



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Fakulteten för lärande och
samhälle
Vidareutbildning av lärare

**Examensarbete i fördjupningsämnet Svenska i ett
mångkulturellt samhälle**
15 högskolepoäng, grundnivå

En bok, en lärare och en klass
- ett utvecklingsarbete

A book, a teacher and a class

- a development project

Camilla Babic

Lärarexamen, 180 poäng
Slutseminarium: 2019-06-05

Examinator: Johan Elmfeldt
Handledare: Jan A Nilsson

Abstract

Syftet med mitt utvecklingsarbete är att undersöka hur lärare kan arbeta med mänskliga rättigheter och den egna identiteten med utgångspunkt från en roman. Undersökningens teoretiska utgångspunkter grundar sig utifrån de didaktiska frågorna, samt teorier gällande syftet med denna undersökning. Undersökningen belyser även forskning kring litteraturläsningens roll i undervisningen.

Den metod som har använts i detta utvecklingsarbete är kvalitativ metod där mina huvudsakliga dokumentationsmetoder är lärardagbok, närläsning av elevtexter och elevutvärderingar samt elevintervjuer.

Undersökningens resultat visar på hur lärare kan arbeta med skönlitteratur som en källa till kunskap utifrån demokratiska aspekter såsom mänskliga rättigheter. I undersökningens resultat framkommer att eleverna på olika sätt har fått en förståelse för vad litteraturen har att erbjuda dem i form av kunskap samt utveckling i den egna identiteten.

Nyckelord: litteraturredidaktiska frågor, litteraturval, skönlitteratur som kunskapskälla, undervisning.

Innehållsförteckning

Abstract.....	3
Innehållsförteckning	5
1. Inledning.....	7
1.2 Läroplan.....	8
1.2.1 Skolans värdegrund och uppdrag	8
2. Syfte och frågeställningar	10
3. Teoretisk bakgrund.....	11
3.1 Litteraturläsning utifrån de didaktiska frågorna	11
3.2 Mötet mellan läraren, litteraturen och eleven.....	12
3.3 Formalisering- och funktionalisering	12
3.3.1 Svenskämnets identitet	13
3.3.2 Svenska som ett färdighetsämne.....	13
3.3.3 Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne	13
3.3.4 Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne	14
3.4 Föreställningsvärldar i mötet med litteratur	14
3.4.1 Föreställningsvärldar i klassrummet.....	16
3.4.2 Litterära begrepp och ordförråd.....	16
4. Tidigare forskning	17
4.1 Litteraturläsning i undervisningen.....	17
5. Metod och material.....	19
5.1 Kvantitativa och kvalitativa metoder.....	19
5.2 Lärardagbok.....	20
5.3 Elevintervjuer	21
5.3.1 Urval av klass och informanter.....	22
5.3.2 Procedur.....	22
5.4 Textanalys av elevtexter	23
5.5 Forskningsetiska principer.....	23
5.6 Material och undervisningsförlopp.....	24
5.6.1 Klasskonstellation.....	24
5.6.2 Litteraturval	25
5.6.3 Resumé av romanen Stjärnlösa nätter	25
5.6.4 Textanalys av romanen.....	26
5.6.5 Undervisningsförlopp	27
5.7 Lärares reflektion kring litteraturundervisning	28
6. Resultat och analys	30

6.1 Elevernas mottagande av romanen	30
6.1.1 Analys	31
6.2 Elevernas tolkning av och reflektioner kring romanen	32
6.2.1 Analys	35
6.3 Elevernas perspektiv, utveckling och kunskap av romanen	36
6.3.1 Analys	39
7. Slutsats och diskussion	41
7.1 Slutsats och diskussion	41
7.2 Vidare forskning	43
7.3 Metodkritik	43
Referenser	45

1. Inledning

*Jag läser för att jag vet att det är bra,
men jag vet inte varför det är bra.*

(Pojke, åttonde årskursen, Molloy 2003, s. 15)

Citatet är hämtat ur Gunilla Molloy's bok *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003). Dessa korta rader fick mig som lärare att fundera på hur skönlitteratur introduceras för elever i grundskolans senare del och kanske framförallt vilken skönlitteratur som introduceras. Citatet uttrycker en osäkerhet som jag inte tror är ovanlig bland elever i grundskolans senare del och som jag också har blivit märkbart medveten om under de år jag har arbetat som lärare.

Att skönlitteratur är en viktig del i undervisningen inom ämnet svenska som andraspråk är nog de flesta lärare överens om. Dess betydelse är något som ständigt diskuteras och analyseras och kan därmed anses som mycket aktuell. Genom att använda sig av skönlitteratur i undervisningen ges eleverna möjlighet att utvecklas på många olika sätt, inte bara språkligt och skriftligt. De kan genom att läsa skönlitteratur också få ta del av andra människors liv, upplevelser och erfarenheter och på så sätt förhoppningsvis få en ökad förståelse för och om sin omvärld.

I inledningen av *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket 2011) för ämnet svenska som andraspråk står att språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Vidare står att:

Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts (s. 269).

Under de år som jag har arbetat som lärare har jag ofta hamnat i dilemma vad gäller val av den litteratur som jag vill introducera för mina elever eftersom litteraturen är viktig i min undervisning ur olika aspekter. Prioritet i mina val är att väcka ett intresse i litteraturen och att hålla kvar detta intresse, men att även väcka en tanke om att litteraturen kan berika genom kunskap om och förståelse om sig själv, världen och andra människor.

Ett bra litteraturval är inte alltid enkelt då en gruppkonstellation alltid ser olika ut. Elevernas erfarenheter skiljer sig åt och därmed krävs det av mig som lärare att jag har kunskap om eleverna och en klar tanke om vad jag vill uppnå.

Inför valet av ämne gällande mitt examensarbete läste jag ett antal arbeten om vad andra hade skrivit där jag uppmärksammade att dessa ofta handlade om vilka litteraturval lärare gör och varför, men där elevernas perspektiv sällan framgick. Jag vill därför i denna undersökning ge en annan vinkling, elevernas, vilket jag menar har relevans för mitt huvudämne och ämnesdidaktik och därmed för yrket.

Mitt examensarbete ska handla om en lärare, en bok och en klass. Läraren är jag, boken är *Stjärnlösa nätter* av Arkan Asaad (2011) och klassen är den klass jag undervisar i ämnet svenska som andraspråk, åk 9. Detta examensarbete handlar om ett undervisningsförsök, med fokus på hur man kan arbeta med skönlitteratur som en källa till kunskap.

1.2 Läroplan

Med anledning av att läroplanen är det styrdokument som ligger som grund för lärares arbete och är det styrdokument som lärare tolkar och sedermera praktiserar i undervisningen är det relevant att beskriva delar av den i denna undersökning. I detta avsnitt kommer därför en kortare beskrivning av läroplanen för grundskolan och kursplanen i ämnet svenska som andraspråk att beskrivas. Beskrivningen i detta avsnitt har ett särskilt fokus och då utifrån denna undersöknings syfte och dess frågeställningar.

1.2.1 Skolans värdegrund och uppdrag

I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Skolverket 2011) står under grundläggande värden att:

Skolväsendet vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen inom skolväsendet syftar till att elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på (s. 5).

Vidare står att skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse, att skolan ska vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram samt att skolan ska framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ges möjligheter till sådana. Under övergripande mål och riktlinjer står att “Skolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling i olika sammanhang” (Skolverket 2011, s. 10).

I kursplanen för ämnet svenska som andraspråk står följande:

Genom undervisningen ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt svenska tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Det innebär att eleverna genom undervisningen ska ges möjlighet att utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära (s. 269).

Under syfte står att eleverna ska “ges förutsättningar att utveckla sitt svenska språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden” (s. 269) och att eleverna ska få möjlighet att ta del av “skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor” (Skolverket 2011, s. 274).

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med mitt utvecklingsarbete är att undersöka hur lärare kan arbeta med mänskliga rättigheter och den egna identiteten med utgångspunkt från en roman.

Undersökningen grundar sig i de didaktiska frågorna Vem? Vad? Varför? Hur?

Mina frågeställningar är:

- På vilket sätt mottager eleverna romanen *Stjärnlösa nätter*?
- Vilka tolkningar och reflektioner kommer till uttryck i elevernas texter och samtal i anslutning till läsningen av romanen?
- Vilka perspektiv och vilken kunskap kommer till uttryck i elevernas texter och samtal i anslutning till läsningen av romanen?

3. Teoretisk bakgrund

I detta kapitel har jag valt att dels utgå ifrån teorier där de didaktiska frågorna kommer att vara i fokus och dels utifrån teorier gällande syftet med denna undersökning.

3.1 Litteraturläsning utifrån de didaktiska frågorna

I boken *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik* (Sjöberg 2011) förklaras ordet didaktik genom beskrivningen:

Didaktik handlar om de värderingar som ligger bakom urval och strukturering av undervisningens innehåll. Ämnesdidaktik är därmed ämnenas didaktik och handlar om didaktiska överväganden i mer konkreta innehållsliga sammanhang (s. 36).

Molloy skriver i sin bok *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003) att när en lärare i svenska bestämmer vad för slags skönlitteratur eleverna ska läsa och hur de ska läsa, gör läraren didaktiska val som får betydelse för eleverna. Dessa val kan synliggöras menar Molloy genom de klassiska didaktiska grundfrågorna *vad*, *hur* och *varför*. Dock anser Molloy att de klassiska didaktiska grundfrågorna är en alltför snäv definition av vad didaktik är och poängterar även värdet i de övriga didaktiska frågorna (Molloy 2003).

Molloy utvecklar resonemanget kring de didaktiska frågorna i sin bok *Reflekterande läsning och skrivning* (2008) där hon skriver att didaktiken i stort ställer frågorna *vem*, *vad* och *hur* och att de flesta lärare berör dessa frågor vid sin planering. Dock menar Molloy att många lärare stannar vid frågan *hur* och att detta innebär en risk då svaret på *hur*-frågan inte har utgått från svaret på de andra frågorna *vem* och *vad*. Molloy menar att läraren först bör beakta *vem*-frågan då varje grupp av elever är speciell och genom att först beakta *vem*-frågan får läraren svar på *hur*-frågan och *varför*-frågan. "Här börjar lärarens val, i skärningspunkten mellan svaret på "Vvem undervisar jag?" och funderingarna kring "Vad ska jag undervisa om?" och "Varför?" (Molloy 2008, s. 157).

Vidare skriver Molloy att när läraren väl bestämt sig och valt vad *vad* ska bestå av har läraren också bestämt sig för vilken kunskap som ska förmedlas till eleverna. Det är

därför viktigt att lärarens val av *vad* utgår utifrån elevernas verklighet och erfarenhet vilket kan medföra ett större intresse utifrån elevernas perspektiv (Molloy 2003).

3.2 Mötet mellan läraren, litteraturen och eleven

I Gunilla Molloy's avhandling, *Läraren, litteraturen, eleven, En studie om läsning av skönlitteratur på högskolan* (2002) undersöks vad som händer i mötet mellan läraren, litteraturen och eleven och hur eleven uppfattar lärarens avsikter med litteraturläsning. Molloy menar att mötet mellan eleven och texten också måste inkludera läraren då det oftast är läraren som valt den litteratur som ska läsas (Molloy 2002). När Molloy diskuterar lärarens val av litteratur menar hon att det ibland kan uppstå en spänning kring vad eleverna vill förstå och skolans uppfattning om vad de får förstå, vilket kan innebära att det litteraturval som läraren gör inte alltid utgår utifrån elevernas intressen. Molloy menar i detta sammanhang att det är tydligt att elever föredrar litteratur som innehåller någon konflikt av något slag och som behandlar känsliga ämnen, men att denna litteratur oftast inte blir lärarens val av litteratur (Molloy 2002).

Vidare påstår Molloy att det är genom språket och litteraturen vi kan se och läsa om demokratiska värderingar och även konflikter kring dem, men för att eleverna ska kunna lära sig att se sammanhang krävs det en språkutvecklande undervisning vilket även kursplanen refererar till. Molloy menar att det är genom didaktisk reflektion över ämnets innehåll och form som den enskilda läraren kan synliggöra kopplingen mellan skolämnet och det övergripande demokratiperspektiv som läroplanen beskriver (Molloy 2002).

3.3 Formalisering- och funktionalisering

Lars-Göran Malmgren redogör i sin bok *Svenskundervisning i grundskolan* (1996) för två olika teoretiska ståndpunkter om hur modersmålet svenska utvecklas och bör utvecklas. Malmgren talar om formalisering och funktionalisering där funktionalisering utmanar en lång tradition av formalisering (Malmgren 1996).

Teorin bakom formalisering innebär att en språklig färdighet tränas som en teknik, där tekniken är isolerad från innehåll och kommunikation. Denna teknik tränas därmed utanför en social kommunikativ situation och först därefter kan man använda färdigheten i en tillämpad språksituation för ett bestämt syfte menar Malmgren. I denna

teori gynnas språkutvecklingen av isolering av den formella färdigheten från ett innehåll och därmed betonas formen på bekostnad av innehållet (Malmgren 1996).

Motsatsen till formalisering är funktionalisering där innehåll och kommunikationssituationer är i fokus. Inom denna teori utvecklas olika språkliga färdigheter i specifika situationer, då eleverna genom engagemang undersöker verklighet och omvärld. Språket utvecklas därmed i kunskapssökande sammanhang, är inte isolerad och tränas inte som en enskild teknik (Malmgren 1996).

3.3.1 Svenskämnets identitet

Vidare beskriver Malmgren (1996) de tre olika ämnen och ämnesuppfattningar som dominerar inom modersmålsundervisningen i svenska. Malmgren nämner ordet paradigm, vilket handlar om en uppfattning om ämnets innehåll och form och benämner dessa som svenska som ett färdighetsämne, svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne och svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne.

3.3.2 Svenska som ett färdighetsämne

Malmgren (1996) menar att undervisningen utifrån ämnet svenska som ett färdighetsämne vilar på formalisering av färdighetsträningen, där syftet är att eleverna ska lära sig en formell teknik som är bunden till olika språkliga delfärdigheter. Tanken är att språkutvecklingen gynnas genom abstrakta övningar av färdighetsmoment. Träningen av ämnet menar Malmgren blir därmed "momentsplittrat och träningen sker huvudsakligen genom formaliserande och programmerade övningar" (Malmgren 1996, s. 87). I detta ämne är svenska främst ett språkämne, där litteraturläsningen har en liten roll och är skild från färdighetsövningarna. "Detta gör att undervisningen också tenderer att bli fri från värderingar då det gäller humanistiska grundfrågor, både de "stora" globala om krig och fred och de "små" om mobbning och rädsla" (Malmgren 1996, s. 87).

3.3.3 Svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne

Ämnet, svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne, innebär att ämnet har ett specifikt innehåll där det så kallade kulturarvet står i centrum. Detta kulturarv är ett urval av litterära verk som anses vara värdefulla för att finna en gemensam kulturell

referensram (Malmgren 1996). I detta ämne talar man om kanon av litterära verk som alla människor i en kulturell gemenskap bör ha stiftat bekantskap med. Utrymmet för litteraturen inom detta ämne har en större roll, dock finns språklära som grammatik och språkhistoria som ett självständigt område. Traditionellt sett består svenskan av två delar inom detta ämne, språket och litteraturen (Malmgren 1996).

3.3.4 Svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne

Ämnet, svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, skiljer sig från de övriga genom att man i detta ämne utgår utifrån den aktuella gruppens förutsättningar och erfarenheter (Malmgren 1996). Syftet är att funktionalisera färdighetsträningen och inordna den i ett sammanhängande kunskapsökande område. Fokus inom detta ämne blir i undervisningen att ta upp teman om mänskliga erfarenheter där målet är att utveckla elevernas sociala och historiska förståelse. Detta ämne menar Malmgren öppnar upp möjligheter till samarbete med andra ämnen som är tematiskt orienterade kring viktiga mänskliga ämnen som såväl historiska som existensiella vilket benämns som ett historiskt humanistiskt bildningsämne. I detta ämne har litteraturläsningen stor betydelse då litteraturen på olika sätt gestaltar mänskliga erfarenheter och där den språkliga kommunikationen, i kommunikativa sammanhang eftersträvas (Malmgren 1996).

3.4 Föreställningsvärldar i mötet med litteratur

Judith A. Langer skriver i sin bok *Litterära föreställningsvärldar, Litteraturundervisning och litterär förståelse* (2005) att:

Med hjälp av litteratur lär sig elever att utforska både sina egna och mänsklighetens möjligheter. Litteraturen hjälper dem att finna sig själva, föreställa sig andra, värdesätta skillnader och söka efter rättvisa. De blir en del i ett sammanhang och eftersträvar klarsyn. De blir de litterära tänkare vi behöver för att skapa morgondagens förutsättningar (s. 13).

Langer använder ordet föreställningsvärldar och menar i detta sammanhang den värld av förståelse som en person har vid en specifik tidpunkt i mötet med litteratur. Dessa föreställningsvärldar skiljer sig åt från individ till individ beroende på individens

personliga och kulturella erfarenheter och i relationen till den pågående upplevelsen (Langer 2005). När Langer talar om föreställningsvärldar talar hon även om faser, vilka hon menar är avgörande för själva byggandet av föreställningsvärldar. Dessa faser är inte linjära menar Langer utan de kan återkomma när som helst under läsningens gång. Langers beskrivning av de olika faserna är:

Fas 1, Att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld. I denna fas befinner sig läsaren utanför texten, för att kliva in i föreställningsvärlden genom att skapa en föreställning om vad texten ska handla om. Läsaren söker, utifrån sin egen erfarenhet och kunskap, en uppfattning om karaktärerna, handlingen, miljön, situationerna och hur de förhåller sig till varandra. Denna fas återvänder läsaren till genom hela läsningen då nya uppfattningar och antaganden hela tiden gör sig synliga.

Fas 2, Att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld. I denna fas fördjupas läsarens förståelse utifrån sin egen kunskap, texten och kontexten för att utveckla nya antaganden och sätta tankarna i rörelse. Här sker en fördjupning hos läsaren då ny information tas in förutom det läsaren redan vet. I denna fas ifrågasätter läsaren motiv, känslor, orsaker, relationer och innebörder och läsaren är nu mottaglig för förändringar och en utveckling kan ske. Denna fas är oftast den mest använda fasen då läsaren kontinuerligt utvecklar en förståelse för texten.

Fas 3, Att stiga ut och tänka över det man vet. I denna fas, som skiljer sig från de två ovanstående, använder läsaren sina textvärldar för att öka den egna kunskapen och erfarenheten. Det är nu som läsarens tankar i föreställningsvärldarna byter fokus från utvecklandet av textvärlden till att tänka kring vad det betyder för läsarens egna liv. Det är i denna fas som en reflektion sker över vilka åsikter läsaren hade innan dess möte med texten. I denna fas är läsaren mottaglig och stiger ur föreställningsvärlden och låter den påverka dennes liv.

Fas 4, Att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen. I denna fas distanserar sig läsaren från föreställningsvärlden som den skapat och reflekterar över den. Det är nu läsaren objektifierar sin förståelse, sin läsupplevelse och själva texten och i denna fas kan läsaren bli medveten om varför en viss författare eller en viss text är viktig och i så fall varför. I denna fas blir läsaren kritiker och medveten om författarens värld och sin egen, medveten om konflikter och makt samt medveten om kritiska och intellektuella traditioner.

3.4.1 Föreställningsvärldar i klassrummet

Langer (2005) menar att dessa föreställningsvärldar är särskilt viktiga när det handlar om undervisning. Den hjälper till att skapa en bild av hur läraren kan hjälpa elever att tänka på ideér, ta del av åsikter, klargöra och försvara dem och särskilja sina svar från andras och bygga tolkningar. Langer menar att:

När interaktionen i klassrummet får frodas (se Delpit, 1998; Dyson, 1994) flyttas fokus inte bara från texterna till eleverna utan från texterna till människorna i klassen – deras historier, förhållanden och personliga identiteter. När eleverna blir deltagare i en litterär gemenskap i klassrummet får de tillfälle att utforska antaganden, utbyta ideer och föreställa sig det möjliga [...] (s. 55 – 56).

För att det ska vara möjligt att bygga föreställningsvärldar i ett klassrum är det en förutsättning att läraren är övertygad om att litteratur provocerar tänkandet och att elever är kompetenta tänkande individer. Dessa två övertygelser genomsyrar och kännetecknar kulturen i ett förställningbyggande klassrum menar Langer (2005).

3.4.2 Litterära begrepp och ordförråd

Langer (2005) talar även om att det finns en skeptisk tanke i forskning kring huruvida den traditionella kunskapen får plats i klassrummet när man talar om byggandet av föreställningsvärldar då många lärare upplever att de som lärare går miste om kunskap som litterära begrepp och ordförråd när fokus flyttas till elevernas tänkande (Langer 2005). Langer menar att i den traditionella undervisningen är denna kunskap isolerad och förutbestämd, medan den i föreställningsbyggande klasser är dynamisk och växer fram i takt med att eleverna integrerar med och utforskar litteratur. Därför är det föreställningsbyggande klassrummet inte bara en plats där föreställningar utvecklas och där tolkningar byggs upp, utan också en plats där tekniska begrepp och ordförråd lärs ut (Langer 2005).

4. Tidigare forskning

I detta kapitel kommer jag att redogöra för den forskning som jag bedömer som relevant utifrån detta utvecklingsarbete.

4.1 Litteraturläsning i undervisningen

Louise M. Rosenblatt skriver i sin bok *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* (2002) att för att få en förståelse för ett litterärt verk förutsätts “att man på något sätt tyckt, njutit, funnit avkoppling, blivit nyfiken och blivit engagerad” (s. 8) i det man läst. Att texten på något sätt gripit läsaren. Först då, menar Rosenblatt, finns viljan att helt förstå alla de känslor och föreställningar som författaren försökt förmedla genom texten.

Rosenblatt skriver att målet för all undervisning och utbildning är kampen för de demokratiska värdena i samhället och att litteraturläsning därför aldrig kan bli ett mål i sig. Hon menar att skillnaderna mellan att läsa om mänskliga relationer i läroböcker och i litteratur är stora, och att läsning av skönlitterära texter utifrån detta ändamål är viktig. Utifrån egen erfarenhet menar Rosenblatt att de diskussioner som litteraturen ger och som handlar om mänskliga relationer alltid börjar i läsarens egna erfarenheter. Av det läsaren känt och tänkt då de försökt skapa mening i läsning av texten. Rosenblatt menar att detta sätter sig fast hos eleverna och ger eleverna djupare insikter om allvarliga saker, men i en mer känsloladdad kontext (Rosenblatt 2002). Vidare menar Rosenblatt att litteraturen hjälper läsaren att utveckla sin föreställningsförmåga så att läsaren lättare kan leva sig in i och känslomässigt engagera sig i andra människors livssituationer och kan därmed också lättare lära sig att förstå världen ur nya perspektiv än de invanda och ofreflekterande. Rosenblatts teori blir att skönlitteraturen kan fungera som hjälp i undervisning som präglas av demokratiska värderingar (Rosenblatt 2002).

Vidare menar Rosenblatt att lärarens uppgift är att främja en lärorik och kreativ relation mellan det enskilda verket och den enskilda läsaren då litteraturen erbjuder ett oändligt antal möjligheter. I en sådan litteraturpedagogik är också den enskilda individuella omläsningen av en text betydelsefull. Rosenblatt skriver att därför måste litteraturpedagogiken få utvecklas på samma villkor som litteraturen där slutsatsen blir “att viktig, betydelsefull, utmanande, och nyskapande litteratur också kräver en

kvalificerad, kreativ, känslig, human och nyskapande litteraturförmedling och litteraturpedagogik” (s. 9).

Rosenblatt (2002) använder begreppet *transaktion* när hon beskriver vad som händer i mötet mellan läsare och text och menar att för att en transaktion ska kunna ske krävs det två parter, textens värld och läsarens värld. Vidare menar Rosenblatt att litterära upplevelser är individuella och syftar då på läsarens individuella erfarenheter och bakgrund. Rosenblatt använder i detta sammanhang begreppen *efferent* och *estetisk* läsning, där efferent läsning innebär att läsaren tar sig an läsningen på ett mer opersonligt och allmänt sätt, medan estetisk läsning innebär att läsaren tar sig an läsningen på ett mer personligt och känslomässigt sätt. Beroende på vilket sätt läsaren tar sig an läsningen förklarar därmed hur två olika personer kan läsa en och samma text på olika sätt (Rosenblatt 2002). Vidare menar Rosenblatt “att den efferenta och den estetiska läsningen inte står i motsättning till varandra utan snarare utgör olika hållningar i det flöde av transaktioner med texten som sker i läsningen” (s. 11).

Såväl Malmgren (1996), Langer (2005) och Rosenblatt (2002) menar att skönlitteraturen har en stor betydelse i undervisningen och att litteraturen kan vara ett komplement i en undervisning som präglas av demokratiska värderingar, då litteraturen på olika sätt gestaltar mänskliga erfarenheter. Vidare menar de att när elever blir deltagare i en litterär gemenskap i klassrummet ges möjligheter att utforska både sig själv och andra och att eleverna då lär sig se saker ur olika perspektiv.

Malmgren (1996) och Langer (2005) menar även att skönlitteraturen bidrar till att kunskapen om litterära begrepp och ordförråd utvecklas då eleverna integrerar med litteraturen och utforskar litteraturen tillsammans. Malmgrens teori (1996) om funktionalisering bygger på att språket och kunskapen utvecklas i ett sammanhang och utifrån en viss kontext, där litteraturen har en stor betydelse vilket är motsatsen till teorin kring formalisering.

5. Metod och material

I detta kapitel kommer jag att redogöra för mitt val av metod, mitt urval, mitt genomförande samt forskningsetiska aspekter. Kapitlet inleds med en diskussion kring kvantitativa och kvalitativa metoder och avslutas med ett kortare resonemang om betydelsen av reflektion kring litteraturundervisning. Mina tre huvudsakliga dokumentationsmetoder i denna undersökning är att dokumentera genom lärardagbok, närläsning av elevtexter och elevutvärderingar och elevintervjuer. I detta kapitel kommer jag även att redogöra för den klass som har läst romanen, mitt litteraturval, delge en resumé av romanen och en textanalys samt beskriva undervisningsförloppet.

5.1 Kvantitativa och kvalitativa metoder

Jan Trost skriver i sin bok *Kvalitativa intervjuer* (2011) att “syftet med ens projekt måste vara avgörande för vilken slags metod man använder sig av” (s. 25) och att denna bör ske i anslutning till val av teoretiskt perspektiv och till den aktuella frågeställningen.

I *Kvantitativ metod från början* (2013) beskriver Annika Eliasson skillnaden mellan kvantitativa och kvalitativa metoder och i vilket sammanhang dessa metoder lämpar sig bäst. Kvantitativa metoder handlar om att samla in kvantitativ data och riktar sig mot det som går att beskriva med siffror. I kvantitativa metoder är enkät och intervjuundersökningar vanliga och lämpar sig när det handlar om att göra generaliseringar utifrån en större grupp eller större sammanhang. Fördelen med kvantitativ metod är att man kan begränsa mängden information till det som man är intresserad av och att undersökningen kan rikta sig till ett stort antal människor. Nackdelen med kvantitativ metod är att det krävs en enorm förberedelse, med anledning av att undersökningen är svår att komplettera efteråt (Eliasson 2013).

Kvalitativa metoder handlar om att tränga på djupet, att komma åt och se sammanhang och företeelser som kräver förståelse. I denna metod är observationer och intervjuer vanliga (Eliasson 2013). Fördelarna med kvalitativa metoder är att de är flexibla då de går att anpassa efter situationen och hur undersökningen utvecklar sig, samt att det går att samla in material så länge som det finns ett behov. Nackdelen med kvalitativa metoder är att det kan innebära ett omfattande arbete att sortera det insamlade materialet (Eliasson 2013).

Jag har i denna undersökning valt att utgå ifrån kvalitativ metod med anledning av att det är den metod som är mest relevant utifrån mitt syfte och min frågeställning då den ger mig möjlighet att gå på djupet och se sammanhang. Denna metod är även flexibel och anpassningsbar utifrån hur undersökningen utvecklas vilket ger mig möjlighet att komplettera material efter hand om så behövs vilket skulle vara svårt vid kvantitativ metod.

5.2 Lärardagbok

Jan Nilsson skriver i sin bok *Att se och förstå undervisning* (1999) att:

För att "få syn" på sin undervisning - och därmed också möjligheter att reflektera över den måste man först dokumentera den på olika sätt. Det vanligaste sättet att dokumentera undervisning är att skriva om den. Genom skrivandet blir reflektionen möjlig [...] (s. 13).

Nilsson menar att när en lektion i skolan är slut så är den slut och kan aldrig helt rekonstrueras i detalj. Det som däremot är möjligt är att med hjälp av olika metoder dokumentera det som ägt rum i klassrummet och med hjälp av denna dokumentation kan läraren sedan rekonstruera ett undervisningsförlopp och därmed också ges förutsättningar för reflektion och förståelse.

Ett sätt att reflektera och dokumentera över sin undervisning är att skriva lärardagbok. Genom skrivandet ges läraren möjlighet att synliggöra ett förlopp, att minnas, att förstå och att reda ut vilket i sin tur skapar möjligheter till nya tankar och idéer och därmed utvecklingsmöjligheter för den enskilda läraren (Nilsson 1999). Nilsson menar att läraren genom skrivandet hamnar från ett deltagande inifrånperspektiv till ett mer åskådandeperspektiv vilket kan medföra att läraren betraktar det läraren minns på ett mer objektivt sätt (Nilsson 1999). Vidare menar Nilsson att:

Genom detta positionsbyte och denna distansering ökar inte bara möjligheten att betrakta det hela på ett mera sakligt och objektivt sätt. Det ger också en sorts överblick som gör det lättare att minnas förlopp, strukturer och detaljer som ofta går förlorade när man försöker minnas utan att skriva (s. 19).

Genom att skriva lärardagbok ges jag som lärare möjlighet att minnas och sedan återskapa elevernas spontana reaktioner, tankar och reflektioner vilket jag anser skulle vara svårt utan att skriva ner dem.

5.3 Elevintervjuer

Jag har i min undersökning även valt elevintervjuer som en dokumentationsmetod. Johanson och Svedner (2006) menar att den kvalitativa intervjun ofta ger intressanta och lärorika resultat om elevens attityder, förkunskaper, värderingar och intressen samt lärares syn på elever, undervisning, förhållningssätt, målsättning och planering. Vidare menar Johanson och Svedner (2006) att i den kvalitativa intervjun är endast frågeområdena bestämda, medan frågorna kan variera från intervju till intervju beroende på hur den intervjuade svarar. En av svårigheterna när man använder sig av kvalitativ intervju är att uppnå att den intervjuade ger så uttömmande svar som möjligt samt att svaren på ett sanningsenligt sätt avspeglar den intervjuades inställning och erfarenheter. Frågorna måste således anpassas så att intervjupersonen har möjlighet att ta upp allt den intervjuade vill säga menar Johanson och Svedner (2006).

Mina frågeområden är fastställda (Bilaga 3) vilket innebär att intervjuerna kommer att ha samma struktur. Dock kommer frågornas karaktär att variera allteftersom informanten svarar. Detta anser jag vara mycket viktigt då jag genom att endast ha frågeområdena bestämda i förväg förhoppningsvis minskar risken för entydiga svar. Jag har även en kortare intervjuguide med delfrågor om det skulle vara så att jag under intervjun saknar något svar som är av betydelse utifrån min undersökning.

Efterom pauseringar, tonfall och avbrutna meningar kan vara viktiga för att förstå vad som sägs brukar man ofta spela in dessa intervjuer på band för att sedan skriva ut dem ordagrant, helt eller i vissa delar skriver Johanson och Svedner (2006). De intervjuer jag har genomfört har spelats in på min smartphone för att sedan transkriberas samma dag. Ett problem som kan uppstå vid kvalitativ intervju är att trovärdighet, relevans och objektivitet kan ifrågasättas då undersökningens resultat av materialet och dess analyser förutsätter att forskaren kan visa på att det insamlade materialet är relevant utifrån syfte och frågeställning (Trost 2011). Dock menar Trost att objektivitet är orealistisk att helt uppnå, men att intervjuaren bör vara objektiv i den mån att det är den intervjuades tankar och åsikter man strävar efter att få fram och förstå.

5.3.1 Urval av klass och informanter

Jag har i denna undersökning valt att enbart undersöka och fokusera på en klass, då jag vill försöka finna en större förståelse utifrån mitt syfte och mina frågeställningar.

Anledningen till detta val av klass är att jag fann denna klass mest intressant utifrån klasskonstellation och de iakttagelser jag har gjort av klassen och som sedan kom att ligga som grund för min undersökning genom frågan "Vem undervisar jag?"

Anledningen till valet av de fyra elever jag har intervjuat, två pojkar och två flickor, har grundat sig på två saker. Dels att det är de fyra elever som har ställt flest anonyma fortlöpande frågor genom läsningen av romanen dels att deras utvärderingar efter att vi läst klart romanen visat på tankar och reflektioner som jag har velat veta mer om. Trost menar att man bör begränsa sig till ett litet antal intervjuer utifrån undersökningens syfte då för många intervjuer kan innebära att materialet kan bli ohanterligt (Trost 2011).

5.3.2 Procedur

Efter att eleverna läst klart romanen och skrivit sin utvärdering påbörjade jag min process i att sortera materialet i min undersökning. Till en början valde jag att skriva ut det elevmaterial jag hade på Classroom då jag anser det vara lättare att arbeta med material i form av papper och inte på dator. Efter detta valde jag att renskriva mina anteckningar i min lärardagbok så att de blev mer överskådliga och lättare att hantera.

Ca 1 1/2 månad efter det att romanen var färdigläst genomförde jag elevintervjuerna då jag ville undersöka vad eleverna mindes utifrån läsningen av romanen. Efter att ha fått positivt gensvar av de tilltänkta eleverna skrev jag sedan ner ett informationsbrev (Bilaga 4) till elev och vårdnadshavare samt en samtyckesblankett. Efter att jag fått tillbaka dessa planerade jag in tre intervjutillfällen med eleverna, då två av eleverna hade önskemål om att intervjuas samtidigt vilket jag inte hade någon invändning mot. Intervjuerna skedde på skolan och under lektionstid. Till intervjuerna var ett samtalsrum bokat i skolans bibliotek och intervjuerna skedde vid tre tillfällen. Intervjuerna varade ca 30 minuter per intervju. Efter genomförandet av intervjuerna valde jag att lyssna av dem och anteckna det som jag ansåg att jag hade användning för utifrån mitt syfte och min frågeställning.

När alla moment i samband med läsningen av romanen var granskade, att mina observationer från lektionerna var renskrivna, att intervjuerna var genomförda och

transkriberade påbörjade jag analysen av det material jag ansåg hade betydelse utifrån mitt syfte och mina frågeställningar.

5.4 Textanalys av elevtexter

I min undersökning har jag även valt textanalys för att på detta sätt kunna analysera de elevtexter som finns med i mitt material. Johanson och Svedner (2006) skriver att grundläggande för all textanalys är en ordentlig närläsning. Med närläsning menar de att försöka kartlägga innehållet så noggrant som möjligt. Dock menar de att detta kan innebära problem, med anledning av att det kan finnas en stor portion subjektivitet i läsningen utav texter och skriver att den verkligt exakta läsningen förmodligen inte existerar (Johanson och Svedner 2006).

Som ett komplement till närläsningen ingår också den kritiska närläsningen där man ställer frågor om själva texten och dess innehåll. Här kan man fråga sig frågor som; vem som har skrivit texten och i vilket tänkbart syfte det skett menar Johanson och Svedner (2006). I diskussionen kring närläsning av elevtexter menar de att denna kan vara problematisk då analys av elevtexter egentligen kräver flera oberoende läsare, vilket kan vara svårt att få fram när det gäller examensarbete. Denna problematik kring analys av elevtexterna och elevutvärderingarna har jag haft i mitt medvetande under läsningen av elevtexterna och jag har i denna process försökt att vara så objektiv som möjligt.

5.5 Forskningsetiska principer

I vetenskapsrådets *Forskningsetiska principer, inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning* (2002) står att det finns fyra grundläggande krav man ska följa för att kunna anonymisera informanterna som deltagar i undersökningen. Dessa fyra krav är; informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet vilka jag hela tiden haft i åtanke i denna undersökning.

Jag har muntligt och skriftligt informerat informanterna om vilket syftet med intervjuerna är, vad de är tänkta att användas till och hur de är tänkta att genomföras. Jag har även informerat om att deltagandet är frivilligt och att det material som samlas in genom dessa intervjuer inte kommer att användas för något annat syfte än till denna undersökning. Efter att jag fått godkänt av informanterna i att de var intresserade av att delta har jag delat ut en blankett med skriftlig information till informanterna och

deras vårdnadshavare, där de dels har fått information om undersökningen och dels fått en blankett där de har gett sitt samtycke till intervjun då några av informanterna är yngre än 15 år.

För att informanterna i denna intervju ska kunna vara anonyma och därmed inte kunna identifieras har jag valt att använda fiktiva namn på eleverna och anonymisera namnet på skolan. Jag har i intervjuerna valt att namnge informanterna vid namn Nora, Maniar, Elias och Hadi.

5.6 Material och undervisningsförlopp

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för den klass som har läst romanen, mitt litteraturval, delge en resumé av romanen och en textanalys samt beskriva undervisningsförloppet.

5.6.1 Klasskonstellation

Eleverna som ska läsa romanen *Stjärnlösa nätter* av Arkan Assad (2011) går i årskurs 9 på en mindre högstadieskola och denna klass undervisar jag i ämnet svenska/svenska som andraspråk sedan höstterminen 2018. Antalet elever i klassen är 19 stycken, varav 17 elever läser svenska som andraspråk och 2 elever läser svenska. Klassen består av 8 flickor och 11 pojkar. Eleverna i klassen har olika etnicitet, elevernas vårdnadshavare har olika nationalitet och flertalet av eleverna är födda i Sverige.

Mitt intryck av klassen är att flertalet av eleverna i klassen visar en vilja att lära och att ett intresse finns, men att de inte riktigt uttrycker detta i undervisningssammanhang. Det råder en osäkerhet i klassen, såväl socialt som kunskapsmässigt, vilket är märkbart tydligt. Gruppkonstellationen är något otrygg, framförallt socialt vilket visar sig på många olika sätt och acceptansen gentemot det som är annorlunda och inte likt det man själv står för är liten. Det som även är synligt i denna klass är att det råder en bristande kunskap i vilka grundläggande värderingar det svenska samhället vilar på och genomsyras av. Detta visar sig i de åsikter, tankar och värderingar som uttrycks i undervisningssammanhang där man anser att man har rätt att uttrycka vad man vill men där man inte förstår vilka konsekvenser detta kan få.

En annan iakttagelse är att förmågorna analysera, reflektera och resonera är begränsade vilket i och för sig inte är märkligt på grund av den otrygghet som råder i

klassen och eleverna emellan. Vidare är eleverna i klassen inte vana vid att läsa längre texter och flertalet av eleverna har uttryckt att de aldrig har läst en hel bok. Dock finns det en önskan om att få läsa och då helst en självbiografisk roman.

5.6.2 Litteraturval

Den främsta anledningen till mitt litteraturval *Stjärnlösa nätter* är att jag vill få eleverna att förstå att litteraturen kan vara en enorm kunskapskälla och kan berika dem som individer. Jag vill som lärare väcka ett intresse och en nyfikenhet hos eleverna och att de ska tycka att det är spännande och intressant att läsa.

Den andra anledningen till mitt litteraturval är att jag tror att eleverna på något sätt kan relatera till romanen. Genom läsningen av *Stjärnlösa nätter* kan vi samtala om familjens förväntningar, om krav, om kärlek, kultur- och kulturkrockar men också om ämnen såsom svek, sorg och hat. Ämnen som är direkt personliga och som kan upplevas som känsliga och svåra att tala om. Genom att vi hela tiden utgår och samtalar utifrån romanens huvudkaraktär minskar riskerna att dessa ämnen upplevs som för privata. Jag vill genom detta litteraturval även ge eleverna förutsättningar och möjligheter att reflektera kring texten och få möjlighet att uttrycka sina reflektioner.

Ytterligare en viktig anledning till detta litteraturval är att romanen belyser mänskliga rättigheter, barnkonventionen, FN, samt rådande lagar- och förordningar som ligger till grund för vårt demokratiska samhälle. Romanen belyser även begrepp som heder, hederskultur och tvångs gifte vilka är ämnen som är högst aktuella i vår rådande samhällsdebatt.

5.6.3 Resumé av romanen *Stjärnlösa nätter*

Romanen *Stjärnlösa nätter* är skriven av Arkan Assad och utkom 2011. Det är en självbiografiskt färgad roman om en ung man som tvingas gifta sig mot sin vilja.

Bokens huvudperson Amár växer upp i Västerås i en kurdisk familj. Amár har anammat en svensk livsstil och livssyn, svenska traditioner och sedvänjor och har ingen förståelse för faderns auktoritära sätt att agera som familjens överhuvud vilket resulterar i konfrontationer mellan far och son.

Amár, pappan och Amárs fyra yngre syskon beslutar sig för att åka ner till släkten i norra Irak men så småningom inser Amár att detta inte är en vanlig semesterresa, utan

avsikten med denna semesterresa är att han ska gifta sig med sin kusin Amina. Amárs kamp för att stå emot detta giftermål börjar, där plikten mot familjen kommer att kollidera med en ung mans självklara rätt att själv få välja sitt eget liv.

5.6.4 Textanalys av romanen

Romanen är åldersadekvat och har ett sidomfång på 250 sidor. Romanens komposition är indelad i stycken men inte i kapitel, dock kan den med fördel delas upp i olika avsnitt så att läsningen lättare ska passa till det tänkta lektionsinnehållet. Språket i romanen är relativt lätt att förstå, innehåller inga svåra ord och har varierande långa och korta meningar. Romanen innehåller dialoger mellan protagonisten Amár och de andra karaktärerna, men även inre monologer där läsaren ges möjlighet att vara delaktig i Amárs tankar.

Romanens dramaturgi följer en tydlig linje och berättarperspektivet är synviklat vilket bidrar till att det är lätt för läsaren att följa med i romanen. Ovanstående aspekter är viktiga då jag som lärare vill att eleverna ska ha möjlighet att känna igen sig åldersmässigt, följa med i läsningen av romanen och inte begränsas utav dess språk och dramaturgi. Kronologin i romanen följer en fast tidsordning; början – mitt och slut, förutom vid ett tillfälle då protagonisten Amár ger en kort återblick av vad som har hänt tidigare i hans liv. Tidsförloppet i romanen utspelas under några år.

Stjärnlösa nätter är en utvecklingsroman där författaren låter läsaren följa protagonisten Amár i hans liv och det han upplever. Beskrivningen av denna karaktär gör att du som läsare ges möjlighet att själv kunna sätta dig in i karaktärens handlingar, tankar och känslor.

Det yttre förloppet i romanen, det som sker i romanen och det inre förloppet, det som sker med karaktärerna, ger oss som läsare möjlighet att se och uppleva protagonistens dilemma, hans tankar och utveckling vilka beskrivs mycket tydligt. Berättarrösten utgår ifrån Amár och läsaren betraktar hela skeendet konsekvent genom hans ögon.

Huvudtemat i romanen är en konflikt mellan far och son, en konflikt som växer genom ytterligare konflikter dem emellan. Relationen mellan far och son förblir oförändrad, är konstant, förutom korta stunder där karaktärerna möts i ett samförstånd. Ytterligare motivkretsar i romanen är kärlek, relationer, svek, kultur och kulturkrockar samt heder och hedersförtryck och underliggande teman är mänskliga rättigheter, lagar och förordningar etc. Dessa underliggande tema, mänskliga rättigheter och lagar och

förordningar, är inte direkt synliga i romanen utan måste tolkas av läsaren. Det genomgående budskapet genom hela romanen är att varje människa ska få ha rätten att leva sitt eget liv.

Mitt syfte med att låta eleverna läsa den här romanen var att de skulle utveckla kunskaper som ligger utanför texten, utifrån det kunskapsläge och det rådande kunskapsbehov som finns i klassen. Romanen ger många pedagogiska möjligheter att koppla till egna erfarenheter, till identifikation samt är en källa till kunskap om det samhälle vi lever i och i individens rättigheter. Jag tror att romanen kan upplevas som provokativ i den mån att den kan väcka reaktioner och känslor vilket kan skapa pedagogiska möjligheter till ytterligare samtal i klass.

5.6.5 Undervisningsförlopp

Undervisningsförloppet har sin grund i teorin utifrån de didaktiska frågorna vem, vad, varför och hur där frågan *vem* har varit den prioriterade och är också den frågan som således legat som grund för detta arbetsområde och denna undersökning. Mitt pedagogiska verktyg i denna undersökning är romanen *Stjärnlösa nätter* och det är utifrån denna roman jag sedermera valde att planera mitt undervisningsförlopp.

Först gjorde jag en grovplanering utifrån det tänkta undervisningsförloppet för att sedan göra en mer strukturerad planering (Bilaga 1). Dock bestämde jag mig ganska tidigt för att denna planering inte skulle vara alldeles stram, utan där det skulle ges möjlighet till samtal, reflektion och frågor under lektionstillfällena.

Jag påbörjade detta arbetsområde med klassen vecka 45, efter höstlovet, och bearbetade sedan romanen och dess uppgifter fram till strax innan jullovet, vecka 51. När eleverna kom tillbaka till vårterminen 2019 fick de en uppgift att besvara, en utvärdering kring arbetsområdet (Bilaga 2).

Läsningen av romanen skedde i stort under lektionstid och vid cirka fyra lektionstillfällen per vecka, där lektionstiden varierade från 50 minuter till 60 minuter. Antal sidor per vecka varierade, men genomsnittet var cirka 40 sidor per vecka beroende på skrivuppgifter och diskussionsövningar som löpte parallellt genom läsningen av romanen. Själva läsningen delade jag upp i kapitel för att underlätta tänkta skrivuppgifter och samtalsövningar som skulle ingå. I början av varje vecka läste jag upp en sammanfattning av föregående veckas handling i romanen som en påminnelse om vad vi hade läst. Vecka 51 hade eleverna läst klart romanen.

Läsningen av romanen och dess innehåll har legat som grund för de skrivuppgifter och de samtal som har skett i klassrummet, där uppgifterna har varit riktade till veckans läsning. Skrivuppgifterna har bestått av att skriva två brev till huvudkaraktären i romanen, ett brev i början av läsningen av romanen och ett brev i slutet av romanen. Eleverna har fått ta ut citat ur romanen som har berört dem, svarat på frågor i samband med läsningen samt svarat på en utvärdering när arbetsområdet var avslutat.

Samtalsövningarna i helklass och i par har bestått av samtal som har väckts av eleverna under läsningens gång och dilemmaövningar. Under läsningen har ord och begrepp som dykt upp förklarats och det har givits tid och möjlighet att diskutera dessa för en ökad förståelse under läsningens gång. Även samtal om barnkonventionen, FN, mänskliga rättigheter samt lagar och förordningar har diskuterats och förklarats.

Under arbetets gång så har alla arbetsmoment utifrån romanen samt skrivuppgifter delats med eleverna via Classroom. Elevernas texter, reflektioner samt deras anonyma frågor kring läsningen har därmed varit väl synliga för mig, såväl under läsprocessens gång till det färdiga resultatet.

5.7 Lärares reflektion kring litteraturundervisning

I Johan Elmfeldts avhandling *Läsningens röster, Om litteratur, genus och lärarskap* (1997) diskuterar författaren bland annat vikten av reflektion över undervisning och dess planering. Elmfeldt menar att avhandlingen är ett exempel på litteraturundervisning och undervisningsanalys och därmed ingen norm för hur det bör gå till i ett klassrum. Dock menar Elmfeldt att den bild han ger av lärarskapet och elevernas föreställnings- och erfarenhetsvärld kan medverka till att lärare börjar reflektera över sig själv och eleverna och "det är just genom reflektion som den vardagliga invandheten kan förvandlas till ifrågasättande och nytt tänkande" (s. 13).

Vidare menar Elmfeldt att det är viktigt att berätta om vad som sker i klassrummet då den verklighet som lärarens skapar i sin undervisning kan bidra till att lärare kan få "förståelse av vad undervisning tjänar till och till beslut om hur framtida undervisning skulle kunna bedrivas" (s. 13). Även Nilsson (1999) framhåller vikten av reflektion kring undervisning då han resonerar kring lärares dokumentationsmöjligheter vilket han menar kan bidra till att läraren "finner nya alternativa pedagogiska lösningar som i sin tur bidrar till utveckling och förbättring av den egna undervisningen" (s. 18).

Vidare menar Elmfeldt att avhandlingen inte är helt oproblematiserad ur forskningssynpunkt då forskaren är både forskare och undervisande lärare. Elmfeldt skriver att:

Något externt perspektiv finns inte i form av till exempel någon annans observationsanteckningar. Materialet har inte heller i efterhand analyserats i form av till exempel triangulering, vilket innebär att flera forskare analyserar undervisningen oberoende av varandra, varefter resultaten jämförs och sammanställs (s. 10).

I Birgitta Bommarcos avhandling *Texter i dialog, En studie i gymnasieelevers litteraturläsning* (2006) undersöks vad som händer i mötet mellan skönlitterära texter och elever med koncentration på skönlitteraturen som en källa till kunskap och förståelse. Precis som Elmfeldt (1997) resonerar Bommarco kring rollen som forskare och lärare i klassrummet och menar att det är omöjligt att vara helt objektiv i sin skildring. Dock framhäver Bommarco att syftet med avhandlingen är att ämnesdidaktiska slutsatser kan vara lärorika och vara till nytta i vidare undervisning då forskningen belyser verkligheten på ett nytt sätt (Bommarco 2006).

Ovanstående resonemang anser jag vara relevant utifrån min undersökning då syftet med detta utvecklingsarbete är att som lärare undersöka och reflektera kring hur man kan arbeta med litteratur i undervisningen där elevernas tolkningar och reflektioner ligger som grund för resultatet. Vikten av reflektion belyses hos såväl Elmfeldt, Bommarco som Nilsson vilka är eniga om att lärares reflektion kring sin egen undervisning kan bidra till lärares utveckling, kring såväl sig själv som kring eleverna, samt utveckling om alternativa undervisningsmetoder. Dock går det inte att frånga frågan om huruvida läraren som samtidigt intar rollen som forskare kan visa på objektivitet i sin analys och i sitt resultat. Elmfeldt och Bommarco menar dock att det är omöjligt att vara helt objektiv och att undersökningen inte är en norm för hur undervisning ska gå till utan ett exempel, vilket kan få lärare att se på litteraturundervisning ur ett nytt perspektiv.

6. Resultat och analys

I detta kapitel kommer jag att redogöra för resultatet och analysen av den insamlade empirin med koppling till teori och forskning. Jag har valt att redovisa resultatet under rubrikerna elevernas mottagande av romanen, elevernas tolkning och reflektion av romanen och elevernas perspektiv, utveckling och kunskap av romanen. Efter varje rubrik följer ett avsnitt där jag analyserar ovanstående resultat med utgångspunkt från lärardagbok, elevtexter, utvärdering och elevintervjuer.

I såväl resultatet av elevtexter, elevutvärdering som elevintervjuer har jag valt att inte renskriva elevsvaren då jag anser att det är viktigt att de uttrycks så som eleverna skrivit och talat. Detta med anledning av att det är elevernas skriftliga och muntliga svar som bör framträda i resultatdelen i detta kapitel, och inte mina formuleringar som lärare.

6.1 Elevernas mottagande av romanen

I lärardagbokens noteringar framkommer att arbetsområdet inleddes med ett författarporträtt av Arkan Asaad och vilka böcker han skrivit för att följas av en presentation av den tilltänkta romanen *Stjärnlösa nätter*.

I lärardagbokens noteringar framgår även att det mycket tidigt dök upp frågor i klassrummet som “Berättar han om sig själv?” “Är boken på riktigt, alltså har det hänt i verkligheten?” “Är det författaren som är huvudkaraktären Amár?” Flera elever uttryckte att de tyckte bäst om att läsa böcker om sådant som har hänt på riktigt. Några elever räknade sidorna i boken och en elev frågade om de skulle läsa hela boken varvid eleven uttryckte “att han aldrig läst en bok med så många sidor.” Vidare framgår i lärardagbokens noteringar att eleverna snabbt visade ett intresse av att börja läsa romanen.

Elevtexterna visar att övervägande del av eleverna var positiva till mötet med romanen då de tyckte att den var spännande och lärorik på det sätt att de fick ta del av Amárs och de andra karaktärernas livsöden. I elevtexterna skriver eleverna att det är “En historia som många människor i världen kan gå igenom” och att eleverna känner sig som “en del av boken och att man vill bidra till den.” De elever som inte var lika positiva till mötet med romanen skriver i elevtexterna att romanen var intressant då de fick följa huvudkaraktären och vad som hände i hans liv, men att det ibland “blev lite tråkigt då det i vissa kapitel inte hände så mycket.” Vidare skriver två elever att “I

början av boken så tappade jag min intresse av historien, eftersom han pratade för mycket av det förflutna som var lite tråkigt. Men efter ett tag så fångade boken sin röda tråd, alltså det började hända saker som fångade min uppmärksamhet” och att “Jag fick tvinga mig själv att läsa eftersom den var långtråkig. Men jag tyckte faktiskt om arbetet med boken.”

I elevutvärderingarna uttrycks att romanen var spännande och att eleverna ville “veta vad som skulle hända längre fram i boken” och en elev uttryckte att “jag som inte är en bokperson läste hela boken.”

I elevintervjuerna framgår att eleverna mycket väl minns vad romanen handlade om. Eleverna svarar att romanen handlar om Amár, hans liv och om hur Amár behandlas men även om vilka konsekvenser det får för Amár. I elevintervjuerna framgår även att romanen handlar om kultur, hedersförtryck, tvångsgifte och de mänskliga rättigheterna. Under elevintervjun säger Nora att “Amár blev bortgift, men det finns andra som är i samma situation. Arkan Asaad vill dela med sig så de inte känner sig ensamma.” I elevintervjuerna är eleverna samstämmiga i sina svar att romanen är spännande och intressant för att de på något sätt kan känna igen sig i romanen och då blir det mer intressant att läsa menar de. Romanen är “Mer riktat för oss. I mitt hemland är det så. Det är mer åt kulturen. Att man tänker på ett visst sätt” säger Nora. “Vi har inte sett, men man hör. Ryktet går” säger Maniar. Elias menar att “Det händer mycket i vårt område. Folk som blir bortgifta. Jag känner ingen nära men jag vet att många blir bortgifta här” och fortsätter med att säga att “I mitt hemland har jag sett många bli bortgifta. Som inte kan göra något åt det. Som inte ser glada ut. De är inte glada.” Hadi menar att “I min familj finns det inte men i mina kusiners är de extra stränga.”

Ytterligare en faktor som framkom i elevintervjuerna var att läsningen inte skedde under stress, utan det gavs tid till att läsa och att reflektera över det man läste och kring uppgifterna. “Det är viktigt att man lär sig saker och ting på ett rätt sätt” menar Nora. Vidare uttrycker eleverna i elevintervjuerna att romanen var lätt att följa med i då dess uppbyggnad hade en tydlig kronologi, var lätt att förstå och att det inte fanns svåra ord eller begrepp i romanen.

6.1.1 Analys

Elevernas reflektioner och svar i ovanstående resultat visar att mottagandet av romanen var positivt och att romanen väckte flertalet av elevernas intresse. De flesta eleverna

uttryckte att de upplevde romanen som spännande och intressant och att de på något sätt kunde känna igen sig och relatera till romanen. Dessa elevsvar är förenliga med Rosenblatts resonemang där hon uttrycker att för att få en förståelse för ett litterärt verk förutsätts att texten på något sätt väckt nyfikenhet och ett intresse hos läsaren och “först då finns viljan att helt förstå alla de känslor och föreställningar som författaren försökt förmedla genom texten” (Rosenblatt 2002). I de fall där eleverna inte upplevde mötet med romanen som lika positivt uttrycks ändå ett intresse av att vara delaktiga i såväl samtalen som uppgifterna kring läsningen, vilka upplevdes som spännande och intressanta.

Såväl Rosenblatt (2002) som Langer (2005) resonerar om att litterära upplevelser är individuella. Langer talar om föreställningsvärldar när hon talar om den värld av förståelse som en individ har vid en specifik tidpunkt i mötet med litteratur och att “denna föreställningsvärld skiljer sig åt från individ till individ beroende på individens personliga och kulturella erfarenhet och i relationen till den pågående upplevelsen” (Langer 2005). Rosenblatt (2002) använder sig utifrån ovanstående resonemang av begreppen efferent och estetisk läsning, vilka hon menar förklarar hur två olika individer kan läsa och uppleva en och samma text på olika sätt vilket också kan ge en förklaring till elevernas skilda mottagande av romanen. Ytterligare en förklaring till att några elever uttryckligen inte fångades av texten vid det första mötet skulle möjligtvis kunna förklaras i Rosenblatts tankar kring “en andra läsning” då “individen hela tiden utvecklas och upptäcker nya aspekter av texten som individen kan relatera till”.

I elevernas svar framgår även att de tycker bäst om att läsa böcker som har hänt på riktigt vilket även Molloy (2008) uppmärksammar då hon skriver “att det är tydligt att elever föredrar litteratur som de beskriver som verklighet”. Ytterligare en aspekt som framkommer i elevintervjuerna är att eleverna upplever att romanen är lätt att följa med i då dess kronologi är tydlig och att de inte upplever att romanen innehåller några svåra ord vilket är av stor betydelse för att eleverna ska ha möjlighet att kunna förstå romanen i sin helhet.

6.2 Elevernas tolkning av och reflektioner kring romanen

I lärardagboken finns noteringar om att eleverna snabbt fångades av romanens handling och försökte skapa sig en bild av vem protagonisten Amár var och reda ut vilken roll de övriga karaktärerna hade i romanen. Efterhand som nya karaktärer gav sig till känna i

romanen och nya händelser skedde förändrades elevernas tolkning och reflektioner kring det de läst vilka bidrog till återkommande samtal i klassrummet och skapade intressanta och livliga samtal i klassen.

I lärardagboken finns även notering om en händelse som utspelade sig i klassrummet då eleverna läste då en elev plötsligt utbrast "Nej, han gjorde det!" Eftersom tystnaden plötsligt försvann undrade alla vad som hade hänt och vad eleven menade varpå eleven svarade högt "Han gifte sig! Han gjorde det och jag trodde aldrig att han skulle göra det." De andra eleverna var alldeles tysta utan att kommentera förutom en elev som sa att "Nästa gång så var tyst. Jag har inte kommit så långt i boken och jag vill inte att du avslöjar något" (Lärardagbok, 181121). När lektionen nästan var slut sa den elev som först uttryckte sig att "Alla araber gör det!" varpå ett högt missnöje visade sig hos några elever i klassen. Eleverna befann sig plötsligt inte i läsningen längre, utan en diskussion startade i klassrummet mellan några elever vilka uttryckte att "Du är arab och jag är arab, och hemma hos mig gör man inte så." En annan elev sa "Bara för att man gör så hemma hos dig och bara för att man har arabisk härkomst så gör inte alla likadant." De andra eleverna i klassen satt alldeles tysta och bara lyssnade. Diskussionen fortsatte en stund varpå läraren ingrep genom att säga att det inte handlar om vilket folkslag utan om vilka kulturella värderingar man har med sig i livet. Att de är olika och inte beror på nationalitet, etnicitet och religion. Utan om kultur. Diskussionen lugnade ner sig, eleverna verkade nöjda och lektionen avslutades med att eleven som först uttryckte sig sa "Jag ska aldrig mer säga att det är typiskt araber."

Ytterligare notering i lärardagboken är vid ett annat tillfälle då en elev utbrast i ett skratt. Eleven förklarade att han kände igen sig i beskrivningen i romanen "Att när släktingar kommer på besök så bara kommer de, och man vet inte hur länge de ska stanna. Det är roligt menar eleven men samtidigt ganska jobbigt då man måste lämna sitt rum till gästerna och själv får man sova där det finns plats." Flera av de andra eleverna instämde och några av dem nickade med ett igenkännande. Samtalet i klassen kom nu att handla om att känna igen sig och att inte känna igen sig oavsett kultur där flera elever ville dela med sig av sina erfarenheter.

I elevtexterna framgår att eleverna uttrycker tankar och känslor kring protagonisten Amár och de andra karaktärerna. Uttryck som ger sig till känna i form av förståelse, sympati, empati, undran och besvikelse. En elev skriver att "Jag kan inte ens tänka mig i sånt situation, det är lätt att säga att jag skulle stå emot till sist och inte ge upp men jag vet att det är inte lätt som det låter. Helt ärligt jag tror att jag skulle göra samma som

Amár gjorde.” Andra svar som framgår i elevtexterna är att “Amár beskrivs som en tuff person som ska göra allt för att nå sin mål men när han möter ett problem som kan ändra hans liv ger han upp och skyller på de andra. Här vill man sluta läsa boken.” Utifrån tankarna kring de andra karaktärerna uttrycker eleverna i elevtexterna att “Amina tänker mest på andra och inte på sig själv.” “Varför gör Amárs pappa Casim som han gör?” och “Om jag var Amárs pappa jag borde kunna förstå min son hur han tänker och känner.”

Reflektionerna och frågorna kring Amárs mamma är återkommande i elevtexterna genom hela läsprocessen där elevernas reflektioner varierar beroende på var de befinner sig i romanen. Till en början uttrycks att “Jag trodde Amárs mamma skulle vara med i boken” till att sedan fortsätta med “Kommer hon tillbaka?” och när boken var färdigläst kvarstod frågorna och nya frågor tillkom “Har Amár kontaktat sin mamma?” “Hur blev relationen mellan Amárs mamma och Amár om dem träffats?”

I elevutvärderingarna framgår att en uppgift kring läsningen av romanen var extra uppskattad, dilemmaövningarna. Dessa dilemman handlade om kulturella värderingar i familjen, dess familjemedlemmar oberoende av kön och andra människors medverkan. Eleverna skriver i elevutvärderingarna att dessa dilemmaövningar var intressanta för att man fick ta del av problem “men att det inte var några enkla beslut då det alltid var någon som blev drabbad och det var svårt” och att det var intressant att sitta och samtala i små grupper för “då vågade man uttrycka sig mer än i helklass.” Vidare framgår i elevutvärderingarna att samtalen och diskussionerna som skedde i klassrummet var mycket uppskattade av eleverna “eftersom man fick lyssna på hur andra tänkte kring romanen och det var spännande” och att “Jag ville säga mina åsikter fast jag hade inga. Jag lyssnade på de andra och de samtalen tyckte jag om.”

I elevintervjuerna uttrycker eleverna att de kan känna igen sig och kan känna med protagonisten Amár och de övriga karaktärerna men att känslorna, sympatin och att förståelsen för karaktärernas agerande förändrades under läsprocessen “Jag tyckte synd om honom till en början” säger Maniar. “Det kändes som om någonting är lite likt mig. Jag tror på äkta kärlek, precis som han” säger Hadi. Elias säger att “Han släppte allt. Trycket, han pallade inte med det. Han kunde välja, han kunde sagt nej.” Nora undrar “Hur kunde han behandla henne så?” Maniar säger att “Amina är ett oskyldigt offer.” Nora säger att “Hon vet inte om hur det ser ut utanför sin kultur. Hon kanske inte ens gått i skolan.” Elias menar att “Hon hade inget val, alltså Amina. Det var inte i Sverige.”

Under elevintervjuerna kommer även frågan om Amárs mamma upp och det uttrycks en önskan om att hitta svar på frågorna som aldrig blev besvarade i romanen. Frågor som vart hon tog vägen och hur kunde hon lämna sina barn. Elias har tankar om att Amár skulle ha kontaktat sin mamma. “Jag väntade på det.” Hadi säger “Jag undrade. De nämnde inget om hans mamma i boken. Vad hände och tog han kontakt med henne?” Under elevintervjuerna nämns även Amárs pappa, dock är frågorna inte lika framträdande. Nora säger “Jag läste hans andra bok, *Blod rödare än rött*. Jag ville veta. Han behandlade sin familj som han själv blivit behandlad kanske.” I elevintervjuerna framkommer även att eleverna har pratat utanför klassrummet i samband med lektionens slut och Elias säger att “Killarna pratade. Varför Amár gjorde som han gjorde?”

Ytterligare information som kom fram under elevintervjuerna var att eleverna uppskattade och upplevde de djupa samtal som skedde i klass varje fredag då de då gavs ytterligare möjlighet att samtala om de frågor, funderingar och reflektioner som kommit fram under veckans läsning vilka bidrog till nya tolkningar.

6.2.1 Analys

Elevernas tolkning och reflektion av romanen visar på att flertalet av eleverna på något sätt har gripits av de händelser som skett under läsprocessen. Detta visar sig inte minst utifrån de samtal och diskussioner som har dykt upp i klassrummet vilka är väl synliga. Genom samtalen i klassen har eleverna blivit “en del i ett sammanhang där de har eftersträvat klarsyn” (Langer 2005). Resultatet visar även på att eleverna tydligt har tolkat, reflekterat och skapat en förståelse för karaktärerna och händelserna i romanen vilket har genererat i att eleverna har uttryckt känslor i form av förståelse, sympati, empati och besvikelse. Detta resultat kan förklaras i Rosenblatt resonemang kring litteraturens roll i undervisningen där hon menar att litteraturen lär elever att skapa medkänsla för sin omgivning vilket ökar empatin för medmänniskligheten, vilket i sin tur “sätter sig fast hos eleverna och ger eleverna djupare insikter om allvarliga saker, men i en mer känsloladdad kontext.”

Resultatet kan även förklaras i Langers teori då eleverna utifrån sin egen förståelse och erfarenhet “bygggt föreställningsvärldar” vilka i sin tur har förändrats och berikats i form av nya reflektioner och nya erfarenheter genom läsprocessen. Eleverna förefaller även ha befunnit sig i det Langer kallar “faser” vilka också är avgörande för själva

byggandet av föreställningsvärldar. I vilken eller vilka faser eleverna har befunnit sig i är svårt att avgöra då alla elever inte alltid har visat detta på ett alldeles tydligt sätt. Dock är det tydligt utifrån resultatet att flertalet av eleverna har pendlat mellan fas 1 och fas 2 och detta med anledning av att eleverna har fått nya antaganden utifrån karaktärerna, handlingen, miljön och situationerna vilka sedermera har förändrats och vilket visar sig i dels samtalen i klassrummet som i elevtexterna och elevutvärderingarna. Utifrån resultatet framträder tydligt att framförallt en elev vid ett flertal tillfällen har befunnit sig i fas 3, då denna elev på ett mycket kraftfullt sätt gripits av texten och uttryckt detta i såväl samtalen i klassen som i svaren i elevtexterna. Langer skriver "att denna fas inte används lika ofta som de övriga faserna då alla texter inte berör läsarens liv på det sätt att det innebär en reflektion". Dock är det svårt att avgöra huruvida andra elever befunnit sig i fas 3 eller inte då alla elever på något sätt har reflekterat, dock inte lika tydligt och kraftfullt. Ytterligare en förklaring till att det är svårt att avgöra i vilken fas några elever befunnit sig i kan bero på att eleverna inte har vågat uttrycka sig i klassrummet, inte känt att de har haft något att tillföra i samtalen eller att eleverna möjligtvis varit nöjda genom att bara lyssna på andra elevers tolkningar och reflektioner.

Utifrån resultatet har möjligtvis en elev befunnit sig i fas 4, dock efter att läsningen var avslutad. Eleven uttrycker i intervjun under rubriken, elevernas mottagande av romanen, att Amár blev bortgift och att det finns andra som är i samma situation. "Arkan Asaad vill dela med sig så att de inte känner sig ensamma." Denna elev har förstått att författaren har ett klart budskap med sin roman men kan inte se varför det skulle vara betydelsefullt för sig själv som individ vilket fas 4 beskriver.

Resultatet visar även på att de återkommande samtalen i klassrummet är väl förankrade i läroplanen så tillvida "att skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse" och "vara öppen för skilda uppfattningar" samt "låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling i olika sammanhang" (Läroplanen 2011).

6.3 Elevernas perspektiv, utveckling och kunskap av romanen

Noteringar i lärardagboken tyder på att eleverna överlag har visat ett stort intresse för romanen och dess innehåll. Noteringar i lärardagboken visar också att i de fall där

eleverna inte riktigt vågat uttrycka sig och ta ställning så har de ändå varit delaktiga i samtalen då de har lyssnat, men utan att vara den elev som varit drivande.

Elevernas svar i elevtexterna och elevutvärderingarna visar att eleverna upplever att romanen har tillfört dem ny kunskap om skönlitteraturens betydelse då eleverna skriftligen uttrycker att de genom romanen har fått en större förståelse och kunskap kring vad som händer i Sverige och i andra delar av världen och att det är viktigt. Svar som framgår i elevtexterna är att "Nu har mina ögon öppnats mer" och "Romanens budskap kan hjälpa mig senare i livet." Vidare uttrycker eleverna att de genom romanen har fått nya perspektiv i form av att människor i olika kulturer kan tycka, tänka och agera på olika sätt men att det inte betyder att det tillämpas för alla. En elev skriver i elevtexten att "Först och främst föreställer jag mig att om Amár hade vuxit upp i ett kurdiskt samhälle, tror jag att han skulle sagt "ja" till att gifta sig." I elevtexterna uttrycker eleverna även tankar kring hur karaktären Amina hade agerat om hon hade vuxit upp i Sverige. "Om Amina hade växt upp i Sverige hade hon varit mer öppen och hon hade tänkt på sina rättigheter som människa" samt att "Amina hade tänkt som Amár, hon skulle stå emot de andra och kämpa för sitt eget liv."

Det framgår även i elevtexterna och i elevutvärderingarna att eleverna har lärt sig nya ord och begrepp samt förståelsen för dem. Kultur- och kulturkrock nämns i nästintill alla skriftliga svar men även kunskap om FN och Barnkonventionen. I elevsvaren framkommer även perspektiv som att "det kan bli konflikter för barnen som lever med två kulturer till exempel en kultur från sina föräldrar och en kultur från samhället." I elevtexterna och elevutvärderingarna går det genomgående även att finna att eleverna upplever att de har lärt sig mer om mänskliga rättigheter men även om skyldigheter och att det är viktigt som individ att kunna förstå och ha kunskap om de mänskliga rättigheterna. Detta "För att känna trygghet och kunna skydda sig själv och andra" och "att varje individ har rätten att bestämma själv." Vidare framkommer i elevutvärderingarna att eleverna har lärt sig om de lagar som finns i Sverige och som ska skydda individen där lagar som tvångsgifte och tvångsäktenskap nämns och vilka konsekvenser detta kan leda till i form av straff. Återkommande i elevtexterna och i elevutvärderingarna är också att eleverna upplever att de har lärt sig om vad heder och hedersförtryck är och vad det innebär och att hedersförtryck också kan vara våld i hemmet "Som när dina föräldrar slår dig. Det kan också vara när dina föräldrar låser in dig det menas med att dem inte låter inte dig leva ditt liv som du vill." I dessa elevtexter och elevutvärderingar går det även att finna råd angående hur man ska agera om man

som individ kommer i en sådan situation och att man då ska berätta för någon, till exempel personal på skolan eller till en nära vän.

Ytterligare svar i elevtexterna och utvärderingarna är att eleverna uttrycker att de har fått möjlighet att utveckla sin förmåga att analysera och reflektera kring romanen genom “att läsa och verkligen tänka efter vad det är som pågår i boken och varför, inte bara läsa boken så att vi blir klara” och “försöka vara en del av boken.” En elev uttrycker att “Det handlar inte bara om betyg, det handlar om att förbättra oss själva. Att behålla den kunskapen. Att vi kan påverka.”

I elevutvärderingen framkommer även att den uppgift som fångade elevernas intresse lite extra var de båda breven till Amár där elevernas sympati, empati, förståelse och omtanke för Amár är väl synlig. Utmärkande i svaren i det *första* brevet är att eleverna gav råd till Amár om hur han skulle agera i sin situation genom att Amár skulle tala lugnt med sin pappa, med Amina eller med sina fastrar. Det som var återkommande i svaren i det första brevet var att Amár skulle ta kontakt med sin mamma, vilket var ett råd från flertalet av eleverna. I endast ett brev till Amár, det första, gick det att finna ett svar med en annan riktning. Eleven skriver att “Jag har aldrig varit i Irak och jag hörde att det är vanlig i de arabiska länder men du är svensk och det finns regler som skyddar dig och dina rättigheter, jag försöker kontakta med polisen kanske de kan hjälpa dig om de ta mig på allvar men jag gör mitt bäst tro mig.”

Utmärkande i svaren i det *andra* brevet är att elevernas svar har en annan riktning. Amárs mamma nämns vid några tillfällen och att Amár ska prata med Amina och sin pappa, men fokus ligger på mänskliga rättigheter och lagar och inte bara på den enskilda individen Amár. I svaren framkommer att ”det finns lagar” i Sverige och denna lag är “vilsledande till tvångsäktenskap” och att det finns en risk att ”han straffas och hamnar i fängelse” samt ”Att gifta bort någon mot sin vilja är ett brott.”

I elevintervjuerna uttrycker eleverna att de inte visste så mycket om mänskliga rättigheter, kultur- och kulturkrockar, tvångsgifte, heder- och hederskultur samt rådande lagar i Sverige tidigare. Elias säger “Det är bra att vi arbetade med detta för att många i vår klass inte visste. Om något liknande skulle hända då många är från andra länder.” Eleverna är överrens om att det är mycket viktigt att arbeta med mänskliga rättigheter då det får dem att känna sig säkrare. “Detta är jätteviktigt för då vet du dina rättigheter, och om någon går emot dig, kränker dig, så vet du” säger Maniar. “Amár visste inte sina rättigheter och hans pappa visste inte sina skyldigheter” fyller Nora i. “Amina borde fått veta sina rättigheter och om hon vetat det så tror jag inte att hon accepterat” fortsätter

Maniar. Hadi säger att “Det skyddar mig, om jag har kunskapen. Det är viktigt och om det inte finns lagar så kan man göra vad man vill.”

Att tvångsgifte existerar, att det sker och att människor riskerar att bli bortgifta mot sin vilja var inget som eleverna reflekterat direkt över tidigare. I svaren i elevintervjuerna framkommer att eleverna har lärt sig om hur andra människor har det och att ingen ska få utsätta någon annan människa för sådana handlingar. “Jag har lärt mig hur andra har det” säger Hadi och “Ingen ska få utsätta mig för något jag inte ska bli utsatt för” säger Elias. Uppgiften brevet till Amár nämns i två av intervjuerna. Nora säger “att hon minns att de skrev första brevet, i kapitel två eller tre, och sedan fick de skriva det andra brevet. Då fick vi se vad vi hade lärt oss och det vi inte visste. Vi fick nya kunskaper.” Elias säger att “Vi kunde ge honom råd om vad han skulle göra. Bestämma hans öde, hur vi kan hjälpa han.” Under en av intervjuerna framkom även att eleverna hade önskat ännu mer fördjupade kunskaper om heder och hederskultur och berättar att de ibland pratade om detta efter lektionens slut för att det var extra intressant. För att få ännu mer förståelse menar eleverna. Nora säger “att de lärde av varandra i samtalet som fortsatte, då någon som ingick i samtalet kanske hade mer kunskap om ämnet.”

Ytterligare svar som framgår i elevintervjuerna är den kunskap som eleverna upplever att de utvecklat i samband med läsningen av romanen. Eleverna uttrycker att de har blivit bättre på att läsa, att skriva, att tala och att lyssna samt att de upplever att de har utvecklat förmågor som reflektera, analysera och att resonera. En elev uttrycker “att läsa och verkligen tänka efter vad det är som pågår i boken och varför. Inte bara läsa boken så att vi blir klara.” Eleverna uttrycker även att de har fått ett större ordförråd och lärt sig nya ord och begrepp samt att de upplevde uppgifterna till romanen som varierande och att uppgifterna kom i samband med de olika kapitlen i romanen. Eleverna uttrycker även under elevintervjuerna att de inte upplevde någon stress under arbetsområdet då det fanns god tid till att reflektera. Maniar säger att “Jag brukar ofta bara läsa men nu tänkte jag över boken. Jag reflekterade och då förstår man handlingen bättre.”

6.3.1 Analys

Det framgår i resultatet att eleverna har blivit uppmärksammade på att litteratur kan vara en källa till kunskap ur olika perspektiv då de genom litteraturen har fått ta del av

vad som händer i Sverige och i andra länder. Den kunskap som eleverna har fått genom litteraturen är framförallt förståelsen och kunskapen om de mänskliga rättigheterna, men även skyldigheter. Eleverna talar om individens rätt och att dessa rättigheter är grundade i Sveriges lagar vilket är väl förankrat i läroplanen. ”Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingarna som det svenska samhället vilar på” (Läroplanen 2011). Eleverna visar också på en förståelse för varför det är bra att ha denna kunskap vilket svaren i det andra brevet till Amár är ett tydligt exempel på. Eleverna uttrycker bokstavligen i dessa svar att ”de ser sin egen kunskap.”

I resultatet uttrycker eleverna att de har fått andra perspektiv och en ökad förståelse för andra människors liv där människor kan tycka, tänka och agera på olika sätt vilket kan knytas till Rosenblatt genom “att litteraturen hjälper läsaren att utveckla sin föreställningsförmåga så att läsaren lättare kan leva sig in i och känslomässigt engagera sig i andra människors livssituationer och kan därmed också lättare lära sig att förstå världen ur nya perspektiv än de invanda och oreflekterande” (Rosenblatt 2002).

Vidare skriver eleverna att de förstår skillnaden mellan att växa upp i olika kulturer och att individens situation i dessa kulturer kan se olika ut. De uttrycker att de genom romanen har fått kunskap om kultur och kulturkrockar, heder och tvångsgifte och kan känna förståelse för detta vilket kan förankras i kursplanen för ämnet svenska som andraspråk där eleverna ska ”ges möjlighet att ta del av skönlitteratur som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor” (Läroplanen 2011).

Den utveckling som eleverna själv upplever att de har gjort är att de har stärkt sin egen identitet genom den kunskap de har fått och att de genom denna kunskap kan påverka sitt eget och andras liv vilket stämmer väl överens med Malmgrens teori utifrån svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne där målet är att ”utveckla elevernas sociala och historiska förståelse då det gäller centrala humanistiska problem” och att litteraturen är viktig då den i olika former ”gestaltar mänskliga erfarenheter” (Malmgren 1996).

Ytterligare svar som framkommer i elevsvaren är att romanen har givit eleverna ny kunskap i form av ord och begrepp, vilket styrker Malmgrens (1996) och Langers (2005) teorier utifrån begreppet funktionalisering.

7. Slutsats och diskussion

I detta kapitel kommer jag att diskutera och granska utvecklingsarbetets resultat, samt ge förslag till vidare forskning. I detta kapitel kommer jag även att delge ett kortare kritiskt resonemang kring mitt metodval och mina dokumentationsmetoder.

7.1 Slutsats och diskussion

Syftet med mitt utvecklingsarbete var att undersöka hur lärare kan arbeta med mänskliga rättigheter och den egna identiteten med utgångspunkt från en roman. Undersökningen grundar sig i de didaktiska frågorna Vem? Vad? Varför? Hur?

Min utgångspunkt i detta utvecklingsarbete har varit Molloy's (2008) resonemang kring de didaktiska frågorna där frågan "Vem?" varit den prioriterade vilken sedermera åtföljs av frågorna "Vad?" "Varför?" och "Hur?"

Resultatet i min undersökning visar att flertalet av eleverna upplevde mötet med romanen som en positiv upplevelse och att de på något sätt kunde relatera till den vilket visar att valet av roman, som utgick från min kunskap om eleverna väl matchade elevernas erfarenheter och förutsättningar. I de fall där eleverna inte upplevde mötet med romanen som lika positivt kan förklaringen sökas i Rosenblatts (2002) teori [...] "att texten på något sätt måste gripa tag i läsaren och först då finns en vilja att förstå de känslor och föreställningar som författaren försökt förmedla med texten." En annan förklaring till att några elever inte upplevde litteraturvalet på det sätt som jag tänkt kan möjligen förklaras med Rosenblatts (2002) och Langers (2005) resonemang om "att litterära upplevelser är individuella" där de menar att läsarens individuella erfarenheter och bakgrund är avgörande i mötet med texten och kan te sig olika beroende på hur läsaren tar sig an texten. Ovanstående resonemang kan därmed ge en förklaring till att några elever upplevde mötet med romanen som positivt, medan andra elever inte var lika imponerade

Utifrån den didaktiska frågan Varför? utgick jag utifrån klassen och dess kunskapsbehov vilka jag som lärare uppmärksammat och vilket redovisas under klasskonstellation. I denna undersökning ansåg jag att mitt litteraturval kunde komma väl till pass i detta sammanhang vilket jag till stor del anser har blivit bekräftat i det resultat som framkommer i denna undersökning. Angående frågan Hur? så hade jag som lärare gjort en planering utifrån romanen och dess händelser, men jag var samtidigt

införstådd med att denna planering kanske inte skulle kunna följas helt då fokus i undervisningen skulle ligga i de frågor, tankar och reflektioner som eleverna uttryckte i samband med läsningen av romanen och dess händelser.

Vidare framgår det i resultatet att eleverna är överrens om att de genom läsningen av romanen har fått kunskap om de mänskliga rättigheterna och vad de innebär för såväl dem själva som för andra vilket överrensstämmer med Rosenblatts teori "att litteraturen kan vara ett komplement i undervisning som präglas av demokratiska värderingar då litteraturen på något sätt gestaltar mänskliga erfarenheter" (Rosenblatt 2002). I resultatet framgår även att eleverna har fått en ökad kunskap om ord och begrepp vilket är i linje med Malmgrens (1996) teori kring funktionalisering där olika språkliga färdigheter utvecklas i specifika situationer och "där språket utvecklas i kunskapssökande sammanhang" vilket även överrensstämmer med Langers (2005) teori.

Utifrån undersökningens resultat, dess teorier och forskning tycker jag att jag har fått svar på mitt syfte då jag har fått klarhet i hur jag som lärare kan arbeta med mänskliga rättigheter och den egna identiteten med utgångspunkt från en roman. Jag har genom denna undersökning även fått svar på mina frågeställningar då jag har fått klarhet i hur eleverna mottagit mitt litteraturval och vilka tankar och reflektioner som har uppstått genom läsningen av romanen. Undersökningen har även visat på att eleverna har fått en förståelse för att litteraturen kan vara en källa till kunskap.

Detta utvecklingsarbete har givit mig ovärderlig kunskap kring vad skönlitteraturen har att erbjuda och hur jag som lärare med hjälp av de didaktiska frågorna kan planera och genomföra min undervisning. Undersökningen har även givit mig klarhet i hur jag som lärare kan arbeta med skönlitteratur utifrån demokratiska aspekter såsom mänskliga rättigheter och genom detta ge eleverna möjlighet att utveckla den egna identiteten.

Att jag som lärare har ett stort ansvar när det gäller de litteraturval jag gör var jag redan medveten om, men mitt medvetande kring de didaktiska frågornas betydelse och forskning och teorier som är knutna till litteratur och litteraturundervisning vill jag gärna utveckla. Dock anser jag att teori och forskning bör tillämpas i praktiken, i det verkliga klassrummet, och inte bara i teorin för att jag som lärare ska få en fördjupad kunskap och förståelse och därmed ges möjlighet att reflektera. Ytterligare en kunskap som jag vill ta med mig i min fortsatta yrkesroll är vikten av lärarens reflektion över såväl undervisning som planering vilket Elmfeldt (1997) och Bommarco (2006) skriver om. Detta anser jag vara mycket viktigt där jag genom att reflektera över min egen undervisning inte bara utvecklas i min egen yrkesroll som lärare utan denna reflektion

kan även vara ett incitement för goda pedagogiska samtal kollegor emellan. Samtal som kan bidra till framtida skolutveckling vilket i sin tur skulle gynna eleverna i form av personlig utveckling, måluppfyllelse och uppfyllda kunskapskrav vilket även uttrycks i läroplanen under varje skolas utveckling (Läroplanen 2011).

Avslutningsvis vill jag säga att lärares reflektion över sin planering och undervisning kring litteratur är ytterst relevant för såväl ämnet, ämnesdidaktik och därmed för yrket vilket såväl teorier som forskning styrker.

7.2 Vidare forskning

Förslag till vidare forskning är att det skulle vara intressant att arbeta ämnesövergripande kring frågor utifrån ett demokratiskt perspektiv och att då utgå ifrån skönlitteraturen. Detta med anledning av elevernas önskemål vilka framgår i resultatdelen, men även utifrån skolutveckling, ökad måluppfyllelse och uppfyllda kunskapskrav. De ämnen som skulle kunna integreras med svenskämnet är såväl teoretiska ämnen som historia, religion, samhällskunskap, geografi och biologi som praktiskt estetiska ämnen som bild, musik, textilslöjd, trä- och metallslöjd samt idrott och hälsa. Dock förutsätter ett ämnesöverskridande arbete att det ges möjlighet av skolledning till planering och samverkan för deltagande lärare för att ett bra ämnesöverskridande arbete ska kunna planeras och utformas. Detta ligger även i fas med teorin kring svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne där man ”öppnar upp möjligheter till samarbete med andra ämnen” och där man ”funktionaliserar färdighetsträningen i ett sammanhängande kunskapssökande område” (Malmgren 1996) vilket jag tror skulle vara gynnsamt för såväl lärares som elevers kunskapsutveckling.

7.3 Metodkritik

Jag valde att använda mig av kvalitativ metod i mitt utvecklingsarbete, där valet till en början föll sig naturligt med anledning av undersökningens frågeställning och tillförlitlighet. Mina tre dokumentationsmetoder var lärardagbok, textanalys och elevintervjuer. Min tanke var att genom att använda mig av tre dokumentationsmetoder skulle chansen vara större att jag skulle få så många innehållsrika svar som möjligt utifrån min frågeställning och att resultatet i min undersökning därmed skulle styrkas vad gäller objektiviteten. Detta med anledning av att det finns en skeptisk tanke kring

huruvida läraren är objektiv, då läraren både är lärare och samtidigt intar någon form av forskarroll, vilket innebär en risk i form av att lärarens tolkning av resultatet riskerar att bli subjektiv. Detta resonemang instämmer jag i och att vara helt objektiv är nästintill omöjligt. Dock anser jag att hänsyn måste tas till undersökningens syfte och frågeställning. I detta utvecklingsarbete anser jag inte att ifrågasättande av objektivitet är helt rimlig då syftet med undersökningen är att undersöka *hur* lärare kan arbeta med mänskliga rättigheter och den egna identiteten utifrån en roman, och är därmed inte en regel för hur lärare ska arbeta. Vidare menar jag att undersökningens resultat inte skulle gynnas av en subjektiv tolkning av mig som lärare då detta inte hade inneburit någon utveckling för mig som lärare.

Nackdelen med att använda sig av tre dokumentationsmetoder har varit att undersökningen har genererat ett enormt empiriskt material som har varit svårhanterligt, och inneburit mycket arbete och tagit mycket tid. Detta i kombination med att jag har varit styrd av det antal sidor ett examensarbete ska innehålla på grundnivå har inneburit att jag många gånger ifrågasatt mina dokumentationsmetoder och om de var så väl genomtänkta. Lärardagboken som har varit min huvudsakliga källa i detta utvecklingsarbete skulle jag dock inte vilja vara förutan, då den givit ett ovärderligt empiriskt material som skulle vara omöjligt att komma ihåg utan att föra lärardagbok. Det är också genom min lärardagbok jag har gjort de mest intressanta iakttagelserna i denna undersökning.

Referenser

Tryckta källor

Asaad, Arkan. (2011). *Stjärnlösa nätter, En berättelse om kärlek, svek och rätten att välja sitt liv*. Stockholm: Norstedts.

Bommarco, Birgitta. (2006). *Texter i dialog, En studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Malmö: Lärarutbildningen.

Eliasson, Annika. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Elmfeldt, Johan. (1997). *Läsningens röster, Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.

Johansson, Bo och Svedner, Per Olov. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen, Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget AB.

Karlsson, Ola. (red. 2006). *Svenska skrivregler*. Fjärde upplagan. Första tryckningen. Stockholm: Liber.

Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar, Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos AB.

Malmgren, Lars-Göran. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Upplaga 1:5. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven, En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: Lärarhögskolan.

Molloy, Gunilla. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, Jan. (1999). *Att se och förstå undervisning*. Lund: Studentlitteratur.

Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.

Sjöberg, Svein. (2011). *Naturvetenskap som allmänbildning – en kritisk ämnesdidaktik*. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Reviderad 2018. Stockholm: Norstedts.

Trost, Jan. (2011). *Kvalitativa intervjuer*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Elektroniska källor

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer, inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*.

https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf.

ISBN: 91-7307-008-4. Nedladdad 190225.

Muntliga källor

Transkriberad intervju med två elever, Nora och Maniar.

Transkriberad intervju med en elev, Elias.

Transkriberad intervju med en elev, Hadi.

Bilagor

Bilaga 1

Bilaga 2

Bilaga 3

Bilaga 4

Planering av undervisningsförlopp

På fredagar ska veckans sidor vara lästa.

Ht 2018

Vecka 45, 2 lektionstillfällen. 2 lektionstillfällen går bort för förberedelse av NP.

- Introduktion av boken *Stjärnlösa nätter* samt författarporträtt av Arkan Asaad.
Kapitel 1: sid. 5 – 14
Kapitel 2: sid. 15 – 24
Kapitel 3: sid. 25 – 37. Sammanlagt 33 sidor.
- Frågor att samtala om kring dessa sidor.
- Förklaring av ord/begrepp – betydelse av dessa. Kultur, kulturkrock.
- Frågor i kapiteln löpande. Dela med mig i ett löpande dokument på Classroom. Jag skapar ett öppet dokument. Skriv vilket kapitel, vilken vecka samt frågan eller dina tankar kring det du har läst.

Vecka 46, 2 lektionstillfällen. 2 lektionstillfällen går bort för NP.

- Kort sammanfattning av förra veckans läsning.
Kapitel 4: sid. 38 – 51
Kapitel 5: sid. 52 – 64
Kapitel 6: sid. 65 – 66. Sammanlagt 28 sidor.
- Frågor att samtala om kring dessa sidor? Helklass. Elevernas frågor.
- Förklaring av ord/begrepp – betydelse av dessa.
Övning: Barnkonventionen.
Vad är FN? Vad är FN:s barnkonvention? Varför finns denna barnkonvention?
- Övning: Skriv ett brev till Amár.

Vecka 47, 4 lektionstillfällen.

- Kort sammanfattning av förra veckans läsning, och samtal.
- **Kapitel 7: sid. 67 - 78**
Kapitel 8: sid. 79 – 82
Kapitel 9: sid. 83 – 95
Kapitel 10: sid. 96 – 108
Kapitel 11: sid. 109 – 113
Kapitel 12: sid. 114 – 119
Kapitel 13: sid. 120 – 126. Sammanlagt 58 sidor.
- Förklaring av ord/begrepp – betydelse av dessa. Skuld.
- Frågor att samtala om kring dessa sidor? Individuellt/par/helklass.
- Övning: Mänskliga rättigheter.
- Eleverna får frågor att besvara tills nästa vecka, 5 frågor. Egna tankar/reflektioner.

Vecka 48, 2 lektionstillfällen. 2 lektionstillfällen går bort pga. studiedag.

- Kort sammanfattning av förra veckans läsning och samtal.
Frågorna tas upp, frågorna som eleverna ska ha besvarat.

- Genomgång av lagen om tvångsgifte.
- Genomgång av svar på de 5 frågorna.
- Vad är mänskliga rättigheter?
- Genomgång av mänskliga rättigheter
- **Kapitel 14: sid. 127 – 134**
- Kapitel 15: sid. 135 – 144
- Kapitel 16: sid. 145 – 156
- Kapitel 17: sid. 157 – 170. Sammanlagt 43 sidor.
- Förklaring av ord/begrepp – betydelse av dessa.
- Frågor att samtala om kring dessa sidor? Helklass.

Vecka 49, 4 lektionstillfällen.

- Kort sammanfattning av förra veckans läsning och samtal.
- **Kapitel 18: sid. 171 – 179**
- Kapitel 19: sid. 180 - 197
- Kapitel 20: sid. 198 - 202
- Kapitel 21 sid. 203 – 218. Sammanlagt 37 sidor.
- Förklaring av ord/begrepp – betydelse av dessa.
- Frågor att samtala om kring dessa sidor? Individuellt/par/helklass.
- Övning: Information om mänskliga rättigheter och dess innebörd. Dina rättigheter.
- Övning: Lagen om tvångs och barnäktenskap.
- Fysisk och psykisk misshandel – skillnader och innebörd.
- Lagar: Aga – förbudet enligt svensk lag.

Vecka 50, 4 lektionstillfällen.

- Kort sammanfattning av förra veckans läsning och samtal.
- **Kapitel 22: sid 219 - 228**
- Kapitel 23: sid. 229 – 236. Sammanlagt 17 sidor.
- Förklaring av ord/begrepp – betydelse av dessa.
- Frågor att samtala om kring dessa sidor? Individuellt/par/helklass.
- Övning: Tjejer, killar, skam, heder. Oskuld, frihet, kärlek. Genomgång av dessa och dess innebörd.
- Övning i grupper á fyra elever kring ovanstående. Dilemmaövningar.

Vecka 51, 2 lektionstillfällen.

- Kort sammanfattning av förra veckans läsning.
- **Kapitel 24: sid. 237 – 239**
- Kapitel 25: sid. 240 – 246. Sammanlagt 9 sidor.
- Övning: Nytt brev till Amár.

Vårterminen 2019

Utvärdering av arbetsområdet.

Utvärdering av arbetsområdet *Stjärnlösa nätter*

Vi ska nu avsluta arbetsområdet *Stjärnlösa nätter* genom att svara på en utvärdering. Jag vill att ni **reflekterar (tänker till)**, **resonerar (funderar)** samt **motiverar (förklarar)** kring det vi har gjort och besvarar frågorna så tydligt som ni kan.

1. Vad tyckte du om romanen, läsningen och arbetet kring *Stjärnlösa nätter*?
2. Vad har du lärt dig under detta arbetsområde? (socialt, kulturellt, ord och begreppsförståelse, samhällsperspektiv, rättigheter, lagar, instanser etc)
3. Vad saknade du för kunskap i detta arbetsområde? Vad kunde vi ha utvecklat/arbetat mer med?
4. Vilka förmågor har du utvecklat under detta arbetsområde? (att resonera, att reflektera, att analysera)
5. Har boken *Stjärnlösa nätter* lämnat något ”tomrum” efter sig? Finns det någon/några frågor som du inte har fått svar på i romanen?
6. Vad tyckte du om romanens slut?
7. Vad tror du att mitt syfte som lärare var genom att låta er läsa denna roman, och att arbeta med dessa arbetsuppgifter?

Tack för er hjälp med utvärderingen/Camilla

Bilaga 3

Frågeområden i intervjun

- Berätta vad du minns om läsningen av romanen *Stjärnlösa nätter!*
- Berätta vad du minns om arbetsuppgifterna kring romanen *Stjärnlösa nätter!*
- Berätta vilken kunskap du har fått utifrån romanen *Stjärnlösa nätter!*



Fakulteten för lärande och
samhälle
Vidareutbildning av lärare

Informationsbrev

Hej!

Mitt namn är Camilla Babic och jag undervisar i ämnet svenska/svenska som andraspråk, årskurs 7 - 9 på X-skolan. Jag skriver just nu mitt examensarbete på Malmö Universitet, där syftet är att undersöka hur mitt val av skönlitteratur och arbetsuppgifterna kring denna skönlitteratur upplevs av eleverna. Genom denna undersökning får jag som undervisande lärare i ämnet svenska/svenska som andraspråk möjlighet att undersöka min egen undervisning, och förhoppningsvis utvecklas som lärare och utveckla min undervisning.

Vi har i klass 9X precis avslutat ett arbetsområde kring en skönlitterär bok, vilken vi har arbetat med under stora delar av höstterminen 2018. Jag har i detta arbetsområde tagit del av elevernas process genom läsningen av romanen samt även tagit del av deras arbetsuppgifter.

Detta tyckte jag som undervisande lärare var ett mycket intressant arbetsområde och eleverna verkade även dem uppskatta detta. Som ett komplement, lite extra information, till min undersökning skulle jag vilja intervjua några elever i klass 9X för att få ännu mer material som kan tillföra min undersökning ännu mer.

Jag har frågat några elever i klass 9X om de skulle tycka att det vara intressant att bli intervjuade av mig, och de har svarat att de skulle vilja detta.

Intervjuerna kommer att ske på skolan och det kommer under intervjun *bara att vara jag och den som ska intervjuas*. Intervjuerna kommer att ta cirka 30 minuter per elev och kommer att spelas in på min smartphone. Det är *bara jag som kommer att ha tillgång till denna ljudinspelning*. Efter intervjun kommer jag att *lyssna av ljudinspelningen samma dag och skriva ner den i ett dokument*. Detta dokument kommer sedan att finnas med i min undersökning. Direkt efter att jag har lyssnat av ljudinspelningen kommer jag att radera (ta bort) intervjun från min smartphone.

Både i intervjun och i det material som jag kommer att använda från ljudinspelningen kommer eleven att vara anonym, vilket betyder att elevens namn inte kommer att finnas med i undersökningen alls.

Malmö 190227

Vänligen

Camilla Babic, undervisande lärare i svenska/svenska som andraspråk

