
Examensarbete i Lärarprogrammet
vid
Institutionen för pedagogik – 2009

**UNDERVISNING AV
SKÖNLITTERATUR I EN SKOLA
I KOSOVO**

- En kvalitativ studie i skolan

Floriana Alija och Suzana Alija



HÖGSKOLAN I BORÅS
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK

Arbetets art: Lärarprogrammet, inriktning svenska med didaktisk inriktning, 270 högskolepoäng.

Examensarbete ”Att utforska pedagogisk verksamhet” 15 högskolepoäng i utbildningsvetenskap.

Titel: **Undervisning av skönlitteratur i en skola i Kosovo**
- En kvalitativ studie i skolan

Engelsk titel: **Teaching fiction literature in school in Kosovo**
- A qualitative study in school

Nyckelord: skönlitteratur, undervisning, läsning, skola i Kosovo, centralstyrning

Författare: Floriana Alija och Suzana Alija

Handledare: Marianne Dovemark

Examinator: Mary-Anne Holfve-Sabel

BAKGRUND:

I bakgrunden beskriver vi vad litteratur och forskning tar upp kring skönlitteratur i undervisningen. Viktiga begrepp definieras. Vi redogör för den Kosovoalbanska läroplanen och kursplanen i albanska

SYFTE:

Vårt syfte är att undersöka hur lärarna i vår studie använder skönlitteratur i undervisningen och vilka faktorer som enligt lärarna påverkar hur undervisningen ser ut.

METOD:

Vi har använt oss av en kvalitativ metod med öppna intervjuer och observationer. Intervjufrågorna har genererats utifrån observationerna detta för att få en tydligare bild för hur lärarna arbetar med skönlitteratur i undervisningen.

RESULTAT:

Vårt resultat visar på att lärarna i vår studie till större delen använder sig av traditionella metoder vid arbete med skönlitteratur. Resurserna och vilken politik som förs i kommunen påverkar undervisningen och läroböckerna i hög grad enligt lärarna. En önskan att arbeta med metoder såsom litteratursamtal finns hos samtliga lärare. Lärarna utgår uteslutet ifrån läroboken.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte	8
2.1 Frågeställningar	8
3. Bakgrund	9
3.1 Definition av skönlitteratur och läsning	9
3.2 Olika lästekniker	9
3.3 Läsförståelse och läsförmåga	10
3.4. Skönlitteratur i undervisningen, då och nu	11
3.4.1 Skriva om läsoplevelser	12
3.4.2. Lära genom samspel.....	12
3.4.3. Litteratursamtal.....	13
3.5. Läroplanen i Kosovo och Lpo 94.....	15
3.5.1 Läroplanen i Kosovo	15
3.5.2 Lpo 94.....	15
3.6 Kursplanen för ämnet albanska.....	16
4. Teoretiska utgångspunkter	17
4.1. Lev Vygotskij.....	17
4.2 Uri Bronfenbrenner	17
5. Metod och genomförande	19
5.1 Metod	19
5.1.1. Kvalitativ metod	19
5.2 Forskningsredskap.....	19
5.2.1 Intervju	19
5.2.2. Observation	20
5.3 Urval	20
5.4 Genomförande	21
5.5. Forskningsansats	22
5.5.1 Etnografi	22
5.6 Reliabilitet och validitet.....	22

5.7 Forskningsetik.....	23
5.8 Analys och bearbetning.....	23
6. Resultat	26
6.1 Centralstyrning.....	26
6.2 Resursernas roll i undervisningen	27
6.3 Skönlitteratur i undervisningen.....	28
6.4 ERR metoden.....	30
6.4.1 Uppväckning i praktiken.....	30
6.4.2 <i>Utförande</i> i praktiken	31
6.4.3 <i>Reflektion</i> i praktiken.....	32
6.5 Syftet med att läsa skönlitteratur enligt lärarna	33
6.6 Läroboken och dess innehåll	33
6.7 Sammanfattning av resultatkapitlet.....	34
7. Diskussion	35
7.1. Resultatdiskussion.....	35
7.1.1 Sammanfattning av resultatdiskussion	37
7.2 Metoddiskussion	38
7.3 Didaktiska konsekvenser	39
7.4 Förslag till fortsatt forskning	39
8. Avslutande kommentarer	42
9. Att tacka	43
10. Referenser.....	43
Bilagor	
Bilaga 1 Ett exempel från läroboken	
Bilaga 2 Skiss på klassrummet	
Bilaga 3 Intervjufrågor	

1. Inledning

Skönlitteratur anses vara en källa till kunskap, lärare använder skönlitterär läsning på många olika sätt. Temaarbete med skönlitteratur som utgångspunkt börjar bli allt vanligare och något som även förespråkas av forskare (se Nilsson, 2008). Dock används skönlitteraturen i varierad grad i undervisningen anser vi. En del lärare som vi har varit i kontakt med under våra verksamhetsförlagda utbildningsperioder har använt skönlitteratur när eleverna gjort klart sina ordinarie arbetsuppgifter. Eleverna har blivit ombudda att ta fram sina bänkböcker och bokrecensioner har varit ett vanligt inslag vid läsning av skönlitteratur.

Läsning av skönlitteratur bidrar till elevernas identitetsutveckling, mognad, kunskapsutveckling och utvecklingen av både den empatiska förmågan och förmågan att tänka analytiskt och kritiskt (Rosenblatt, 2002; Skolverket, 2006). Eleven får genom skönlitteratur möjlighet till kännedom om andra kulturer, historiska händelser och upptäckter av nya platser. Sammanfattningsvis så genererar läsningen av skönlitteratur kunskaper om normer och värderingar som råder i samhället.

Vår studie kommer att utföras i utvecklingslandet Kosovo som också är vårt ursprungsland. Kosovo är ett litet land, inte så mycket större än Skåne, som ligger i balkanhalvön. Landet förklarade sig självständigt 2008, men har ännu inte blivit erkänd av alla EU-länder. Kriget mellan serber och kosovoalbaner har lämnat spår efter sig trots att det har gått mer än tio år sedan det blev fred. Serbien är ett av de länder som inte vill erkänna Kosovos självständighet.

Det faktum att Kosovo aldrig har haft självstyre har bidragit till att politiken spelar en viktig roll i människors liv i Kosovo. Kosovoalbanerna följer valen, som sker med fyra års mellanrum, med stort intresse. Detta eftersom folket är medvetna om att de som regerar i landet har stor betydelse. Folks vardag påverkas i stor grad av det som sker inom den politiska arenan. Skolor och andra institutioner påverkas också av politik.

Klassrum med modest inredning och utan värme är ett faktum på de flesta skolor i Kosovo. De knappa resurserna räcker inte till. Efter krigets slut och fram till för ett par år sedan arbetade många lärare utan lön för att på så sätt bli försäkrade om att de skulle få behålla sin arbetsplats när situationen i Kosovo blir bättre.

Med detta som bakgrund vill vi undersöka hur modersmåslärarna i Kosovo integrerar skönlitterär läsning i undervisningen och vad som enligt dem påverkar hur undervisningen ser

ut på skolan. Anledningen till att vi har valt albanska ämnet är att det är direkt jämförbart med svenskämnet som också är vårt huvudämne i lärarutbildningen.

2. Syfte

Vårt syfte är att undersöka hur lärarna i vår studie använder skönlitteratur i undervisningen och vilka faktorer som enligt lärarna påverkar hur undervisningen ser ut. .

2.1 Frågeställningar

- ❖ På vilket sätt används skönlitteratur i undervisningen?
- ❖ Vad ligger till grund för hur undervisningen av skönlitteratur ser ut enligt lärarna?

3. Bakgrund

I det här avsnittet redogör vi för viktiga begrepp och vad litteratur och forskning säger om skönlitteratur i undervisningen. Observera att all information på annat språk än svenska är våra egna översättningar om inte annat anges.

3.1 Definition av skönlitteratur och läsning

Namnet skönlitteratur kommer från franska *belles – lettres* som betyder diktning. Inom skönlitteratur lägger man tonvikten vid den konstnärliga sidan i motsats till facklitteratur. Enligt Bra Böckers Lexikon (2000) är gränsen mellan skönlitteratur, dokumentärschildringar och reportage flytande.

Läsning definieras enligt Elbro (2006) som en process som består i att återskapa ett föreställningsinnehåll. Detta sker på grundval av en igenkänning av textens ord och förhandskunskap om textens begreppsfär.

Ovanstående definition är endast en prototypisk benämning, annan läsform såsom läsning av symboler, karta och kroppsspråk är också någon form av läsning (Elbro, 2006). Vår studie handlar om skönlitteratur i undervisningen och vi kommer därför uteslutande nämna läsning i prototypisk mening.

3.2 Olika lästekniker

Hillis (2002) menar att det finns ett naivt sätt att läsa, vilket kräver att läsaren läser med en högre hastighet utan att fokusera på enskilda formuleringar. Den naiva läsningen är av mer estetisk art, vilket innebär att läsaren lustläser. Vidare menar Hillis att förmågan att läsa naivt är universellt, något som Persson (2007) motsätter sig, eftersom han menar att alla barn ges inte möjlighet att läsa naivt. Barn i många undervisningssammanhang ges inte förutsättningar att läsa naivt, då läraren lägger större vikt vid att eleven kan svara på frågor som rör texten, svar som finns att finna i texten. Detta kallar Rosenblatt (1978) för efferent läsning, vidare skriver hon att estetisk läsning bör uppmuntras i allt högre grad. Den estetiska läsningen kännetecknas av att läsaren får möjlighet att lustläsa och fästa sin uppmärksamhet på sådant som läsaren finner av intresse (Rosenblatt, 1978).

Långsam läsning (critical reading) som kräver ett lägre tempo och är motsvarigheten till den naiva läsningen definieras enligt följande;

Slow reading, critical reading, means being suspicious at every turn, interrogating every detail of the work, trying to figure out by just what means the magic is wrought. This means attending not to the new world that is opened by the work, but to the means by which that opening is brought about.

(Hillis, 2002, s 122,)

Hillis (2002) framhåller att långsam läsning innebär att läsaren tar sig tid till att analysera varje detalj, hur verket är skrivet och vilka egenskaper som bidrar till att verket öppnar upp för nya världar. Persson (2007, s 211) skriver att det som Hillis (2002) beskriver som den naiva läsningen, är något som varje läsare bör bevara eftersom det är en förutsättning för att kunna arbeta med läsning på ett djupare plan.

3.3 Läsförståelse och läsförmåga

Läsförståelse och läsförmåga är två skilda saker, att kunna läsa innebär inte att förstå det man läser. Elever som inte har utvecklat tillräcklig läsförståelse visar sämre resultat i skolan (Vetenskapsrådet, 2006; Swalander, 2006). Läsförståelse är enligt Nationalencyklopedins ordbok ”förståelse av vad man läser” och läskunnighet definieras som ”förmågan att kunna läsa” (Bra Böcker AB, 1996, s 330).

Språkförståelsen omfattar alla de komponenter som leder till att man kan återskapa ett föreställningsinnehåll med utgångspunkt i uppfattade ord. Det är inte bara kännedom om meningarnas uppbyggnad, utan även språkliga bilder, underförstådda betydelser, kännedom om textens värld, kännedom om texttyper (genrer), om författaren och dennes åsikt osv.

(Elbro, 2006, s 27)

Elbro (2006) menar vidare att avkodning och språkförståelse är två faktorer som är beroende av varandra. Saknar läsaren den ena så kan läsaren inte utveckla någon läsfärdighet. Sammanfattningsvis menar författarna att en elev måste ha både läsförståelsen och läsförmågan för att kunna ta till sig skönlitteratur. Rosenblatt (2002) definierar läsförståelse enligt följande;

Förståelse förutsätter att ett ord får verka med full sinnlig, emotionell och intellektuell kraft. Det räcker inte med att koppla ihop tecknen på sidan med ordet. För förståelse krävs att ordet kopplas ihop med vad det pekar på i människans värld eller naturen. Detta innefattar en medvetenhet om det känsloupplevelser som ordet symboliserar, det system eller kategorier som det passar in i, det komplex av erfarenheter från vilket det härrör, de känslor eller praktiska situationer med vilka det förknippas, de handlingar som det kan vara förbundet med. Framförallt kan ordet inte förstås isolerat; det måste

ses i en rad olika tänkbara sammanhang. Vi måste dessutom relatera det till vår egen erfarenhet så att det kan bli en del av våra mentala resurser. Först då, när vi sätter det i en relation till andra känsloupplevelser, idéer, attityder och mönster, som vi är fullt medvetna om, kommer vi att säga att vi förstår det.

(Rosenblatt, 2002, s 95)

Rosenblatt (2002) betonar vikten av att ord eller det lästa kopplas ihop med egna erfarenheter, känsloupplevelser och attityder. Hon menar att det är först då vi kan säga att vi förstår det. Författaren skriver att ord inte kan förstås isolerat. Orden behöver ses i en rad olika sammanhang och först då förstår vi ordet menar författaren.

3.4. Skönlitteratur i undervisningen, då och nu

Molloy (2008) vidhåller att det finns olika traditioner i utbildningssammanhang och tar som exempel lärarens roll. Läraren är bärare av dessa traditioner, dessa blir tydliga vid arbete med textanalys och litteratursamtal. Tolkningssvaren är något som läraren sitter inne med och samtalen har ofta kretsat kring vad författaren har menat och elevens egen tolkning uteblir, detta synsätt kallas för *nykritik*. Texten har då företräde framför eleven i mötet, menar Molloy (2008) och Wolf (2002). I och med att läsprocessen idag blivit ett eget forskningsområde har man funnit nya sätt att se på texten, detta synsätt kallas för *reader response criticism* eller receptionsteori (Wolf, 2002). Receptionsteorin ställer sig emot det som *nykritiken* förespråkar, eftersom receptionsteorin istället menar att författarna inte har avsett någon speciell mening med texten och texten äger därmed ingen uppenbar innerbörd. Således är det i mötet mellan text och läsare som mening skapas. Detta möte är individuell för varje läsare och är starkt påverkad av både tiden när texten läses och läsarens egna erfarenheter (Molloy, 2008).

Wolf (2002) ger exempel på hur ett äldre och traditionellt sätt att läsa en text kan se ut. Han menar att frågor som t ex: Vad vill författaren förmedla? När skrevs verket? När publicerades verket? kräver att eleverna har bredvidmaterial att gå tillbaka till. Ett nykritiskt sätt att arbeta på skulle däremot innebära att eleverna får arbeta med diktens uppbyggnad som till exempel alliteration, slutrim, rytm, bilder och radklyvning. Form och språk är därför en förutsättning för att eleven ska komma fram till diktens betydelse. På så sätt förskjuts fokus från dikten till läsaren och läsaren kan genom att bearbeta texten komma fram till en egen tolkning (Wolf, 2002).

Brodow och Rininsland (2005) bekräftar det som Molloy (2008) skriver om *receptionsteorin*. Författarna menar att betydelse skapas i mötet mellan text och läsare och att det finns obegränsat antal tolkningsmöjligheter. Men dock bara i teorin menar författarna, för i praktiken finns det alltid en tolkningsgemenskap inom en viss kultur. Wolf (2002) skriver i sin tur att läsaren ska ges möjlighet att göra sin egen tolkning och ingen tolkning får ske på bekostnad av någon annan tolkning. Han menar att tolerans för olika tolkningar ska ses positivt. Författaren understryker att förståelse av ett verk inte är att känna till någon annans tolkning av ett verk. Undervisningen ska således ta avstånd från uppgiftslösande och diskussioner där läraren sitter inne med svaren.

3.4.1 Skriva om läsoplevelser

Det är viktigt att få skriva om det lästa, eftersom eleven genom att skriva får fördjupa sina egna tankar och funderingar utan att behöva avbryta sin tankegång för att lyssna på någon annan. Läraren bör inte avbryta läsningen i annat fall än när det kan ske naturligt, gärna vid ett kapitelslut Molloy (2003). Av den orsaken att läsaren gärna vill veta hur handlingen kommer att utspela sig härnäst. Att skriva om läsning leder till medvetenhet om genrekonventioner, vilket innebär att läsaren på ett naturligt sätt skriver inom den gällande normen som boken ingår i menar Molloy.

3.4.2. Lära genom samspel

Genom vägledande samtal med eleverna, både enskilt och i grupp, bidrar man som lärare till att öka deras medvetenhet om vikten av struktur i arbetet. Med det menas att eleverna får kunskap i att planera, genomföra och utvärdera sitt eget skolarbete. Detta görs genom ständigt pågående dialog med eleverna, dock är det viktigt att påpeka att dialogen kan se olika ut beroende på elevens behov. Partanen (2008) menar att man på så sätt skapar det som kallas den proximala utvecklingszonen. Vygotskijs (2007) proximala utvecklingszon innebär att en elev vid en viss tidpunkt, med hjälp/stöd av en lärare/kamrat klarar av att lära sig något som ligger över deras egen nivå. Dock varnas man från att ställa allt för höga krav på eleven, vilket kan resultera i att eleven istället för att utveckla en ny utvecklingszon hämmas. Att arbeta utifrån den proximala utvecklingszonen bidrar till att eleven upplever skolarbetet som meningsfullt, detta genom att eleven visar på stort intresse och engagemang. Författaren skriver att den närmaste utvecklingszonen är ett mångtydigt begrepp, där fokus inte endast ska ligga på undervisningens nivå. Partanen skriver att utvecklingszonen är en mental process som mognar när elever samspekar i lärandeaktiviteter i en viss kultur och ett visst sammanhang.

Vygotskij (2007) vidhåller att eleven kan något först när den får diskutera med andra elever och det som eleven inte kan, tränas i samspel med någon mer kompetent elev eller lärare. Han menar också att det är av stor vikt att läraren accepterar elevernas olika särdrag, det är på så sätt individualiseringen av undervisningen kan ske. Vidare menar författaren att dokumentation av elevernas kunskap är viktigt, men desto viktigare är det att som lärare vara nyfiken och ta reda på hur eleven tänker för på så sätt veta hur läraren ska vägleda den enskilda eleven i nästa steg.

Enligt Vygotskij (2007) ska alla elever, oavsett om de har särskilda behov eller inte, inkluderas i undervisningen, men poängterar vikten av individualiseringen. Något som alltså inte endast ska beröra elever med särskilda behov, utan alla elever ska få vägledning utifrån deras egna förkunskaper och behov. Dysthe (1996) menar att skolan mest fokuserat på att pröva vad eleven kan och var den ligger nivåmässigt och av den anledningen har möjligheterna för vad eleven kan lära sig hamnat i skymundan. Hon skriver vidare att ”scaffolding” kan definieras enligt följande; att bygga ställning, dvs. att läraren fungerar som en stödperson när eleverna behöver hjälp. Dock är det viktigt att eleverna känner mening med det de lär sig och är medvetna om dem problem de har. Först därefter kan läraren hjälpa eleven att nå högre kunskaper. Vygotskij (2007) talar om ”more capable peers”, alltså elever som besitter större kunskaper, och menar att även dem kan användas som stödpersoner. Här ingår Vygotskijs samspelsteori, där eleverna, de mindre begåvade och mer begåvade samspelar och ny kunskap kan uppnås genom att arbeta efter den proximala utvecklingszonen. Vidare menar han att det som eleven idag kan med hjälp och stöd av en lärare eller kamrat, kan eleven imorgon själv klara av (Vygotskij, 2007).

Elbro (2006) skriver att det är av stor betydelse att lärare som arbetar med läsning vet mycket om läsning, då det påverkar läsundervisningen positivt. Detta eftersom ju mer en lärare kan om läsprocesser och de svårigheter elever kan stöta på, desto mer underlättar det för läraren att individualisera läsningen. Författaren påpekar också att alla elever är olika, en del elever behöver professionell hjälp i läsprocessen, medans för andra sker läsinläring i stort sett per automatik. Men som lärare är det viktigt att ta reda på vad eleven behöver för hjälp, för att kunna möta eleven där den befinner sig och hjälpa denne i läsprocessen.

3.4.3. Litteratursamtal

Vetenskapsrådet (2006) skriver att lärare som ställer de flesta av frågorna själva och pratar mest vid textgenomgången, uppmuntrar inte eleverna till att vara aktiva. Dock ska man som

lärare inte överskatta eleverna genom att låta de arbeta självständigt med en text och tolka information på egen hand.

Rosenblatt (2002) betonar vikten av att ge läsaren möjlighet att bekanta sig med litteraturen på ett personligt plan, detta för att litteraturen då får en personlig betydelse som är unik för läsaren. Det ska skapas förutsättningar för eleverna att känna att deras spontana reaktioner är värda att komma till tals. Detta skapas genom att klassrumsmiljön och relationen till läraren är trygghetsgivande. Det som kännetecknar en trygg miljö är att eleven får reagera spontant, ärligt och obesvärat, detta skapar förutsättningar för eleven att känna att läsningen är meningsfullt och inte något som endast några få begåvade kan njuta av och förstå på ett originellt sätt. Dock menar författaren att det inte finns några konkreta metoder på hur en lärare ska göra för att skapa en trygg miljö i klassrummet. Rosenblatt påpekar vikten av att som lärare lära känna sina egna elever, först därefter kan läraren veta vilka metoder som fungerar i respektive klass och använda det som utgångspunkt för djupare litteraturdiskussioner. Det som till en början är en ganska obunden diskussion, kan sedan utvecklas till djupare diskussioner där eleverna med hjälp av läraren fokuserar på de tolkningsproblem som är relevanta för dem. Läraren ska se till att uppmärksamma blyga och tillbakadragna elever för att locka fram deras åsikter. Av den anledning att de som vågar mer inte ska dominera vid litteratursamtalen (Rosenblatt, 2002).

Sammanfattningar av verk kan bidra till att läsningen blir något artificiellt och hämmande, eftersom eleven inte ges möjlighet att uttrycka sig fritt, menar Rosenblatt (2002). Stereotypa arbetsmetoder menar Rosenblatt kommer att styra eleven till att endast fokusera på det som förväntas av honom och inte på verket själv som han frammanar det ur texten.

Molloy (2008) påpekar att läsaren tar med sig sina erfarenheter och kunskaper till läsningen och blir på så sätt en medskapare av texten. Vidare skriver Molloy (2008) att läraren ska uppmuntra eleverna till att sluka böcker, men hon poängterar att det inte räcker med att bara läsa. Läsningen kräver bearbetning i form av reflektion och litteratursamtal som kretsar kring de erfarenheter som texten beskriver och koppla de till elevens egna erfarenheter (Molloy, 2008).

3.5. Läroplanen i Kosovo och Lpo 94

3.5.1 Läroplanen i Kosovo

Samtliga kursplaner i Kosovo inleds med en gemensam vägledande text riktad till lärare, texten har utformningen av en läroplan och benämns så i texten. I läroplanen nämns att alla kursplaner har utvecklats i samråd med nationella och internationella experter inom olika forskningsområden (bl a. UNICEF). Läroplanen innehåller riktlinjer som varje lärare bör förhålla sig till och mål att sträva efter. Av texten framgår det att lärarens ansvar för att undervisningen bidrar till att eleven vågar ta del av det som sker i samhället. Vidare framgår det att det är ytterst viktigt att läraren i undervisningen motiverar eleverna till att uppfylla skolans mål, med det menas att eleven får stöd i att uppfylla ämnesrelaterade mål. Läroplanens mål är:

- Att ge eleven möjlighet att utvecklas på ett intellektuellt, estetiskt, fysiskt, socialt, moraliskt och psykiskt plan;
- Att vägleda och hjälpa eleven till att införliva sina personliga intressen genom att ta vara på elevens kunskaper och ambitioner;
- Att bidra till att öka elevens kunskaper och färdigheter inom respektive ämne;
- Att bidra till att eleven får möjlighet att utnyttja olika sorters informationskällor för att på så sätt utveckla ett kritiskt tänkande;
- Att möjliggöra för att eleven att ta egna initiativ och agera självständigt och ha gruppens grundregler i åtanke.

(Zenel, 2004; Rexhep, 2005).

Av inledningen framgår det att skolverket i Kosovo organiserar olika fortbildningskurser som syftar till att vägleda läraren i sitt arbete med att tolka kursplanen. Under dessa kurser får läraren tips och råd på han ska förhålla sig till kursplanen i fråga (Zenel, 2004; Rexhep, 2005).

3.5.2 Lpo 94

I Lpo 94 (Skolverket, 2009) framgår det att eleverna ska efter genomgången grundskola behärska det svenska språket och kunna uttrycka sig i både tal och skrift. Vidare kan man läsa att eleven ska kunna lyssna och läsa aktivt och de ska ha kunskap om nationella minoriteters språk, kultur, religion och historia. Eleven ska kunna använda informationsteknik som ett verktyg för kunskapssökande och lärande.

Att känna till grunderna för samhällets lagar och normer och vet sina skyldigheter och rättigheter i både skolan och samhället är ännu ett mål i Lpo 94. Skolan ska också sträva mot att eleven utvecklar nyfikenhet och lust att lära. Eleven ska också känna trygghet och lära sig att ta hänsyn och visa respekt för andra enligt Lpo 94 (Skolverket, 2009).

3.6 Kursplanen för ämnet albanska

Kursplanen för ämnet albanska i årskurs sju och åtta syftar till att utveckla förmågan att läsa och skriva genom att få skriva om det lästa. Eleven förväntas producera sina egna texter och tillämpa skriftspråkets vanligaste regler, detta kan ske både i grupp och individuellt. Målen med undervisningen i albanska är att eleven utvecklar kunskaper om skriftspråkets normer och utvecklar sin kommunikationsförmåga. Eleven ska utveckla förmågan att reflektera kring, analysera och värdera skönlitterära texter och faktatexter. Eleven ska också ges möjlighet att använda sig av sina språkfärdigheter. Eleven ska utveckla förmågan till kritiskt tänkande, vara trovärdig och objektiv när eleven talar, läser och skriver. Eleven ska känna till olika skönlitterära genrer och kunna analysera språket i ett verk. Eleven ha kunskap om hur en text är uppbyggd språkmässigt och innehållsmässigt. Eleven ska känna till den albanska och grekiska mytologin. Av kursplanerna framgår det att 60 lektioner, av samtliga 185 lektioner som albanskan har tilldelats per år, ska ägnas åt läsning av faktatexter och skönlitterära texter (Zenel, 2004; Rexhep, 2005).

4. Teoretiska utgångspunkter

Lev Vygotskijs sociokulturella teori och Uri Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori är lämpliga för vårt eftersom både Vygotskij och Bronfenbrenner betonar vikten av miljön. Det faktum att vi vill undersöka hur lärarna arbetar med skönlitteratur och vilka faktorer som spelar in i hur det ser ut bidrar vårt teorival.

4.1 Lev Vygotskij

Vygotskij är en teoretiker som tillhör den kulturhistoriska skolan. Han menar att människan är en varelse som är beroende av sin kulturella omgivning och sitt historiska perspektiv. Även språket är ett viktigt inslag i hans teori, där han menar att det är via detta som det mänskliga tänkandet formas. Barnet utvecklas genom socialisation, med detta menas att man lär sig i samspel med andra, där språket och kommunikationen är viktiga för att utveckling ska kunna ske. Enligt Vygotskij (2007) ska inläring ske i det som kallas den ”proximala utvecklingszonen”, med detta menas att nivån på det som eleven ska lära sig bör ligga snäppet ovanför deras egen nivå, detta för att det ska vara en utmaning för eleven (Arnqvist, 1993). Vygotskij (Bråten, (red) 1998) framhåller också vikten av att elever umgås med andra kompetenta vuxna och elever för att utvecklas i samspel med dem. Lika viktigt är det att lärare inte utelämnar eleven åt sig själv och menar på det att eleven ska ta eget ansvar, men det måste alltid finnas någon kompetent person närvarande som kan hjälpa eleven när det behövs. Eftersom forskning har visat på att de elever som får hjälp med sina uppgifter kan lösa uppgifter som ligger över deras egen förmåga (Vygotskij, 2007).

4.2 Uri Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (Björklid & Fischbein, 1992) resonerar om samspelet mellan individ och miljö där han utgår ifrån en utvecklingsekologisk teori. Interaktion är ett centralt koncept i hans teori. Han menar att samspelet som sker mellan individen och dess omgivning bidrar till individens utveckling. Han menar dessutom att miljön och individen påverkas ömsesidigt av varandra. Bronfenbrenner anser att alla människor är olika och har olika utgångspunkter. Han nämner olika miljöer och nivåer som påverkar individen (Björklid & Fischbein, 1992). Alla dessa system *micro-*, *meso-*, och *exosystemet* bildar tillsammans makrosystemet. I *microsystemet* ingår individen närmiljö, familjen, skolan, kamraterna mm. Individen är en del av och blir påverkad av relationerna mellan de olika närmiljöerna. *Mesosystemet* består av relationer mellan skola och hem (dessa är delar av närmiljön) påverkar individen starkt. Enligt Bronfenbrenner (1979) avgörs en elevs förmåga att läsa av hur relationen mellan t ex hem och

skola ser ut. Vidare menar Bronfenbrenner att *exosystemet* består av miljöer som barnet eller individen inte är i direkt kontakt med. Informella och formella samhällsinstitutioner påverkar individen direkt eller indirekt menar Bronfenbrenner. Exempel på detta är föräldrars yrkestillhörighet och arbetsförhållanden vilka har stor påverkan på individen. De tre beskrivna nivåerna består av ideologiska, historiska, ekonomiska och politiska värderingar och förhållanden. Makrosystemet i Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori utgörs av institutioner på samhällsnivå, där centralt fattade beslut kan bidra till positiva eller negativa konsekvenser för individen.

5. Metod och genomförande

5.1 Metod

I det här avsnittet kommer vi att redogöra för hur vi har gått tillväga med vår undersökning. Vi kommer att beskriva våra forskningsredskap och redogöra för varför vi har valt dessa redskap. Därefter kommer vi att beskriva den etnografiska forskningsansatsen som vi lutat oss mot och även här redogör vi för varför vi har valt etnografin som forskningsansats.

5.1.1 Kvalitativ metod

Vi har valt att utgå ifrån kvalitativa metoder eftersom vi ansåg att den kvantitativa som mer handlar om kvantitet, det vill säga analys av sifferdata, inte är lämplig för vår studie (Trost, 2007).

Syftet var att ta reda på hur lärare i Kosovo använder skönlitteratur i undervisningen och vad som påverkar hur undervisningen ser ut enligt dem. Således har vi använt oss av kvalitativa observationer och intervjuer. Vi har utfört informella samtal, tagit del av läromedel och styrdokument för att producera så mycket data som möjligt till vår studie.

5.2 Forskningsredskap

5.2.1 Intervju

En kvalitativ intervju innebär exempelvis att forskaren har valt att ställa öppna frågor kring ett förutbestämt ämne. Det är viktigt att man som intervjuare inte ställer ledande frågor eftersom detta kan påverka hur informanten formulerar sina svar. Det är också viktigt att man förbereder sig noga inför en intervju, genom att skriva frågor som kretsar kring syftet inte är ledande. Att informera respondenten och förbereda denne inför intervjun är också av stor vikt, detta för att undvika missförstånd gällande frågorna och för att respondenten ska ha tid för att sätta sig in i ämnet. Det är viktigt att man väljer en lämplig plats vid intervjun, så att respondenten känner sig trygg och säker på den valda intervjuplatsen. Att ha tillräckligt med tid är också avgörande för att en intervju ska kunna utföras, dock bör en intervju inte hålla på längre än 30-40 minuter. Intervjuer är tidskrävande då de kräver transkription, vilket innebär att man spelar in och skriver ut intervjun ordagrant. Detta är dock ett användbart redskap, eftersom intervjuaren kan fokusera på respondenten utan att missa något viktigt som sägs (Dimenäs (red.), 2006). Samtliga aspekter som nämns här har vi tagit hänsyn till när vi genomförde vår studie.

5.2.2 Observation

Observation är ett redskap som förknippas med kvalitativa metoder. Vi använder oss av observation dagligen när vi ska skaffa information från vår omvärld. Men observation används även som ett redskap inom vetenskapen och den skiljer sig då mot hur vi vanligen observerar. För att en observation ska vara vetenskapligt godkänd måste den vara systematiskt planerad och även informationen som man får via observation ska systematiskt registreras. Observation kan genomföras på flera olika sätt och det är upp till forskaren att avgöra vad det är man vill studera vid observationstillfället. Man kan antingen koncentrera sig på olika beteenden och skeenden i naturliga miljöer eller koncentrera sig på språkliga yttranden, diverse relationer mellan individer och känslouttryck (Patel & Davidsson, 2002).

Man brukar skilja mellan två typer av observationer, strukturerad och ostrukturerad. Det som skiljer dem åt är att vid utförande av den strukturerade observationen har man normalt sett ett observationsschema som man följer och som man arbetat fram i förväg. Vid den ostrukturerade observationen försöker man samla in så mycket kunskap och information som möjligt och inte koncentrera sig på specifika saker eller skeenden. Mest vanligt är att observation används som ett komplement till andra verktyg. Detta gör man för att förtydliga vissa aspekter som man har märkt av (Patel & Davidsson, 2002). Vi utförde ostrukturerade observationer och samtliga lärare godkände detta innan studien påbörjades. För oss var det intressant att se hur lärarna arbetade med skönlitteratur i undervisning och av den anledningen valde vi den ostrukturerade observationen.

5.3 Urval

I vår studie valde vi att undersöka hur fyra lärare i albanska arbetar med skönlitteratur i undervisningen och varför undervisningen ser ut som den gör enligt dem. Urvalet gjordes slumpmässigt och studien utfördes på en skola där vi inte hade bekanta. Vi valde att utföra studien i Kosovo eftersom vi tyckte att det skulle vara intressant att se hur lärare på skolor i Kosovo arbetar och inkluderar skönlitteratur i undervisningen. Skolan där studien utfördes kallar vi för Oraskolan. Oraskolan har 1112 elever och varje årskurs består av två parallellklasser. Eleverna går i skift eftersom det råder brist på klassrum. Högstadiet som sträcker sig från årskurs fem till årskurs nio går från 7:15 till 11:15, lågstadiet går från 11:15 till 16:15.

Vi har valt att följa samtliga fyra albansklärare för år 7 och 8 i deras undervisning, varav tre är kvinnor. Samtliga lärare är i medelåldern och har en treårig lärarutbildning från universitetet bakom sig. Vi har valt att aidentifiera lärarna genom att tilldela dem fiktiva namn. Rektorn har fått tilldelat namnet Driton, Adem kommer den manliga läraren att kallas och resterande tre lärarna kommer att benämnas Drita, Hana och Edona.

5.4 Genomförande

I detta avsnitt kommer vi att gå igenom tillvägagångssättet vid observationerna och intervjuerna, samt vid övrig insamling av data. Därefter kommer vi att redogöra för den forskningsetik vi har tagit hänsyn till, studiens tillförlitlighet och validitet. Avsnittet avslutas med att beskriva hur vi har gått tillväga vid sammanställningen av resultatet.

Vi började med att skriva intervjufrågor som skulle hjälpa oss att besvara vårt syfte (se syfte). Vi formulerade nio intervjufrågor som skulle vara gemensamt för alla våra respondenter. Anledningen till att vi valde ett antal frågor för alla lärare att besvara var att vi ville kunna se skillnad på deras inställning till skönlitteratur. Därefter formulerade vi ett antal frågor med utgångspunkt från det som vi hade sett under våra observationer. Vi valde att båda gå på samtliga observationer för att på så sätt kunna sammanställa det insamlade materialet och minimera risken att missa något viktigt under observationerna. Alla lärare observerades vid sex olika tillfällen, observationerna pågick under 40 minuter, de sträckte sig med andra ord lika länge som lektionerna pågick. Under alla observationer valde vi att föra anteckningar och fokusera mycket på hur läraren arbetar, allt ifrån hur läraren väljer att presentera ett verk, till hur verket slutligen bearbetas. Efter varje observation förde vi informella samtal med lärarna för att på så sätt få något förklarat eller förtydligad.

Intervjuerna genomfördes i ett ostört rum där vi båda var närvarande, dock hade en av oss rollen att skriva ned svaren och den andre fick i uppgift att föra ett samtal med respondenten. Detta eftersom vi ville att intervjuerna skulle få ett så naturligt utförande som möjligt och upplevas som ett samtal av respondenten snarare än intervju. Samtliga intervjuer pågick under 30-40 minuter. Lärarna fick information om att vi ville utföra intervjuer innan vi påbörjade observationerna. Vi informerade om studiens syfte och den forskningsetik som vi tagit hänsyn till och samtliga lärare gav sitt samtycke.

Vi avslutade vår studie med att analysera de verk som lärarna använde i undervisningen under den tid vi utförde våra observationer. Detta eftersom vi ville få en inblick i hur läroböckerna var uppbyggda och vad för uppgifter som var presenterade.

5.5. Forskningsansats

5.5.1 Etnografi

Vår studie är inspirerad av den etnografiska ansatsen. En etnografisk studie innebär att forskningen utspelar sig i naturliga miljöer där forskaren försöker få en förståelse för sitt problem. Typiskt för etnografer är att man använder sig av en rad olika tekniker och redskap för att få fram sitt resultat. De olika redskapen kan vara formella och informella samtal och deltagande observationer. Formella samtal är djupintervjuer och informella samtal sker i samband med att forskaren samtalar med människor i den miljö där man studerar fenomenet (Kullberg, 2004).

Miljön är av stor betydelse i både intervjuer och observationer. En intervju som utförs i en stressig miljö, där respondenten känner sig obekvämt kan ge ett helt annat resultat än om intervjun skulle utföras på ett lugnt ställe som respondenten själv har valt. Även vid observation är miljön viktig att ta hänsyn till, man ska beskriva miljön när man observerar och elever eller andra som observeras är i stor grad påverkade av sin omgivning, dvs. miljön (Lokken & Sobstad, 1995).

Vid en etnografisk studie använder man sig av något som kallas för fallstudie. Backman (1998) menar att en fallstudie har tre olika avsikter, dessa är; beskrivande, undersökande och förklarande, dessutom menar han att man kan använda sig av fler än en fallstudie vid en undersökning. Vid en etnografisk studie kan observatören välja att vara dold, vilket innebär att de som blir observerade inte är medvetna om att någon observerar dem. Detta är bra om man vill undersöka en miljö som är så naturlig som möjlig och för att få tillförlitligare datainsamling. Dock kan en dold observation vara problematisk eftersom man som observatör måste ta hänsyn till etiska frågor. Att observera någon utan dennes vetskap kan strida mot de etiska principerna (Patel & Davidsson, 2002).

Vi har valt att genomföra öppna observationer eftersom vi ansåg det vara lämpligt. Vi ville undersöka hur lärarna arbetade med skönlitteratur i undervisningen, därför kunde vi genom öppna intervjuer möjliggöra för lärarna att under intervjuerna ge oss ytterligare förklaringar kring sina arbetsmetoder.

5.6 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet handlar om att studien är tillförlitlig. Kihlström (2006) menar att det är viktigt att ett resultat är tillförlitligt. Tillförlitligheten kan enligt Kihlström höjas genom att man är två

som skriver och tolkar insamlad data. Vi har under vår utbildning varit med och intervjuat och observerat vid flera tillfällen, detta har gett oss värdefull kunskap om hur man bearbetar och tolkar information. Det faktum att vi är två som skriver har vi dragit nytta av genom att vi båda har varit närvarande vid samtliga intervjuer och observationer. Under intervjuerna har vi, som redan nämnt, valt att dela upp ansvaret. Den ena har fokuserat på att föra ett så naturligt samtal med respondenten som möjligt och ställa relevanta följdfrågor, medan den andra har ordagrant skrivit svaren på dator. Tack vare detta har vi kunna förlita oss på att vår insamlade material är korrekt och vi har sedan kunnat fokusera på att gemensamt tolka informationen.

Validitet handlar om giltighet och innebär att man ska undersöka det som man tänkt undersöka och välja lämpliga redskap för undersökningen. Kihlström (2006) vidhåller att ett mått för giltighet är studiens kommunikerbarhet, med det menas att rapporten ska kunna läsas och förstås av vem som helst. Vi har valt att öka giltigheten genom att formulera intervjufrågor som är relevanta för vår studie. Vi har även valt att kombinera observation och intervju som forskningsmetoder för att på så sätt uppnå tillförlitligare resultat.

5.7 Forskningsetik

Vi har i vår studie tagit hänsyn till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) utgivit, detta genom att uppfylla de fyra huvudkraven som är till för att skydda individen. *Informationskravet* innebär att vi som forskare har ansvaret att informera de berörda om syftet med forskningen. Detta har vi gjort genom att informera rektor och lärare muntligt. *Samtyckeskravet* som innebär att lärarna får välja att inte medverka i vår studie eller att uppgifter för oss. Detta har vi varit noga med att informera våra respondenter, dvs. att de när som kan avbryta en intervju eller neka oss att ta del av någon lektion. *Konfidentialitetskravet* behandlar individens rätt till anonymitet. Alla uppgifter ska enligt detta krav förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte ska kunna ta del av dessa uppgifter. Genom att aidentifiera lärarna och skolan där vår studie utfördes har vi tagit hänsyn till detta krav. Slutligen har vi tagit hänsyn till *nyttjandekravet* genom att inte använda materialet eller annan information till något annat än för forskningsändamål.

5.8 Analys och bearbetning

Allteftersom vi slutförde observationerna, började vi med att sammanställa våra anteckningar. Det faktum att vi båda närvarade vid samtliga observationer och intervjuer gav oss möjligheten att se det ur två olika synvinklar. Vi läste samtliga observationsanteckningar

innan vi började med analyserna. Efter otaliga diskussioner sammanställde vi slutligen anteckningarna och som ledmotiv hade vi vårt syfte för att inte hamna utanför ramarna.

Intervjuerna bearbetade vi genom att tillsammans diskutera passande teman som utgick ifrån våra syften. Slutligen med utgångspunkt från både intervjuerna och observationerna sammanställde vi vårt resultat som kretsade kring fyra olika huvudteman. Som avslutning valde vi att även ta en titt i hur läroboken för skönlitteratur såg ut för att på så sätt bilda en uppfattning om hur och varför lärarna arbetar som dem gör med skönlitteratur. Även resultatet av den analysen valde vi att presentera som ett tema för sig under resultat avsnittet. Sammantaget består vårt resultat av fem teman som har koppling till vårt syfte.

6. Resultat

Resultatet grundar sig på de observationer som pågått under en treveckors period och intervjuer baserade på observationerna. Vi har valt att ta del av de läroböcker som lärarna använde sig av i undervisningen och även kursplanen för albanska för årskurs sju och åtta för att på så sätt få en inblick i materialet som lärarna använde. Observera att all information från styrdokument och namn på verk från läroböcker som nämns är våra egna översättningar. Vi har även valt att intervjua rektor för att ta reda på mer om skolsystemet i Kosovo men även annat som rör organisationen på skolan.

6.1 Centralstyrning

Lärarna arbetar uteslutet utifrån kursplanen och använder endast de läroböcker som finns till hands. På skolor i Kosovo har man något som kallas för global kursplan, det motsvarar en kursplan i Sverige.

I Kosovo skriver modersmållärarna en gemensam årsplan som bygger på albanska kursplanen. Därefter måste varje lärare skriva en individuell månadsplan, veckoplan, dagsplan och timplan. I timplanen skriver läraren minutiöst hur lång tid varje lektionsmoment ska ta.

Varje enskild lärare måste skriva en egen månadsplan, veckoplan, dagsplan och timplan, därefter lämnas de in hos mig för granskning och i vissa fall kan jag föreslå vissa justeringar.
(Driton)

Av våra samtal med lärare och rektor framkom det tydligt att i samband med regeringsskifte förekommer det förändringar i skolans verksamhet genom att den nya regeringen inför nya eller ersätter gamla läroböcker. Lärarna menar att skolan på något sätt också är korrupt, eftersom en läromedelsförfattare som är politiskt aktiv kommer även att få publicera sina skrifter och möjligheten att ta in sina läroböcker på skolorna. Detta möjliggörs genom att författaren stödjer det politiska parti som har makten, menar lärarna i vår undersökning.

Här i Kosovo är allting korrupt, till och med skolan. Just när vi har vant oss vid att arbeta med en bok, så kommer ett nytt parti vid makten och politikerna som stödjer det partiet väljer då att byta ut läroböckerna för att på så sätt stödja läromedelsförfattare som är representanter för partiet i fråga. (Edona)

Skolan styrs mycket av politik och lärarna har ytterst få möjligheter att påverka menar dem. Det faktum att lärarna måste redovisa sina individuella planer för rektor och på så sätt få dem godkända visar på att de inte har fria händer när de undervisar.

6.2 Resursernas roll i undervisningen

Alla lärare i vår undersökning upplevde att resurserna inte räckte till, detta eftersom många elever inte hade läroböcker. Lärarna sa att det var tänkt att kommunen skulle förse skolorna med läroböcker men detta hade inte införlivats. Därför var eleverna tvungna att låna läroböcker av äldre syskon, kompisar och andra i sin närhet. Det förekom att en del elever som har lånat läroboken inte hade samma upplaga som sina klasskamrater och detta upplevde lärarna som ett störmoment i undervisningen, eftersom inte alla texter fanns med i de äldre upplagorna.

Vi var ombedda att inte köpa in läroböcker eftersom kommunen skulle bidra med läroböcker. Detta har inte skett i alla ämnen, därför har många elever inga läroböcker och de finns inte ens att köpa i bokhandeln. Detta påverkar ju eleverna negativt när dom inte ens kan göra läxan. (Drita)

Vad gäller läsning så använde lärarna uteslutet en enda lärobok och de hade inga möjligheter att på något sätt variera undervisningen. Läroboken i litteraturundervisningen för alla årskurser var konstruerad på samma sätt. Först var det ett utdrag ur ett verk, därefter fanns det frågor till texten. Läsning av hela verk förekom aldrig under skoltid, istället fick eleverna läsa hemma. Eleverna fick i läxa att läsa ett verk i månaden och därefter skriva om verket utifrån givna frågor av läraren.

Vi har inte samma möjligheter som ni i Sverige. Vi har en enda lärobok som vi måste utgå ifrån, i många fall är innehållet alldeles för magert för att eleverna ska få fördjupade kunskaper om ett ämne. I de fall eleverna har dator hemma brukar jag be dem att söka efter mer kunskap på internet, då diskuterar vi det vid nästa tillfälle. Men det är inte alltid jag kan göra så eftersom många lever under svåra ekonomiska förhållanden och måste hjälpa till med hemmasysslor när föräldrarna jobbar. (Edona)

Alla lärare upplevde platsbristen och ekonomin som ett problem, detta eftersom skolan inte hade tillräckligt med varken lokaler eller pengar för att kunna utöka personalen och bilda mindre klasser. Lärarna sa att det var omöjligt för de att på något sätt individualisera eftersom klasserna var alldeles för stora, enligt lärarna. En elev med svårigheter kommer alltid att ligga efter i undervisningen, menade lärarna.

Vi observerade klassrummen (se bilaga 2) som var små i förhållande till elevantalet. I regel bestod en klass av 35-40 antal elever och endast en lärare var närvarande oavsett om man

hade elever med särskilda behov eller inte. I kursplanen för ämnet albanska framkom det att alla lektioner i albanska skulle pågå under 45 minuter (Zenel, 2005, s.21). Dock fick vi vid samtal med rektor veta att lektionerna i nuläget endast pågick under 40 minuter, detta pga. att man inte hade tillräckligt med tid. Anledningen till att tiden inte räckte till var att högstadiet och lågstadiet gick i skift vilket berodde på att klassrummen inte räckte till.

För närvarande saknade dem ett bibliotek på skolan, därför tvingades eleverna låna eventuella böcker på stadsbiblioteket.

Vi har ansökt om bidrag från Europeiska Centralbanken och blivit beviljade ett belopp på 50 000 kr. Vi kommer att använda pengarna till att bygga ut skolan genom att bygga fler klassrum, men också en gymnastiksal eftersom gymnastiklektionerna i nuläget bedrivs utomhus. (Driton)

Vi kan inte arbeta efter det nya systemet (Bologna) när resurserna inte finns. Klasserna är alldeles för stora för att delas in i grupper och nivåmässigt ligger eleverna väldigt olika och jag hinner aldrig hjälpa alla eller på något sätt individualisera. (Drita)

6.3 Skönlitteratur i undervisningen

Av kursplanen framkom det att lärarna ska använda *ERR*- metoden i sin undervisning. *ERR* står för *evokim*, *realizim*, *reflektim*. *Evokim* kommer från engelskans *evoke* och betyder att frammana, väcka. *Realizim* innebär att förverkliga/utföra lektionen, att bearbeta det som är syftet med lektionen, slutligen innebär *reflektim* att eleverna får möjlighet att reflektera över det som de har lärt sig.

Vi har inte observerat någon större skillnad på hur lärarna i studien arbetade. Det som skiljde dem åt var vilka olika skönlitterära verk de valde att presentera för eleverna, valen grundades i sin tur på vilka verk som fanns presenterade i läroböckerna för de olika årskurserna.

Val av stoff skedde huvudsakligen av läraren själv, vid intervjuerna framkom det att tre av fyra lärare valde verk som är lämpliga för åldern och anpassade valet efter det som hände i samhället och vilken tid på året det är. De utgick ifrån elevernas intressen och vardagsliv för att på så sätt skapa större läslust och väcka intresse för läsning.

Jag väljer utifrån det som sker i samhället och vilken årstid det är. T ex. när det är vinter väljer jag ett verk där handlingen utspelar sig på vintern, detta för att eleverna lättare ska kunna relatera till verket. (Drita)

Jag väljer stoff beroende på elevernas ålder, vad eleverna har för behov och jag försöker att anpassa valet efter aktuella händelser i samhället. (Adem)

Hana vidhöll att hon endast valde genom att utgå ifrån kursplanen och läroboken.

Jag utgår ifrån kursplanen och läroboken när jag planerar och väljer stoff. Jag har ingen annan möjlighet att välja utöver det som finns i läroboken. (Hana)

Samtliga lärare uppgav att de gärna valde bort verk som skildrade krigshändelser eftersom många elever har upplevt kriget eller har mist någon anhörig i kriget. Eleverna ville enligt lärarna i undersökningen inte veta av krigsteman och detta var något som respekterades av lärarna.

Jag håller mig till teman om vänskap och kärlek när jag väljer verk. Krigsteman väljer jag bort för det mesta eftersom eleverna inte vill läsa om krig. (Edona)

Lektionerna påbörjades med inledning där syftet var att väcka elevernas nyfikenhet. Andra delen gick ut på att arbeta med att ta reda på så mycket som möjligt om verket i fråga. Lektionen avslutades med att eleverna fick reflektera självständigt och sedan pratade man i klassen eller mindre grupper om det som eleverna hade bearbetat under lektionens gång. Alla lektioner avslutades med att eleverna fick arbeta med frågor om texten från läroboken.

Läxan blir att svara på frågorna till texten. Dessa kommer vi att gå igenom vid nästa lektionstillfälle. (Adem)

Fortsätt arbeta med texten hemma, svara på frågorna som finns i läroboken så går vi igenom dem vid nästa tillfälle. (Hana)

Hana valde en berättelse ur läroboken som heter Lilla Luli (Luli är ett pojknamn på albanska). Den handlar om Luli som är en fattig pojke och hamnar i skymundan när han är i skolan. Ingen ser Luli och hans situation förutom läraren som tycker synd om honom och försöker vara snäll mot honom. Under intervjun med Hana framkom det att hon valde texten för att utveckla elevernas empatiska förmåga bland annat.

Jag ville att eleverna skulle se och förstå att när någon elev är fattig så kan man hjälpa denne genom att säga något snällt, ge denne böcker eller kläder. Eftersom man måste hjälpa de fattiga anser jag. Jag skulle själv lida för att hjälpa en fattig elev. Dessa elever måste man hjälpa, visa respekt och värdesätta. (Hana)

Adem i sin tur valde att arbeta med en poesi som handlar om Afrikas kontinent. Under intervjun med Adem framkom det att han valde den delvis för att det var den enda text i läroboken som innehöll vägbeskrivningar och detta menade Adem var viktigt för eleverna att kunna, när de reser.

Eleverna lär sig att alla är lika oavsett hudfärg, ras och härkomst. Verket var också relevant för andra ämnen så som geografi och historia. (Adem)

6.4 ERR metoden

Samtliga lektioner utgick ifrån ERR metoden och lärarna arbetar i stort sätt likadant. Läroboken är central vilket inte lämnar utrymme för några variationer i undervisningen. Lärarna försökte dock att välja texter ur läroboken som var lämpade för den åldersgrupp som de hade. De påpekade också vikten av att undervisningen av skönlitteratur följer samhällshändelser och anpassade sin undervisning till detta. Teman om vänskap och kärlek dominerade i undervisningen eftersom krigsteman inte föredrogs av eleverna.

6.4.1 Uppväckning i praktiken

Hana inledde med att skriva upp ordet *barn* på tavlan, därefter bad hon eleverna att fundera på hur ett barn är, vilka egenskaper det har. Sedan fick eleverna ge förslag och läraren fyllde i en tankekarta på tavlan. Eleverna fick göra en egen tankekarta med ordet *barn* som utgångspunkt. Detta följdes av diskussioner kring det som eleverna hade skrivit och sedan fortsatte läraren med att läsa en berättelse ur läroboken som handlade om just barn.

Jag valde ordet barn att inleda med eftersom alla barn kan relatera till det ordet och säga något om barn och de egenskaper som barn har. (Drita)

Drita valde att inleda med att skriva upp orden moderland, natur, dröm, vår, fönster och käraste på tavlan, dessa ord kom från en dikt som läraren presenterade på lektionen. Eleverna skulle med hjälp av dessa ord bilda meningar, de fick tre minuter till sitt förfogande. En del elever skrev hela dikter, andra bildade en mening där alla orden ingick.

Jag ville med hjälp av dessa ord inleda lektionen, orden kommer från dikten Vid sidan av floden, den skildrar hur författare på den tiden inte fick skriva fritt. Därför använde de sig av naturbeskrivningar för att uttrycka sig och förmedla budskap. Detta var syftet med lektionen och orden i inledningen skulle knyta an till syftet. (Drita)

Lärarna använde ofta tavlan för att väcka nyfikenhet kring ett verk. De skrev ord på tavlan som eleverna skulle bilda meningar med eller så gjorde eleverna en tankekarta utifrån ett ord som läraren skrev på tavlan.

6.4.2 Utförande i praktiken

Adem läste berättelsen och därefter läste eleverna högt på grund av att alla inte hade läroböcker för att kunna läsa enskilt. De som läste högt fick återberätta med egna ord det som de hade läst. Vid samtal med Adem framkom det att han ville att eleverna skulle återberätta för att se om dem förstått.

Jag ber eleverna att återberätta eftersom många elever läser bra, men de kanske inte alltid förstår det de läser. Jag vill därför på detta sätt försäkra mig om att eleverna kan återberätta med egna ord, först då kan jag konstatera att eleven har förstått texten. (Adem)

Edona presenterade två verk, ett av John Bouzouki och ett annat av Pjeter Bogdani, två albanska författare från 1500- respektive 1600-talet. Hon hade valt ett utdrag ur ett av deras verk och tanken var att de skulle läsa på äldre albansk dialekt och därefter jämföra hur dessa två författare skilde sig åt i sitt sätt att skriva. Edona ställde frågan till klassen:

Vilken av författarna är lättare att förstå tycker ni? (Edona)

Jag förstår Bogdani bättre, eftersom han skriver precis som vi idag också skriver och pratar. (Elev)

Ingen annan elev tyckte annorlunda, trots det ville de gärna svara och omformulerade samma svar som ovan.

Jag förstår också Bogdani bättre, han skriver i talspråk till skillnad från Bouzouki. (Elev)

Det blev ingen diskussion kring verket, något som läraren eftersträvade. Läraren frågade vad de andra tyckte, men ingen svarade.

Vad tycker ni andra då? ... (Edona)

Det förekom mycket högläsning, i vissa fall för att det inte fanns tillräckligt med böcker andra gånger för att träna högläsning. Muntliga sammanfattningar förekom ofta eftersom detta var ett sätt för läraren att se om eleverna har förstått det som de har läst. Lärarna ville skapa diskussioner kring verk, men eleverna hade svårt att uttrycka egna tankar och svarade ofta

enligt läroboken. Eleverna kommenterande inte vad andra elever svarade vilket bidrog till att inga diskussioner förekom.

6.4.3 Reflektion i praktiken

Läraren valde att ställa frågor till texten som förutsatte elevens självständiga tänkande och svaren krävde att eleven analyserade texten. Frågor som varför författaren valde att skriva texten, vilka metaforer som förekom och frågor kring språket dominerade.

Adem presenterade en dikt som handlade om kriget i Kosovo, dikten heter "Sorgen för Prishtina" och skildrar hur albaner fördrevs från sina hem av serber. Läraren valde att ställa frågor som kretsade kring hur författaren tänkte när han skrev.

Varför skriver författaren "med en förtryckt själ"? (Adem)

Därför att albaner under kriget har blivit utsatta för psykisk och fysisk våld. (Elev)

Hana arbetade med *Lilla Luli* som var en berättelse. Hon ställde frågor kring berättelsen och arbetar med de metaforer som förekom i texten.

Vad betyder "Han tittar med duvögon"? (Hana)

Det är en metafor och duvor symboliserar frihet och godhet, därför skriver författaren att han tittar med "duvögon". (Elev)

Hur känner läraren när han ser att Luli har sönderslitna skor? (Hana)

Han tycker synd om Luli som är fattig. (Elev)

Vad tror ni andra? (Hana)

Frågorna kretsade kring verket och elevernas svar var korta. Trots att läraren uttryckte viljan till att skapa en möjlighet för diskussion och utbyte av åsikter, förekom det inga diskussioner enligt våra observationer.

Samtliga lärare gjorde försök till att skapa diskussioner kring verk. Frågorna lämnade inte mycket utrymme för eget tänkande och de kretsade kring verket för det mesta. Vi såg inte några litteratursamtal under observationerna, men vi observerade att lärarna uttryckte vilja till att skapa möjligheten för samtal kring verk.

6.5 Syftet med att läsa skönlitteratur enligt lärarna

Samtliga lärare hävdade att deras syfte med att arbeta med skönlitteratur var att eleverna skulle utveckla förmågan att läsa och förstå en text. De poängterade även vikten av att eleverna läste utan felsägningar och att de förstod vad författaren ville säga med verket (budskap).

För mig är det viktigt att eleven läser högt och tydligt utan felsägningar. Eleven ska också förstå författarens budskap genom verket. (Hana)

Adem och Edona påpekade att eleverna lär mycket om världen vid skönlitterärläsning, dessutom vidhöll de att läsare har ett mycket större ordförråd än ickeläsare, därför är läsare duktiga i både tal och skrift.

De elever som läser är ofta duktiga på andra ämnen också. Läsarna är mer allmänbildade. (Edona)

Lärarna i vår undersökning poängterade att läsning är bra för elever, eftersom det utvecklar deras språkkunskaper. De elever som läser bra skriver och talar bra också menade dem. Det var viktigt för lärarna att eleverna kunde tolka författarens budskap och lärarna frågade inte efter elevernas egna tolkningar av budskapen. Det var författaren som var i centrum. Att läsa utan felsägningar var också något som samtliga lärare ansåg var viktigt.

6.6 Läroboken och dess innehåll

Dikten *Sorgen över Prishtina* skriven av Sabri Hamiti som Adem valde att arbeta med under är ett exempel ur läroboken på hur texterna skulle bearbetas. Dikten handlar om kriget i Kosovo och författaren beskriver sina känslor kring detta (För originaltext se bilaga 1). Verket avslutades med att eleverna skulle diskutera kring följande frågor:

- 1: Vad försöker författaren förmedla med den här texten?
- 2: Vad har hänt författaren och hans hemland?
- 3: Vem har förföljt författaren?
- 4: Morden, övergreppen, förstörelsen är konkreta i texten, när och var hände det?
- 5: Hur tolkar du följande:

*Pojkarnas blod bildar mönster av kartan i berg snön
I söder slingrar sig tågen som svarta ormar*

*Efter dem skriker vansinniga kor
Letandes efter andan av en levande människa*

6: Om författaren mister Prishtina, vad blir det av honom?

7: Vem kan inte förstå författarens sorg och varför?

- Individuell uppgift:

Skriv en analys av poesin innehållsmässigt och symboliskt.

Av frågorna och uppgifterna ovan kan man se att flera av frågorna är relaterade till texten och svaren finns att inhämta i poesin. Första frågan handlar om budskapet som författaren vill förmedla och eleven får ingen möjlighet att göra en egen tolkning eftersom författarens budskap efterfrågas och inte den eleven själv har bildad i sitt möte med texten. En sådan fråga har även ett rätt svar och det rätta svaret sitter läraren inne med. Fråga 5 ger eleven möjlighet att själv tänka och tolka ett stycke ur texten. Det lämnas ytterst lite möjlighet för eleven att tänka självständigt och bearbeta texten och frågorna bildar ingen utgångspunkt för större diskussioner eftersom flera av svaren finns att finna i texten. Den individuella uppgiften är inte alls så konkret och skulle kanske vara bättre lämpad som gruppuppgift eftersom eleverna då får utbyta tankar och idéer.

6.7 Sammanfattning av resultatkapitlet

Sammantaget arbetar samtliga lärare med ERR-metoden, läroboken är central och samtliga lärare i studien arbetar utifrån läroboken. Ibland händer det att boksamtalen kretsar kring frågor som inte finns formulerade i läroböckerna, men samtliga lärare arbetar i stort sätt enligt samma metoder som finns presenterade i läroböckerna. För att förstå varför undervisningen i skönlitteratur ser ut som den gör, har vi även valt att presentera resultat från vår intervju med rektor och presenterat fakta som ligger till grund för hur skolorganisationen är uppbyggd. Resurser är ett problem anser alla lärare i studien, något som vi också har observerat. Bristen på tid, rum och personal beror på ekonomiska orsaker, som i sin tur bidrar till att lärare upplever det som omöjligt att arbeta efter metoder där eleven är i centrum.

7. Diskussion

I det här avsnittet kommer vi att presentera vår resultatdiskussion och utgå ifrån bakgrund, styrdokument från albansk skola och teoretiska utgångspunkter. I diskussionskapitlet kommer vi att redogöra för didaktiska konsekvenser och avsluta med metoddiskussion.

7.1. Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen har vi valt att väva samman samtliga teman och inte dela upp dem som gjordes under resultatavsnittet. Vi anser att samtliga teman under resultatkapitlet hör ihop och var omöjliga att dela upp det utan att gå in på de andra temana. Vi kommer att framföra egna synpunkter i det här avsnittet och det kommer tydligt framgå av texten vad som är egna åsikter.

Samtliga lärare använde endast en lärobok i sin undervisning av skönlitteratur, av kursplanen i albanska framgår det att eleverna ska ges möjlighet att använda olika källor till att söka information för att tränas i kritiskt tänkande. Här ser vi att kursplanemålen inte uppfylls och det faktum att rektorn läser lärarnas personliga lektionsplaneringar utan att reagera, beror på att även rektor är medveten om att resurserna inte räcker till, något som han också påpekade vid intervjun. Molloy (2008) menar att det är viktigt att läraren uppmuntrar eleverna till att sluka böcker. På Oraskolan fanns inte den möjligheten, eftersom de saknade ett bibliotek och pengar till att köpa in böcker existerade inte. En bok i månaden fick dock eleverna läsa och eleverna fick arbeta med boken genom att ta reda på vilka karaktärer som var positiva respektive negativa, uppgifterna kan refereras till det som Rosenblatt (1978) kallar för *effe-rent läsning*. De fick skriva ett papper där författarens budskap skulle framgå och språket skulle analyseras. Wolf (2002) menar att lärare bör avstå från uppgiftslösande och diskussioner där läraren sitter inne med svaren. Molloy (2003) vidhåller att det är viktigt att eleven får skriva om sina läsoplevelser eftersom eleven inte behöver avbryta sin tankegång för att lyssna på någon annan. Samtidigt menar Vygotskij (Partanen, 2008) att det är viktigt att vid arbete med skönlitteratur ta reda på hur eleven tänker för att få reda på var eleven befinner sig och därefter vägleda eleven i nästa steg. Detta var något som vi varken observerade eller fick reda på genom intervjuerna. Lärarna var inte på något sätt intresserade av hur eleven tänkte, enligt våra observationer. Enligt oss finns det både för- och nackdelar med att få skriva om sina läsoplevelser. Att skriva fritt kan vara positivt, men i detta fall då eleverna hade ett antal frågor att förhålla sig till kunde, enligt oss, ha varit bättre att diskutera eftersom det hade varit

av stort intresse att få se hur olika eller hur lika elever kan uppfatta karaktärernas personlighetsdrag i böcker.

I vår studie framkommer det att lärarna i de flesta fall arbetar efter de traditionella metoderna, det som Wolf (2002) och Molloy (2008) kallar för *nykritiken*. Lärarnas skönlitteraturundervisning och lärobokens frågor kretsade i många fall kring vad författaren försökte förmedla genom verket. Eleverna gavs ytterst få eller inga möjligheter alls att göra egna tolkningar (se Läroboken och dess innehåll). Det förekom inga diskussioner och läraren bekräftade elevernas svar som rätt eller fel. Molloy (2008) skriver att det faktum att lärare är bärare av vissa traditioner, bidrar till att *nykritiken* lever kvar och läraren arbetar med skönlitteratur utifrån vad författaren har menat och elevens egen tolkning uteblir. Två av lärarna gjorde ett antal försök med att skapa möjligheter för diskussion genom att fråga efter annorlunda tolkningar, något som *receptionsteorin* står för, men lyckades inte enligt våra observationer. Med *nykritik* menas att i mötet mellan text och läsare skapas mening och texten har ingen medburen mening (Molloy, 2008; Brodow och Rininsland, 2005). Enligt våra observationer var det läraren som pratade mest under lektionerna och eleverna fick prata bara när de blev tillfrågade eller hade frågor om något, lärare som, enligt Vetenskapsrådet (2006), pratar mest under genomgångar hämmar eleverna. Eftersom eleverna inte får någon möjlighet att uttrycka egna tankar och åsikter, samtidigt betonas vikten av att inte överskatta och utelämna eleven för sig själv med uppgifter (Vetenskapsrådet, 2006).

Hana arbetade med berättelsen om Lilla Luli och enligt oss var hon starkt påverkad av den kulturella omgivning och historiska perspektiv om man ska utgå ifrån Vygotskijs (2007) sociokulturella teori. Eftersom Hana vidhöll att eleverna ska lära sig värdesätta och respektera även fattiga, och det faktum att kriget i Kosovo lämnat många familjer utan jobb och tak över huvuden har påverkat Hana och hennes val av skönlitteratur, anser vi.

Bronfenbrenner (1979) menar att det som sker i *mesosystemet* påverkar individen. I *microsystemet* ingår bl a familj och arbetsplats. I de fallen lärarna ville skapa möjligheter för diskussion, men eleverna hade svårt med att dra nytta av dessa möjligheter, kan bero på att eleven vet sen tidigare att läraren sitter inne med de rätta svaren och vågar inte riskera att säga fel. Rosenblatt (2002) menar på att det är av stor vikt att läraren skapar en trygg klassrumsmiljö och en god relation till eleverna för att på så sätt skapa möjligheter för eleven att våga uttrycka sig fritt kring skönlitteratur. Rosenblatt menar också att det är viktigt att lära

känna sina elever för att på så sätt skapa en trygg miljö, vilket lärarna i studien menade var omöjligt med tanke på det stora elevantalet. Klasskonstellationerna bidrog enligt lärarna till att de inte kunde individualisera sin undervisning trots att de åsyftade att de ville ha möjligheten att individualisera i allt högre grad. Vygotskij (2007) vidhåller vikten av att individualisera, eftersom läraren bör sträva efter att möta eleven där den befinner sig för att kunna fungera som stöd.

Elevantalet i klasserna menade lärarna var ett stort problem. Trots detta uttryckte samtliga lärare vilja att arbeta metoder där eleven är i centrum och grupparbeten. Grupparbeten eller arbete i par är viktiga för att eleven ska utvecklas, eftersom det är i samspel med andra som eleven lär sig (Vygotskij, 2007). De ville även se till individen i allt högre grad genom att individualisera, men det fanns ingen möjlighet menade de. Eftersom klassrummen var små i förhållande till elevantalet, blev det alldeles för stökigt, något som vi upplevde och som även påpekades av lärarna. Därför höll sig lärarna till det de kände sig mest trygga med för det mesta, anser vi. Makrosystemet som enligt Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori (1979) är ett resultat av samtliga tre mindre systemen, *micro-*, *meso-* och *exosystemet*. *Makrosystemet* kännetecknas av samhällsinstitutioner och centralt fattade beslut som tas på samhällsnivå påverkar individen. Elevantalet och skolans resurser påverkades i hög grad av de centralt fattade besluten i Kosovo, något som framkom av våra intervjuer med både lärare och rektor. Här drar vi slutsatsen att de beslut som har fattats i kommunen där Oraskolan är belägen har i hög grad bidragit till hur undervisningen ser ut. De elever som inte hade läroböcker på grund av att politikerna i kommunen inte hade hållit sitt ord till fullo, är också drabbade av de centralt fattade besluten och har på så sätt blivit negativt påverkade (Bronfenbrenner, 1979).

7.1.1 Sammanfattning av resultatdiskussion

Vi har kommit fram till att det som Bronfenbrenner (1979) och Vygotskij (2007) i sina teorier redogör för stämmer till stor del. Författarna betonar vikten av miljön och att man lär i samspel med andra. Bronfenbrenner (1979) skriver att det finns alltid ett historiskt perspektiv och detta påverkar hur människan agerar och upplever sin omgivning i nuet. De lärare vi observerade och intervjuade var enligt oss starkt påverkade av sin omgivning och historiska händelser. Beslut på kommunnivå eller regeringsnivå påverkade lärarna och deras förutsättningar, vilket även framkom vid intervjuerna. Lärarna var positivt inställda till att

arbeta med metoder där eleven skulle vara i centrum och individualisering, trots att det inte fanns förutsättningar. Undervisningen av skönlitteratur var till större delen baserad på efferent läsning. Försök till att läsa estetiskt gjordes, men eleverna tycktes ha svårt att ta till sig det eftersom det var nytt för dem.

7.2 Metoddiskussion

Vårt syfte var att ta reda på hur lärare i en skola i Kosovo arbetar med skönlitteratur i undervisningen. Undersökningen baserades på intervju- och observationsmetoden och vi upplever att vi har fått fram det material som överensstämmer med vårt syfte. Under observationerna försökte vi att vara så obemärkta som det gick med att föra anteckningar eftersom vi var medvetna om att vår närvaro påverkade lärarna. Enligt den etnografiska ansatsen ska forskningen utspela sig i en naturlig miljö, enligt oss är lektioner för lärare naturliga inslag i deras dagliga arbete och därför valde vi observationsmetoden för att undersöka vårt syfte (Kullberg, 2004). Vi valde att beskriva miljön genom att göra en skiss över hur klassrummen såg ut. Vi förde även formella och informella samtal med lärarna, något som Kullberg betonar vikten av.

Vi intervjuade lärarna efter att ha slutfört samtliga observationer. Vi var noga med att välja tid och plats som lärarna var bekväma med. Miljön är viktig vid intervjuer, en intervju som utförs i en stressig miljö ger inte samma resultat som en som utförs i ett avskilt och lugnt rum (Lokken och Sobstad, 1995). En nackdel med att använda sig av observation som metod är att den är dyr och tidskrävande eftersom man behöver observera under en längre period för att kunna se mönster och dra slutsatser. Detta påverkade oss negativt eftersom det tog sammantaget tre veckor för oss att genomföra intervjuerna och observationerna. Vi hade tio veckor till vårt förfogande och tiden blev knapp i slutet av arbetets gång.

Sammantaget är vi nöjda med våra metodval eftersom vi samlade in mycket och relevant material som kom till nytta i vår studie. Det var en trygghet för oss och pedagogen att vi båda närvarade vid intervjuerna, eftersom den ena kunde fokusera på att föra ett så naturligt samtal som möjligt med läraren, medan den andra fick sitta och föra anteckningar.

7.3 Didaktiska konsekvenser

Lärarna arbetade mycket efter traditionella metoder där läraren satt inne med de rätta svaren. Vi tror att detta leder till att elever har svårt att tänka utöver dessa ramar när de alltid måste ha fokus på att svara rätt. Rosenblatt (2002) skriver att arbetsmetoder där eleven måste fokusera på det som förväntas av honom istället för att eleven får möjlighet att uttrycka sina egna känslor, åsikter och tankar som ett verk frammanför, inte är att föredra. Vi observerade att eleverna var väldigt stela i sitt sätt att prata, många gånger svarade de ordagrant utifrån läroboken, vilket var häpnadsväckande för oss lärare i dagens Sverige. Eleverna fick aldrig möjligheten att känna att det de sa hade betydelse, eftersom frågorna var formulerade på så sätt att ett rätt svar fanns, antingen i boken eller så hade läraren svaret. Detta kände eleverna av och vid de fall då läraren ville skapa diskussioner misslyckades dem. Att inte träna eleverna i att tänka självständigt tror vi kan få förödande konsekvenser, eftersom de kommer att fortsätta fokusera på "rätta" svar istället för vad ett verk väcker för känslor och vad de lär sig som läraren aldrig frågar om. Läsning av skönlitteratur bidrar till att öka ordförrådet, stimulerar kreativiteten och språkutvecklingen (Wolf, 2002), detta var något som lärarna inte tycktes vara medvetna om eftersom särskild fokus lades på att eleverna läste utan felsägningar och förstod författarens budskap. Detta tror vi leder till att eleverna inte blir medvetna om läsningens betydelse och deras intresse för skönlitterär läsning avtar.

Vi tror att både lärare och rektor på Oraskolan skulle behöva fortbildning som kan generera kunskaper om skönlitteraturens betydelse och vilka metoder som kan vara bättre lämpade. Detta eftersom resurserna var otillräckliga, men om lärarna hade använt ett verk till att diskutera livsfrågor och annat som kunde vara av intresse för åldersgruppen, tror vi hade skapat ett större intresse för skönlitteratur bland eleverna.

7.4 Förslag till fortsatt forskning

Vårt syfte var att undersöka hur lärarna i undersökningen arbetar med skönlitteratur och vilka orsaker som enligt lärarna bidrar till undervisningens art. Därför var vi begränsade till att hålla oss till ett lärarperspektiv. Det hade varit intressant att göra en större undersökning där vi skulle undersöka på vilket sätt skolan är korrupt, eftersom lärarna påstod detta. Vi hade velat finna material som visar på om detta stämmer eller inte.

Efter otaliga diskussioner kom vi fram till att vi båda tyckte att det hade varit intressant att undersöka eleverna och hur de hade klarat av uppgifter som är av analytisk karaktär. Där eleverna får tänka självständigt och där inget rätt och fel finns. Därefter hade vi velat jämföra det med deras ordinarie uppgifter för att se vilka uppgifter eleverna bäst klarar av.

Slutligen hade vi velat undersöka hur eleverna reagerar på ett arbetssätt som främjar den estetiska läsningen. Det hade varit av intresse att se hur eleverna förhåller sig till detta och om de upplever att de lär sig något.

8. Avslutande kommentarer

Läsningens alla fördelar är något som vi har blivit medvetna om och den här undersökningen har för oss varit en resa tillbaka i tiden. Att se hur traditionella metoder formar eleverna har för oss varit intressant och detta kommer vi i vår yrkesprofession att undvika. Att främja mångfalden av tankar och åsikter vid litteratursamtal kommer att eftersträvas. Vi har också lärt oss att undvika att framstå som allvetande, eftersom det kan skapa osäkerhet bland elever om de tror att vi sitter inne med de rätta svaren. Slutligen kommer vi att vara noga med att medvetandegöra eleverna om att det inte finns något rätt och fel inom skönlitterär läsning och att skönlitteratur är något som alla bör ha möjligheten att avnjuta.

9. Att tacka

Vi vill börja med att tacka personalen och eleverna på Oraskolan för ett trevligt och seriöst bemötande. Rektorn på Oraskolan vill vi tacka för att han förklarade mycket av det som vi hade svårt att förstå med det albanska skolsystemet. Samtliga lärare förtjänar ett stort tack för deras deltagande, i våra ögon är ni hjältar som kämpar och har kämpat även när lönen inte var ett faktum. Marianne Dovemark vill vi också rikta ett stort tack till, för alla goda råd och uppmuntrande ord under arbetets gång.

Vår familj och våra respektive förtjänar ett tack för all stöd och uppmuntran under arbetets gång. Avslutningsvis riktas ett stort tack till Föreningssparbanken i Varberg för att ha tilldelat oss ett stipendium som gjorde det möjligt för oss att åka och genomföra vår studie i vårt hemland Kosovo.

10. Referenser

- Arnvist, A. (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur
- Björklid, P. & Fischbein, S. (Red.). *Individens samspel med miljön : ett interaktionistiskt perspektiv på pedagogik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Bra Böcker AB. (1996). *Nationalencyklopedin*. Malmö: Bra Böcker AB.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Brodow, B. & Rininsland, K. (2002). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan : praktik och teori*. Lund studentlitteratur.
- Bråten, I. (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund studentlitteratur.
- Dimenäs, J. (red.), (2007). *Lära till lärare. Att utveckla läraryrket – vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (1996). *Flerstämmiga klassrummet- Att skriva och samtala för att lära*. Studentlitteratur AB.
- Elbro, C. (2006). *Läsning och läsundervisning*. Liber Distribution.
- Haug, Peder (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Liber Distribution.
- Hillis, Miller, J. (2002). *On Literature*. Routledge
- Kihlström, Sonja, (2006). Att undersöka. I Dimenäs, Jörgen (red.). *Lära till lärare*. Borås: Högskolan (Skrifter från Institutionen för pedagogik nr 2:2006.). S. 175-187.
- Kullberg, B. (2004). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lokken, G. och Sobstad, F. (1995). *Observation och intervju i förskolan*. Oslo: Tano
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Studentlitteratur, Lund.

- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Studentlitteratur, Lund.
- Nilsson, J. (2008) *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur
- Patel, R. & Davidsson, B. (2002) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Partanen, P. (2008). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Bonnier Utbildning.
- Persson, M. (2007) *Varför läsa litteratur?: om litteraturundervisning efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur AB.
- Rexhep, O. (2004). *Plani dhe programi mësimor 7*. Ministria e arsimit e shkencës dhe teknologjisë. (Utgiven av: Skolverket i Kosovo)
- Rosenblatt, Louise M. (1978): *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, Louise M, (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M. (1978): *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Skolverket (2006), *läromedlens roll i undervisningen. Grundskollärarens val, användning och bedömning av läromedel i bild, engelska och samhällskunskap*.
- Skolverket (2009). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.
- Syla, Xh. (red.) (2005) *Leximi letrar 7*. Prishtinë: SHBLSH. (Utgiven av: Läromedelsförlaget i Prishtina)
- Syla, Xh. (red.) (2004) *Leximi letrar 8*. Prishtinë: SHBLSH. (Utgiven av: Läromedelsförlaget i Prishtina)
- Swalander, L. (2006). *Reading achievement : its relation to home literacy, self-regulation,*

academic self-concept, and goal orientation in children and adolescents. Lund: Department of Psychology, Lund University.

Trost, J. (2007). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet (2006). *Den hemliga koden : aktuell forskning om läsning.* Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, L.S. (2007). *Tänkande och språk.* Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.


Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare.* Lund studentlitteratur.

Zeneli, I. (2005). *Plani dhe programi mësimor 8.* Ministria e arsimit e shkencës dhe teknologjisë. (Utgiven av: Skolverket i Kosovo)

Bilagor

Bilaga 1

Ett exempel från läroboken

Leximi Letrar 7 

Sabri Hamiti

Vaji për Prishtinën

Duke shtrydhur shpirtin derdh lot në Luarë
Për të dhënë shenjë që ende jam gjallë
Po Luara e rebeluar si një lumë i ndytë
Nuk i do lotët kujtimet do të m'i mbytë
Jam poet i vrarë i ndjekur nga egërsirat
Me trupin një varr të shkrimtarit të huaj

Sy të bukur sy të trishtuar shikojnë qiellin
Trupa fëmijësh ngrohin tokën e ngrirë
Gjaku i djemve shkruan hartën në borë malesh
Trenat si gjarpëra të zi zhagiten kah jugu
Mbas tyre pëllasin lopët e çmendura
Duke kërkuar frymën e gjallë të njeriut
Mbi shtretër nëpër dhoma kalurojnë qentë
Mbi shoqëronja të plaguara korbat fluturojnë
Duke kërkuar një copë zemre të njeriut

"Zemrën mos ma lypni bishat ma kanë ngrënë"
O zot nëse e humb Prishtinën bëhem asgjë
Një kufomë e gjallë e shkrimtarit të huaj

Kush do t'i krehë malet kush i pajton rugët
Fshehtësitë e shtëpive kush i pëshpërit
Në netët e tmerrit kur veriu i rrëzon lisat
Në kënde të frikës kush i ngushëllon fëmijët
O zot pa Prishtinën jam veç një i marrë
Me zemër plagosur si lule si varrë
Kam mbetur pa motrën që përbinë fushat
Me krah të hapur se thotë: po pres
Kam mbetur pa vëllanë që kaluron mallet
Që pi ujë në Dri e thërrret: po vdes
O sy të tmerruar ju patë veç një plak
Krejt të vetmuar kur e vunë në lak
O vesh të shurdhuar ju dëgjuan një vashë
Me shpirt të dhunuar kur u mbyt në Dri
O gishtërinj të dridhur ju prekët një fëmijë
Me nënën e vdekur që e ruan përbri

Një ylber i lodhur që lidhë dy humnera
A do të ketë forcë të shkojë kah pranvera
Apo qielli i plasur do të bjerë si shkumë
Rënkimin e dheut ta vërë në gjumë

Si djorsët e shpirtit derdh lot në lumë





Sabri Hamiti

lindi më 1950 në Dumnicë të Podujevës. Ka studiuar në Prishtinë, në Zagreb dhe në Paris. Është profesor i letërsisë moderne shqiptare në Universitetin e Prishtinës. Shkruan poezi, prozë, dramë, kritikë letrare, ese dhe tekste shkollore.

Veprat më të njohura letrare: "Trungu i lir" (poezi); "Leja e njoftimit" (poezi); "Kaosmos" (poezi); "Njëqind vjet vetmi" (roman); "Futa" (dramë); "Teksti i dramalizuar" (studime); "Arti i leximit" (studime); "Vetëdija letrare" (studime); "Letra shqipe" (studime); "Letërsia moderne shqipe" (tekst shkollore) etj.

Për të dhënë shenjë që ende jam gjallë
Po Luara e rebeluar si një lumë i ndytë
Nuk i do lotët kujtimet do të m'i mbytë

Bisedojmë për tekstin

1. Cili është motivi kryesor, zotërues, që poeti dëshiron të na transmetojë përmes vargjeve të kësaj poezie?
2. Çka ndodh me poetin dhe me vendin e tij?
3. Kush e ka ndjekur poetin?
4. Vrasjet, dëbimet, shkatërrimet janë konkrete, kur dhe ku kanë ndodhur?
5. Ç'kupton me vargjet:
*Gjaku i djemve shkruan hartën në borë malesh
Trenat si gjarpëra të zi zhagiten kah jugu
Mbas tyre pëllasin lopët e çmendura
Duke kërkuar frymën e gjallë të njeriut*
6. Nëse e humb Prishtinën, çka ndodh me poetin?
7. Kush nuk e kupton dhembjen e poetit dhe pse?

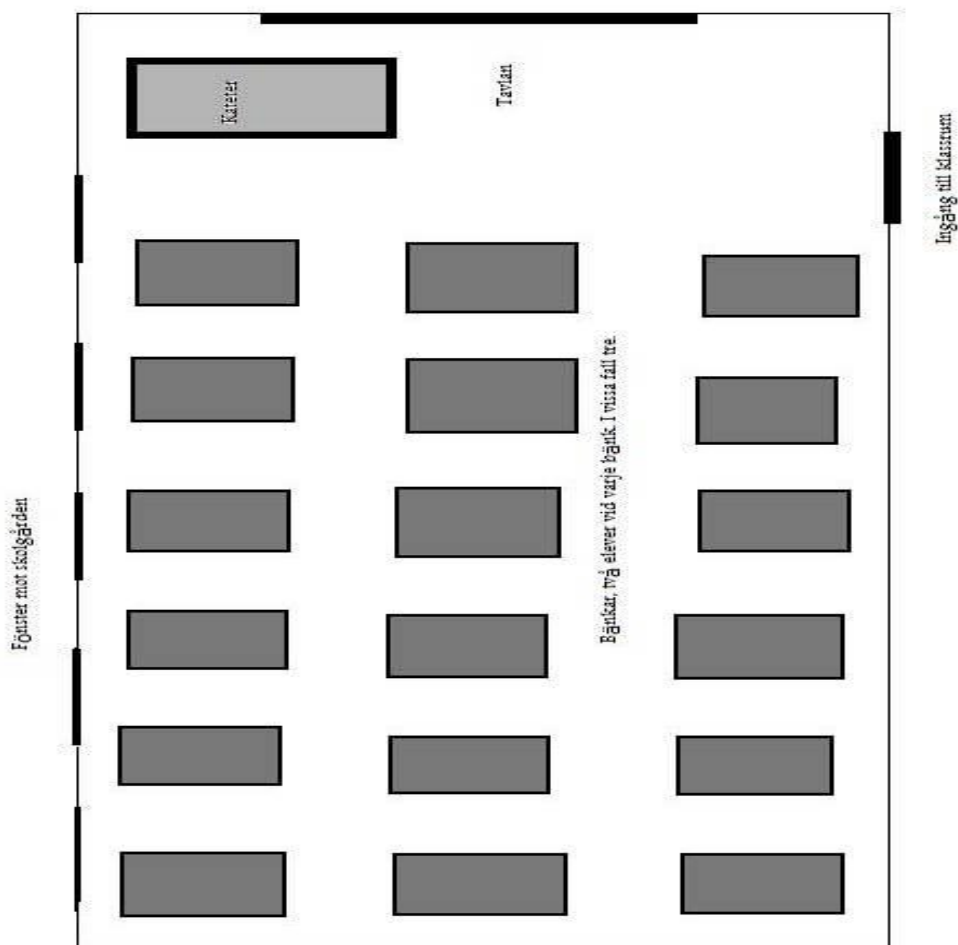
☒ Punë e pavarur

- Analizo, me shkrim, poezinë nga aspekti përmbajtësor dhe figurativ.

Fjalor

rebeluar - mosbindje, padëgjueshmëri, mosnënshtrim
zhagiten - ecin a lëvizin ngadalë, zvarriten
humnerë - greminë, këtu, vend i vuajtjeve, i mundimeve

Skiss på klassrummet



Intervjufrågor

Intervjufrågor till samtliga lärare:

1. Vad har du för tankar om skönlitterär läsning?
2. Vem bestämmer vad eleverna ska läsa i skolan?
3. Hur arbetar du med skönlitteratur i klassrummet?
4. Hur mycket läser eleverna i skolan per vecka (tidsmässigt)?
5. Vem bestämmer hur mycket de ska läsa i skolan (tidsmässigt)?
6. Hur tänker du när du planerar dina lektioner?
7. Vad har du för mål med din undervisning som har med skönlitteratur att göra?
8. Vad händer när eleven har läst färdigt en bok? Hur bearbetar eleverna den lästa litteraturen?
9. Beskriv hur en typisk lektion går till när ni arbetar med skönlitteratur i klassen.

Intervjufrågor till Edona

1. Varför valde du att introducera *Skanderbeg* för eleverna?
2. När ni läste om Pjeter Bogdani bad du eleverna att skriva så mycket de kunde om honom. Vad var ditt syfte?
3. Du frågade eleverna om Bogdanis eller Bouzoukis skrifter var lättare att förstå. Vad var syftet med frågan?
4. Dina frågor kring Pjeter Bogdani var konkreta. T ex. När han dog, var han dog, var han begravdes osv. Vad var ditt syfte med dessa frågor?
5. Finns det något du vill tillägga som har med din undervisning av skönlitteratur att göra?

Intervjufrågor till Adem

1. Varför valde du att läsa *Kontinenten* med eleverna?
2. Du skrev upp ett antal ord på talvan (giraff, kontinent, tropiskt landskap, sahar). Vad var ditt syfte med dessa ord?
3. Du diskuterade om andra världsdelar med eleverna. Varför?
4. Du frågade eleverna varför författaren valt att resa till just Afrika. Vad var ditt syfte?
5. Varför valde du att introducera just *Sorgen för Prishtina*?
6. Du gav eleverna i läxa att lära sig ett stycke som berörde dem, utantill. Varför?
7. När ni läste dikten *Sorgen för Prishtina* frågade du eleverna var de olika skiljetecknen passade in. Vad var syftet?

Intervjufrågor till Hana

1. Du valde att arbeta med grupper. Vad var ditt syfte?
2. I samband med att ni läste ett utdrag ur Illiaden, frågade du eleverna med kriget i Kosovo och dess konsekvenser. Varför?

3. Eleverna hade förberett en teaterpjäs om Illiaden. Du valde att låta eleverna spela upp i slutet på lektionen. Varför?
4. Ni gjorde en tankekarta med ordet *Barn* i mitten. Vad var syftet med detta?
5. Varför valde du att introducera *Lilla Luli* för eleverna?
6. Varför bad du eleverna att göra muntliga sammanfattningar när de läste?
7. Du nämnde metaforerna i texten. Vad var ditt syfte?
8. Du bad eleverna att plocka ut meningar som berörde de ur texten. Därefter skulle de skriva egna berättelser för utgångspunkt från dessa meningar. Vad var ditt syfte?

Intervjufrågor till Drita

1. Du använde dig av inledande ord när du skulle introducera ett verk. Vad var tanken?
2. Du sa till eleverna att de får ta hjälp av varandra. Vad var syftet?
3. Varför valde du att arbeta med just *Vid sidan av floden*? Vad var tanken?
4. Du frågade eleverna vad *Vid sidan av floden* och tre prickar efter det betyder. Varför?
5. Eleverna fick skriva en dikt och avsluta med ett ord som skulle sammanfatta hela dikten. Vad var tanken?

Intervjufrågor till Rektor, Driton

1. Kan du berätta om skolan och om skolsystemet i Kosova?
2. Hur många elever och lärare har skolan?
3. Varför går eleverna i skift?
4. Har ni läroplaner och kursplaner? Vem skriver dem?
5. Vem bestämmer vilka skönlitterära verk som ska köpas in?
6. Hur mycket får lärarna bestämma om sin undervisning?

Bilaga 4

Information till vårdnadshavare

Hej!

Vi är två studenter, Suzana Alija och Floriana Alija, från Borås Högskola i Sverige. Vi läser sista terminen på vår lärarutbildning och nu är det dags att skriva examensarbete. Vi vill på detta sätt informera om att arbetet handlar om skönlitterär läsning och vilka arbetsmetoder lärare använder. Vi kommer att utföra observationer i klass (namn på klass) under en treveckors period. Vi kommer att ta hänsyn till de etiska principerna, vilket innebär att ingen identitet kommer att röjas, dvs. alla kommer att vara anonyma i vårt examensarbete, ingen videoupptagning kommer ske och inget kommer att dokumenteras på annat sätt än genom anteckningar. Vi vill göra er medvetna om att det kommer att vara fokus på lärarna och deras arbetsmetoder vid observationerna.

Vi tackar för Er förståelse under de tre kommande veckorna.

Hör gärna av Er om ni har några funderingar,

Mvh/

Floriana Alija & Suzana Alija

Mobil nummer till oss:

044 149 643