuxenavdelning. Det verkar inte vara populärt att lära sig olika språk genom att läsa böcker på olika språk. Jag hoppas att detta läsdiplom kommer att ändra det. Ungdomarna läser enligt statistiken mest fantasi, spänning, science fiction, djurböcker och skräck. Statistiken förvrängs när gruppen med största andelen lån var av ”odefinierad genre”. Under processen fick jag även märka att genrer i barnlitteratur följde inte heller några vanliga gränser för genrer. Jag skulle hellre gruppera en påhittig bok till sagor än fantasiböcker, även om temat är mycket likt fantasi.

Efter att ha lyckats med att få fram hur man läser på ett andraspråk och hurdana element som stödjer förståelsen och inläringen i texterna var jag lite besviken på att det fjärde kapitlet inte bar så mycket frukt – några konkreta råd för skapandet av läsdiplomet. Som resultat blev bedömningen av hur passligt temat var för ungdomar mycket subjektiv. Det skulle vara intressant att i framtiden undersöka hur ungdomarna till slut har tagit emot läsdiplomet och se om jag har lyckats med att välja teman som de tycker är intressanta.

Materialet bestod i det första skedet av ungefär 420 böcker varav jag valde 94 till närmare granskning (inkl. andra böcker i samma serie). Dessutom granskade jag 74 ljudböcker och 48 serieböcker. Den första genomgången tog mycket tid, men jag anser att jag hittade tillräckligt många bra böcker för att kunna hålla en lagom hög standard för böckerna som jag tog med i läsplomet. Jag anser att det var ett fungerande tillvägagångssätt att fysiskt besöka bibliotek och bläddra i böcker. Jag antar att analysen inte skulle ha haft samma kvalitetsnivå om jag hade till exempel haft större material men använt olika ämnesord för att bestämma vilka böcker som skulle passa in.

Skapandet av läsplomet baserar sig till stor del på min subjektiva bedömning. Med en lång teoridel ville jag ändå samla kunskap för att kunna göra val som baserar sig på vetenskaplig grund och på så sätt öka undersökningens reliabilitet. Med konkreta exempel ville jag göra synligt hur jag har uppfattat de fenomen som diskuterats i teoridelen.

Till slut hoppas jag att läsplomet introduceras till eleverna runt om i Mellersta Finland och att läsplomet utvecklas vidare enligt feedback från eleverna och lärare. Av Keski-kirjastots 11 000 svenskspråkiga böcker hann jag bara läsa drygt 400 och nya böcker utkommer hela tiden så jag hoppas att boklistan ständigt uppdateras – ändå efter en omsorgsfull läsning för att kontrollera att det finns förståelse- och inlärningsstödande drag i texten. Jag hoppas att denna undersökning bidrar även till att man skapar läsplom för andraspråksinläring på flera språk och att ungdomarna skulle hitta läsningen som ett roligt medel för självstudier i språk. Detta läsplom kan även anpassas till andra bibliotek genom att uppdatera boklistan enligt bibliotekets urval av svenskspråkiga böcker.

LITTERATUR

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinlärning*. Lund: Studentlitteratur. Tillgänglig: <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.1080296> Hämtad: 21.10.2020.

Akademibokhandeln. (2020). *Läsutmaningen 2019*. Tillgänglig: <https://www.akademibokhandeln.se/lasutmaningen/>. Hämtad: 21.10.2020.

Barnens bibliotek. (2020). *Barnens bibliotek*. Tillgänglig: <https://www.barnensbibliotek.se/>. Hämtad: 21.10.2020.

Biewer, C. (2011). Modal auxiliaries in second language varieties of english: A learner's perspective. I Mukherjee J. & Hundt M. (red.) *Exploring second-language varieties of english and learner englishes : Bridging a paradigm gap*. Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co, 7–33.

Björneborg bibliotek. (2020). *Porin kirjaston lukudiplomi*. Tillgänglig: <https://www.pori.fi/porin-kirjaston-lukudiplomi>. Hämtad: 24.2.2020.

Bland, J. (2013a). *Children's literature and learner empowerment : Children and teenagers in english language education*. London: Bloomsbury. Tillgänglig: <https://jyu.finna.fi/Record/jykdok.2013256>

Bland, J. (2013b). Introduction. I Bland J. & Lütge C. (red.) *Children's literature in second language education*. London ; New York: Bloomsbury Academic, 1–11.

Bland, J. (2018). Introduction: The challenge of literature. I Bland J. (red.) *Using literature in english language education :Challenging reading for 8–18 year olds*. London: Bloomsbury Academic, 1–22.

Britta Padberg-Schmitt. (2020). Increasing reading fluency in young adult readers using audiobooks. *Children's Literature in English Language Education*, 8 (1), 31-51. Tillgänglig: <https://doaj.org/article/c215d7bc5e0e4ff89c69531b7e9775d0>

Dehghan, F. & Sadighi, F. (2011). On the cultural schema and iranian EFL learners` reading performance: A case of local and global items. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics (PAAL)*, 15 (2), 97–108. Tillgänglig: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ979917.pdf>

Eepos-kirjastot. (2020). *Lukuliekki*. Tillgänglig: https://eepos.finna.fi/Content/lukudiplomi_ylaluokat. Hämtad: 24.2.2020.

Gahrton, M. & Unenge, J. (2000). *Fotboll, bugg och snedsteg*. Stockholm: Bonnier Carlsen. Tillgänglig: <https://keski.finna.fi/Record/keski.226479>

GLGU. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande undervisningen*. Tillgänglig: <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-laroplanen-den-grundlaggande-utbildningen>. Hämtad: 21.10.2020.

Gustafsson, M. (2020). Kirja-alaa ravistelee ennennäkemätön murros: Äänikirjojen suosio räjähti, mutta kirjailijat jäivät nuolemaan näppejään. *Yle*. Tillgänglig: <https://yle.fi/uutiset/3-11534693>

Helmet-biblioteken. (2020). *Helmet-lukudiplomi*. Tillgänglig: <http://kirjasto.one/lukudiplomi/index.php>. Hämtad: 2.3.2020.

Höglund, A. (2013). *Om detta talar man endast med kaniner*. Stockholm: Lilla Piratförlaget.

Ibragimova, T. (2019). Läsning bland barn minskar – mycket annat som konkurrerar. *Svt*. Tillgänglig: <https://www.svt.se/nyheter/lokalt/ost/lasning-bland-barn-minskar>

Jägerhorn-Tabermann, J. (2020). Trendbrott under pandemin: Finländarna köper böcker som aldrig förr. *Svenska Yle*. Tillgänglig: <https://svenska.yle.fi/artikel/2020/09/07/trendbrott-under-pandemin-finlandarna-koper-bocker-som-aldrig-forr>

Janakkala kommun. (2020). *Lukudiplomi*. Tillgänglig: <https://www.janakkala.fi/palvelut/kirjasto/lapset-ja-nuoret/lukudiplomit/>. Hämtad: 24.2.2020.

Jarla, P. & Fougstedt, C. (2019). *Fingerpori talar svenska*. Helsinki: Like. Tillgänglig: <https://keski.finna.fi/Record/keski.2991528>

Jyväskylä stad. (2020). *Statistik om jyväskylä*. Tillgänglig: <https://www.jyvaskyla.fi/jyvaskyla/tilastot>. Hämtad: 31.1.2020.

Kaakkunen, P. (2014). *Lukudiplomin avulla lukemaan houkutteleva yläkoulussa : Lukudiplomin kehittämistutkimus perusopetuksen vuosiluokilla 7-9*. Joensuu: University of Eastern Finland. Tillgänglig: <https://juu.finna.fi/Record/jykdok.1472766>

Kannus stad. (2019). *Eetu-lukudiplomi*. Tillgänglig: <https://kirjasto.kannus.fi/lapsille/lukudiplomi>. Hämtad: 24.2.2020.

Karleby stad. (2020). *Läsdiplom*. Tillgänglig: https://www.kokkola.fi/palvelut/kirjasto/kirjastot_ja_palvelupisteet/paakirjasto/lasten-ja_nuortenosasto/lukudiplomi/sv_SE/lukudiplomi/. Hämtad: 16.9.2020.

Kemi stadsbibliotek. (2020). *Lukudiplomi*. Tillgänglig: <http://www.kemi.fi/kirjasto/lukudiplomi/>. Hämtad: 24.2.2020.

Kempele kommun. (2018). *Kirjakärppä-app*. Tillgänglig: <https://play.google.com/store/apps/details?id=kempele.kirjakarppa&hl=fi>. Hämtad: 24.2.2020.

Keski-kirjastot. (2020a). *Keski-kirjastot i Finna*. Tillgänglig: <https://keski.finna.fi/>. Hämtad: 30.9.2020.

Keski-kirjastot. (2020b). *Keski-kirjastojen yläkoulun lukudiplomi*. Tillgänglig: <https://keski.finna.fi/Content/nuoret>. Hämtad: 14.11.2020.

- Keski-Suomi Ennakoi. (2020). *Keski-suomen ikärakenne*. Tillgänglig: <https://keski-suomi.info/avainlukuja/vaesto/vaestollinen-huoltosuhde/>. Hämtad: 28.10.2020.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. (2017). Pisa-tulokset heikentyneet huippuvuosista - kuinka paljon ja mistä se voisi johtua? *Talous Ja Yhteiskunta*, 43 (3), 8-12. Tillgänglig: <http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201710043925>
- Kolb, A. (2013). Extensive reading of picturebooks in primary EFL. I Bland J. & Lütge C. (red.) *Children's literature in second language education*. London ; New York: Bloomsbury Academic, 33–43.
- Krashen, S. (2013). Free reading: Still a great idea. I Bland J. & Lütge C. (red.) *Children's literature in second language education*. London ; New York: Bloomsbury Academic, 15–24.
- Kyllönen, S. (2020). Personlig kommunikation 6.3.2020.
- Lastu-kirjastot. (2020). *Lahden alakoulun lukudiplomi*. Tillgänglig: <https://lastu-finna.lahti.fi/lahden-alakoulun-lukudiplomi/>. Hämtad: 24.2.2020.
- Lindholm, A. (2019). Flerspråkiga elevers textförståelse och reflektioner kring användning av lässtrategier. *Nordand*, 3 (01), 69-92. DOI:10.18261/issn.2535-3381-2019-01-04
- LukiMat: Niilo Mäki Instituutti & Jyväskylän yliopisto. (2017). *LukiMat*. Tillgänglig: <http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu/lukutaito-kehittyy/perustaitojen-kehittyminen>. Hämtad: 21.7.2020.
- Lukki-kirjastot. (2020). *Lukudiplomi*. Tillgänglig: https://lukki.finna.fi/Content/lukudiplomi_alaluokat. Hämtad: 2.3.2020.
- Majuri-Jantunen H.-L. & Marjomäki, V. (20.8.2020) Mejl.
- Mander, S. (2017). *Nyckelknipan*. Helsingfors: Schildts & Söderströms. Tillgänglig: <https://keski.finna.fi/Record/keski.2795733>
- Marjomäki, V. (30.9.2020). Mejl.
- Marx Åberg, A. (2014). Positiva läsoplevelser på främmande språk i undervisningen - går det? *Fokus På Språk*, 32, 9-29. Tillgänglig: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-38672>
- Mikkelin seutukirjasto. (2020). *Lukudiplomi*. Tillgänglig: <https://kirjastopolkumikeli.wordpress.com/lukudiplomi/>. Hämtad: 24.2.2020.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249–259. DOI:10.1037/0022-0663.94.2.249

Nylander, C. (2010). Skönlitteratur är viktigare än sms. *Aftonbladet*. Tillgänglig: <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/p6dLmV/skonlitteratur-ar-viktigare-an-sms>

Nyman, T. (2015). Autenttisuuden monet kasvot. I: Hildén, R., Härmälä, M. (2015). *Hyvästä paremmaksi : kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Helsingfors: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Koulutuksen seurantaraportit, 6, s. 40–60. Tillgänglig: http://karvi.fi/app/uploads/2015/03/KARVI_0615.pdf Hämtad: 6.12.2020.

Nyslotts stadsbibliotek. (2020). *Kirjallisuusdiplomi*. Tillgänglig: https://www.savonlinna.fi/kirjasto/lapset_ja_nuoret/kirjallisuusdiplomit. Hämtad: 24.2.2020.

Oikkonen, P., Sinkko, M. -, Revello, E., Kyllönen, S. & Lyytikäinen, U. (2019). *Lukeva lappeenranta*. Tillgänglig: <https://lukevalpr.fi/lukudiplomit/>. Hämtad: 24.2.2020.

PIKI-kirjastot. (2019). *Pirkanmaan lukudiplomi*. Tillgänglig: https://piki.verkko-kirjasto.fi/web/arena/pirkanmaan_lukudiplomi. Hämtad: 24.2.2020.

Riikonen, J. (2.3.2020). Mejl.

Rovaniemi stad. (2020). *Lukudiplomi*. Tillgänglig: <https://www.rovaniemi.fi/fi/Palvelut/Kirjasto/Lapsille-ja-nuorille/Lukudiplomit-alakouluun>. Hämtad: 24.2.2020.

Ruohonen, L., Kallasmaa, E., Kumela, P. & Sandelin, A. (2020). *Zoologipoesi : Smådjur i toner*. Helsingfors: Förlaget. Tillgänglig: <https://keski.finna.fi/Record/keski.3043800>

Rydén, I. (2007). *Litteracitet och sociala nätverk ur ett andraspråksperspektiv*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Salo, O. (2014). *Miten tehdä hyvästä kielenopetuksesta entistä parempaa?* Tillgänglig: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/44695> <http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201411193300>

Salon kirjasto. (2020). *Salosen lukudiplomi*. Tillgänglig: <http://www.salosenlukudiplomi.fi/>. Hämtad: 24.2.2020.

Sandin, A. S. (2011). Barnbibliotek och lässtimulans – delaktighet, förhållningssätt, samarbete. *Stockholms stadsbiblioteks skriftserie 17*. Stockholm: EO Grafiska.

Schreiber, J. (2017). *Motivation 101*. New York: Springer Publishing Company. Tillgänglig: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=1436265>

Seutu, L. (9.3.2020). Mejl.

Siilinjärvi kommun. (2020). *Lukudiplomi*. Tillgänglig: <https://siilinjarvenkirjasto.finna.fi/Content/alakoululukudiplomit#lukudiplomi>. Hämtad: 6.3.2020.

Språklagen 423/2003.

Statsrådets förordning om riksomfattande mål för utbildningen enligt lagen om grundläggande utbildning och om timfördelning i den grundläggande utbildningen 422/2012.

Svenska Akademien. (2019). *Svensk Ordbok*. Tillgänglig: www.svenska.se. Hämtad: 10.1.2020.

Tarnanen, M., Luukka, M., Pöyhönen, S. & Huhta, A. (2010). Yläkoulun tekstikäytänteet kielten opettajien näkökulmasta. *Kasvatus : Suomen Kasvatustieteellinen Aikakauskirja* 41 (2010) : 2, 41 (2), 154-165. Tillgänglig: <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1501454>

Tiekkö-kirjastot & Hautamäki, K. (2014). *Kirja kantaa -lukudiplomi*. Tillgänglig: <http://www.kirjakantaa.fi/>. Hämtad: 6.3.2020.

Tilastokeskus. (2018). *Tilastokeskuksen PxWeb-tietokannat*. Tillgänglig: https://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin_vrm_vaerak/stat-fin_vaerak_pxt_11rl.px/. Hämtad: 31.1.2020.

Uleåborg stad. (2020). *Oulun kaupungin kirjallisuussdiplomi*. Tillgänglig: <https://www.ouka.fi/oulu/kirjastoreitti/s2-oppilaiden-diplomi>. Hämtad: 2.3.2020.

Vanamo-kirjastot. (2020). *Lukudiplomi*. Tillgänglig: <https://www.vanamokirjastot.fi/fi/content-page/lukudiplomi-h%C3%A4meenlinna>. Hämtad: 24.2.2020.

Wijesinghe, L. (2016). Det är inget läslov – för barnen läser inte. *Expressen*. Tillgänglig: <https://www.expressen.se/debatt/det-ar-inget-laslov--for-barnen-laser-inte/>

Yang, Y., Tsai, Y. & Hikaru, Y. (2019). Top-down and bottom-up strategy use among good and poor readers in EFL reading comprehension. *European Journal of English Language Teaching*, 4 (3), 101–114. DOI:<http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v0i0.2277>

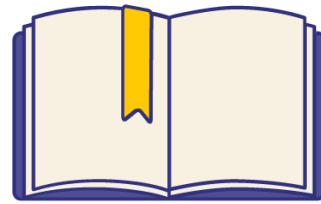
BILAGOR

1. Läsdiplom

De följande 7 sidorna innehåller:

- boklistan (3 sidor)
- läsuppgifterna (1 sida)
- 3 diplom (3 sidor)

Läsdiplom



Samla in stjärnor
genom att läsa
böcker. Läs högst
två böcker i
samma kategori.

Mål:

- 2 ★ - nybliven lässtjärna
- 5 ★ - läsmästare
- 8 ★ - erfaren bokslukare

Tankeväckande - Ajatuksia herättävät:

- Hurme, Hurme: Skuggorna ★
- Höglund: Om detta talar man endast med kaniner ★
- Sjödin: Där norrskenet dansar ★
- Stark, Höglund - Skuggbarnen ★★
- Svab, Bergebo: Stjärnorna ser likadana ut överallt ★
- Tahvanainen, Lucander: Min svarta hund ★
- Widmark, Dziubak: Huset som vaknade ★

Lekfullt språk - Leikkisää kieltä:

- Helsing: Trollringen ★★
- Helsing: Kanaljen i Seraljen ★
- Helsing: Skor ★
- Jäderlund: Iris bok ★
- Lundström, Hurme: Rassel Prassel-böcker ★
- Mander: Nyckelknipan ★
- Ruohonen, Kallasmaa: Zoologipoesi ★★

Vänskap och familjekärlek - Ystävyys ja perherakkaus:

- Höglund: Mina i vildmarken ★★
- Lindeberg: Boggan och Kyösti Kekkonen ★★
- Lindgren, Eriksson: Sagan om den lilla farbrorn ★★
- Lindström: Vi är vänner ★★
- Nordqvist: Var är min syster ★★
- Tidholm, Tidholm: En som du inte känner ★★
- von Numers-Ekman, Rönns: Konrad och Kornelia ★★
- Widmark, Dziubak: Den långa vandringen ★★

Gamla bekanta - Vanhat tuttavuudet:

- Andersen: Prinsessan på ärten & Kejsarens nya kläder ★★
- Astrid Lindgren - alla böcker*
- Bergström: Alfons Åberg - alla böcker ★★
- Havukainen, Toivonen: Sixten & Blixten - alla böcker ★★★★★
- Jansson: Den farliga resan ★★
- Knutsson/Rönn: Pelle Svanslös - alla böcker ★★
- Sjöberg: Törnrosa ★★
- Topelius: Hallonmasken ★★
- Wieslander, Nordqvist: Mamma Mu-böcker ★★

*Opettaja arvioi yksittäisen kirjan tähtiluokituksen

Djur...och andra varelser - Eläimet...ja muut oliot:

- Gullichsen, Knuutinen: Betty-böcker ★
- Hansson, Elverstig: Drutten och Plutten ★
- Jönsson: Spyflugan Astrid flyger högt ★
- Kivelä, Bondestam: Den ofantliga Rosabel ★
- Sandelin, Bondestam: Businnan ★
- Rönn: Det vidunderliga ägget ★

Serier - Sarjakuvat:

- Gahrton, Unenges: Eva & Adam-böcker ★★
- Goscinny, Uderzo: Asterix-böcker ★★
- Jarla: Fingerpori talar svenska ★★
- Kalle Anka-böcker *
- Lucky Luke-böcker ★★
- Mortimer: Hälge- böcker ★★
- Wieslander, Nordqvist: Mamma Mu-serier ★★

*Opettaja arvioi yksittäisen kirjan tähtiluokituksen

Du har alltid möjligheten att välja böcker utanför den här listan. Visa boken till din lärare och hen bedömer hur många stjärnor den är värd.

TIPS! Kanske kan du läsa din favoritbok på svenska!

TIPS! Kolla om boken finns även som ljudbok!

Trevliga lässtunder!

Sinulla on aina mahdollisuus valita kirja tämän listan ulkopuolelta. Näytä kirja opettajallesi ja hän arvioi, kuinka monen tähden kirja se on.

VINKKI! Ehkä voit lukea lempikirjasi ruotsiksi!

VINKKI! Tarkista onko kirja saatavilla myös äänikirjana!

Mukavia lukuhetkiä!



Läsuppgifter - lukutehtävät:

Esittele kirjan henkilöt

2. Kirjoita runo tai laulu kirjasta tai sen osasta.
3. Etsi kirjalle uusi suomenkielinen nimi juonen tai muun sisällön perusteella.
4. Ota kuva, joka kuvaa kirjaa jollain tavalla.
5. Kerro vähintään neljälle luokkakaverillesi, mitä pidit kirjasta.
6. Kirjoita nimiruno jostakin kirjan henkilöstä, esimerkiksi:

M ahdottoman
A loitteellinen
R eipas
I loinen
K auhean
K ipakka
I sosisko

7. Valitse jokin kohta kirjasta ja lue se ääneen jollekulle.
8. Missä tilanteissa toimit eri tavalla kuin päähenkilö ja kuinka?
9. Mikä tapahtuma kirjassa ylittäisi uutiskynnyksen?
10. Etsi kirjaan uusi hahmo. Piirrä ja kirjoita millainen hahmo on ja kuinka tämä liittyy tarinaan.
11. Vinkkaa kirja somessa.
12. Äänitä kirjaan tai johonkin sen kohtaukseen äänimaisema.
13. Kirjoita kenelle suosittelisit kirjaa.
14. Kerro kirjasta ja nauhoita se video- tai äänimuodossa.
15. Kirjoita ennen lukemista 5 hypoteesia siitä, mitä arvaat kirjassa tapahtuvan pelkkien kansien perusteella. Lukemisen jälkeen katso, olitko oikeassa.
16. Lukiko kaverisi saman kirjan? Keskustele kirjasta kaverisi kanssa ja pohtikaa, ymmärsittekö tapahtumat samalla tavalla. Mitä mieltä olitte kirjasta?
17. Valitse 7 sanaa, jotka olivat sinulle uusia. Katso sanakirjasta, mitä ne tarkoittavat.
18. Lue samanaikaisesti kirjaa ja kuuntele samaa kirjaa äänikirjana.
19. Etsi tietoa kirjailijasta ruotsiksi esim. ruotsinkielisestä Wikipediasta. Kuvaa sitten lyhyesti suomeksi, mitä sait selville.



D I P L O M

Eleven

FÖRNAMN EFTERNAMN

har klarat av att läsa ___ böcker
på svenska och får äran att
bära titeln



ERFAREN BOKSLUKARE

Fint jobbat!

Lärare

D I P L O M

Eleven

FÖRNAMN EFTERNAMN

har klarat av att läsa ___ böcker
på svenska och får äran att
bära titeln

LÄSMÄSTARE



Fint jobbat!

Lärare

D I P L O M

Eleven

FÖRNAMN EFTERNAMN

har klarat av att läsa ___ böcker
på svenska och får äran att
bära titeln



NYBLIVEN LÄSSTJÄRNNA

Fint jobbat!

Lärare