

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Förmåga till inferens hos svenska som andraspråkselever på
högstadiet

Lotta Olsson

Specialarbete, 15 hp
Svenska som andraspråk, fördjupningskurs SSA133
Vt 2012
Handledare: Anna Lyngfelt

Sammandrag

Denna uppsats syftar till att undersöka hur ett antal andraspråkselever infererar och hur deras förmåga till inferens påverkas av textvalet. Denna undersökning tar fasta på dels en skönlitterär text med anknytning till elevens etniska tillhörighet, ”Den nyfikna elefanten” (Dirie & Östh 1995), dels en skönlitterär text som utgörs av en läromedelstext i svenska som andraspråk för årskurs 8, ”Kensukes rike” (Lyberg & Wewel 2009).

Eleverna som deltar i undersökningen utgörs av fem elever med somaliskt ursprung. De har varit i Sverige i olika lång tid och har varierande skolbakgrund. Sammanfattar man resultatet för undersökningen kan man se att elevernas förmåga till inferens är större när det gäller en text med anknytning till läsarens etniska tillhörighet jämfört med lärobokstexten. Det är i texten med anknytning till deras etniska tillhörighet som man i högre grad finner läsare som lyckas bruka sina förkunskaper och olika förståelsestrategier för att bygga, ompröva och utveckla föreställningsvärldar för att inferera. Detta innebär också att det är här som man finner en högre grad av textrörlighet utåt.

Dessa resultat skulle kunna tala för att det är i texter, med anknytning till andraspråkläsarens etniska tillhörighet, som man tillsammans med eleverna ska mötas för att utveckla deras läsning och förmåga till inferens allt eftersom deras andraspråk utvecklas och deras erfarenheter av läsning ökar.

Nyckelord: svenska som andraspråk, inferens, högstadiel elever

Innehåll

1. Inledning och bakgrund	s.1
2. Syfte och frågeställningar	s.1
2.1 Syfte	s.2
2.2 Frågeställningar	s.2
3. Teori och tidigare forskning	s.2
3.1 Läsförståelse	s.3
3.1.1 Läsprocessen och skapandet av föreställningsvärldar	s.3
3.1.2 Att läsa mellan raderna, inferens	s.4
3.1.3 Textrörlighet	s.5
3.2 Faktorer som påverkar förmågan till inferens på ett andraspråk	s.6
3.2.1 Andraspråksutvecklingens roll för förmåga till inferens	s.6
3.2.1 Förekunskapers betydelse för förmåga till inferens	s.6
3.3 Läsförståelseundervisning	s.8
3.3.1 Franzéns lästräningsprogram	s.9
4. Metod och urval	s.9
4.1 Metodval	s.10
4.2 Textval	s.10
4.3 Urval	s.11
4.4 Genomförande	s.12
4.4.1 Analys och kategorisering av elevernas svar	s.14
4.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	s.14
5. Resultat	s.15
5.1 Elev A	s.15
5.2 Elev B	s.16
5.3 Elev C	s.17
5.4 Elev D	s.17
5.5 Elev E	s.18
5.6 Sammanställning av svaren på frågor till den somaliska sagan	s.19
5.7 Sammanställning av svaren på frågor till lärobokstexten	s.19
6. Diskussion och slutsatser	s.20
6.1 Hur besvarar svenska som andraspråkselever inferensfrågor i anslutning till a) en skönlitterär text med anknytning till elevernas etniska tillhörighet,	s.20
6.2 Vilken roll har textvalet för möjligheten till inferens och läsutveckling för svenska som andraspråkselever?	s.22
7. Litteraturförteckning	s.26

BILAGA 1	Intervjufrågor
BILAGA 2	Medgivandepapper
BILAGA 3	Den nyfikna elefanten
BILAGA 4	Kensukes rike
BILAGA 5	Texter och frågor som används vid den inledande träffen med eleverna

Tabell- och figurförteckning

Figur 1 Sammanställning av svaren på frågor till den somaliska sagan s.19

Figur 2 Sammanställning av svaren på frågor till lärobokstexten s.19

1. Inledning och bakgrund

Reichenberg och Lundberg (2009) menar att det aldrig någonsin skrivits och läst så mycket i samhället som det görs just nu. Tidigare har det skrivna språket varit något som brukats av en begränsad del av samhället. Idag översköljs vi dagligen av tidningar, tidskrifter, böcker, sms och andra meddelanden. Detta innebär att läsning och läsförståelse är något som blivit mycket viktigt för alla människor. Detta ställer också krav på skolan att skapa skriftspråkande människor, något som nu finns uttryckt tydligt i det centrala innehållet i båda svenska och svenska som andraspråk (Lgr11, Kursplan för svenska och svenska som andraspråk).

När jag tänker på mina egna erfarenheter som lärare kan jag tydligt se den nyckelroll som läsning och läsförståelse har för framgång i andra ämnen. Reichenberg (2010) hänvisar till utvärderingar från Skolverket som också visar på att många svenska grundskoleelever läser allt sämre, samtidigt som fler elever i svenska skolan inte når målen i flera ämnen. PISA 2006 (Skolverket) och PIRLS 2006 (Skolverket) visar likväl att svenska elevers spridning vad gäller läsförståelse ökar. Här kan man se att antalet starka läsare som klarar av mer avancerade texter minskar, samtidigt som antalet läsare med sämre läsförståelse ökar (Reichenberg 2010).

Orsakerna till detta kan vara flera. Reichenberg (2010) nämner t.ex. att läsförståelseundervisning lyser med sin frånvaro i den svenska skolan. Reichenberg & Lundberg (2009) skriver vidare att dagens samhälle också på många sätt är ett flerspråkigt samhälle, vilket innebär att fler människor läser och går i skolan på sitt andraspråk. Läsningen blir här, precis som när det gäller läsning på förstaspråket, en komplex process.

Skulle då läsförståelseundervisning och medvetna textval kunna påverka andraspråkselevers läsförståelse och läsutveckling? I denna studie kommer fem elever med somaliskt ursprung att få läsa en text som rimligen anknyter till deras etniska tillhörighet samt en text hämtad från en lärobok i svenska som andraspråk. Tanken är att en analys av deras svar skall ge ytterligare kunskap om textvalets betydelse för elevernas förmåga till inferens och ge mig som lärare verktyg att möta dessa elever.

2. Syfte och frågeställningar

Nedan presenteras denna studies syfte och frågeställningar.

2.1 Syfte

Syftet med denna uppsats är att undersöka förmåga till inferens hos svenska som andraspråkselever på högstadiet. Undersökningen syftar också till att undersöka hur andraspråkselevernas förmåga till inferens påverkas av textvalet. De texter som jämförs är en skönlitterär text med anknytning till elevens etniska tillhörighet och en skönlitterär text från en lärobok i svenska som andraspråk för årskurs 8.

2.2 Frågeställningar

Utifrån det ovan nämnda syftet har två frågeställningar utarbetats:

1. Hur besvarar svenska som andraspråkselever inferensfrågor i anslutning till a) en skönlitterär text med anknytning till elevernas etniska tillhörighet, b) en skönlitterär läromedelstext?
2. Vilken betydelse har textvalet för möjligheten till inferens och läsutveckling för svenska som andraspråkselever?

3. Teori och tidigare forskning

I detta avsnitt kommer tidigare forskning på området läsförståelse att redovisas. Läsförståelse på förstaspråket är ett område som det forskats mycket på (t.ex. Reichenberg 2010 och Reichenberg & Lundberg 2009). Kulbrandstad (1998) menar att det finns stora likheter mellan läsförståelse på ett första- och ett andraspråk. Detta innebär att kunskapen om läsförståelse på ett andraspråk i stora delar kan sägas bestå av de teorier och modeller som finns för läsförståelse på ett första språk samt teorier kring hur man lär sig och utvecklar ett andraspråk.

Syftet med denna uppsats är att undersöka andraspråkselevens förmåga till inferens och vilken roll textvalet har för elevernas möjlighet till inferens. Den forskning som presenteras här kommer därför att ta sin utgångspunkt i de delar av läsning som kan knytas till förkunskaper. Detta innebär att de delar, som inte bedömts relevanta utifrån undersökningens syfte inte kommer att tas upp. I slutet av avsnittet redovisas Lena Franzéns (1993) modellläsningsidé, som utgör grunden för läsförståelseundersökningen.

3.1 Läsförståelse

Begreppet läsförståelse kan definieras på olika sätt. Bråten (2008a:13-14) definierar läsförståelse som ”att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den”. Genom att göra denna definition avgränsar Bråten (2008a) begreppet till att röra skriven text, vilket också är utgångspunkten i denna undersökning. Av den anledningen används Bråtens definition av begreppet i denna uppsats.

3.1.1 Läsprocessen och skapande av föreställningsvärldar

Läsförståelse är en komplex process som kräver mer än att bara kunna avkoda ord (Bøyesen 2006). Att endast fokusera på ord i texten medför en passiv läsning och ytlig förståelse (Franzén 1993, Franzén 1997 och Lundberg & Reichenberg 2011). För att kunna inferera måste man, som läsare, läsa mellan raderna i texten. Det finns flera forskare som beskriver olika modeller för de komplexa processer som sker vid inferens, t.ex. Langer (2005). Eftersom många forskare presenterat teorier för processerna vid inferens blev det nödvändigt, utifrån syfte och frågeställningar i denna uppsats, att välja en teori. I detta fall föll valet på Langers teorier om byggandet av föreställningsvärldar, eftersom denna modell beskriver hur elever genom byggandet av olika föreställningsvärldar utifrån text och egna erfarenheter förstår vad han/hon läser. Dessutom valdes Langers (2005) teoribildning för att den går att knyta till begreppsbyggnaden kring textrörlighet. Textrörlighet handlar om förmåga till självständig användning av texters innehåll (Wiksten Folkeryd, af Geijerstam & Edling 2006). Textrörlighet beskrivs närmare under rubrik 3.1.3. Langers föreställningsvärldar beskrivs nedan.

Föreställningsvärldar behöver man som läsare skapa för att förstå och kunna inferera (Langer 2005). Föreställningsvärldar hänvisar till den värld av förståelse som en läsare skapar vid en viss tidpunkt i läsningen. Föreställningsvärldar skapas i våra sinnen och utgör en kombination av läsarens personliga och kulturella erfarenheter, läsarens relation till den pågående upplevelsen, läsarens kunskaper, läsarens humör samt det som läsaren vill få ut av läsningen. Detta innebär att föreställningsvärldarna är föränderliga och dynamiska. Langer (2005) nämner fyra faser för byggandet föreställningsvärldar och därmed en utveckling av förståelsen av det man läst. Dessa presenteras nedan.

I den första fasen, *att kliva in i en föreställningsvärld*, handlar det om att man inleder byggandet av föreställningsvärldar utifrån egen kunskap och egna erfarenheter, textens ytliga drag och andra ledtrådar som man identifierat i texten. Bredden på sökandet, i den inledande fasen, använder man som läsare för att skapa inledande uppfattningar och antaganden om texten, så att man utifrån detta kan skapa föreställningsvärldar. Denna fas kan man som läsare också återkomma till om man t.ex. stött på ett svårt ord eller någon överraskande händelse som gjort att man blivit förvirrad.

Utifrån den ytliga förståelse och början till byggande av en föreställningsvärld som sker i det första mötet med texten använder man i den andra fasen, *att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld*, all sin kunskap om texten, sig själv, livet och världen för att göra bilden av det lästa mer konkret.

Fas tre, *att stiga ut och tänka över det man läst*, skiljer sig från de inledande faserna på så sätt att man nu inte fokuserar på skapandet av föreställningsvärldar. Nu använder man istället de skapade föreställningsvärldarna för att öka sin egen kunskap och sina egna erfarenheter. Under denna fas kan man skönja en växelverkan mellan läsarens fiktiva värld (föreställningsvärld) och verkliga värld, där föreställningsvärlden upplyser och påverkar läsarens liv, samtidigt som livet påverkar föreställningsvärlden.

I den fjärde fasen, *att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen*, handlar det om att betrakta texten och betydelsen med analytiska glasögon, på avstånd. I detta läge använder sig läsaren av de skapta föreställningsvärldarna för att reflektera och analysera.

3.1.2 Att läsa mellan raderna, inferens

För att förstå vad man läser räcker det inte med bokstavlig förståelse (avkodning), utan man behöver också kunna läsa mellan raderna, inferera. Det är detta som sker med hjälp av de föreställningsvärldar som läsaren skapar. Att läsa mellan raderna handlar om att alla samband inte kan förklaras explicit i en text. Som läsare behöver man därför hitta dessa samband som finns uttryckta implicit i texten, man behöver göra inferenser. Det finns flera forskare (t.ex. Brown & Yule, Yuill & Oakhill och Lundberg i Kulbrandstad 1998) som försöker beskriva vad som generellet händer i denna del av förståelsearbetet. Kulbrandstad (1998) beskriver inferens som när läsaren går utanför den information som finns explicit i en text och kopplar ihop informationen, drar slutsatser och/eller lägger till ytterligare information för att förstå det implicit uttryckta i texten.

Denna uppsats utgår från Kulbrandstads (1998) användning av begreppet inferens.

I forskningen kan man även finna försök till avgränsning av olika typer av inferens (Franzén 1993 och Kulbrandstad 1998). Kulbrandstad (1998) nämner Oakhill & Garnhams indelning i nödvändiga inferenser (necessary inferences) och tilläggsinferenser (elaborative inferences). De nödvändiga inferenserna definieras som de inferenser läsaren måste göra för att förstå en text. En läsare som inte gör de nödvändiga inferenserna har inte förstått texten. Detta innebär att dessa inferenser är nödvändiga för att bli en aktiv läsare.

Tilläggsinferenser beskrivs av Oakhill & Garnham (i Kulbrandstad 1998) som inferenser som inte behöver vara nödvändiga för förståelsen. En sådan inferens skulle dock kunna karaktäriseras nödvändig och därför påpekar Oakhill & Garnham (i Kulbrandstad 1998) att man måste ta hänsyn till kontexten när man klassificerar inferenserna, eftersom de inte kan klassificeras utifrån innehåll eller form.

3.1.3 Textrörlighet

Elever som skapar egna föreställningsvärldar (Langer 2005), eller scheman som Franzén (1993, 1997) benämner det, förstår i högre grad vad de läser. Textrörlighet handlar om olika grader av närhet till texter och påminner om Langers tankar om olika förståelseprocesser vid inferens. Vid textrörlighet handlar det om att förståelsen av det lästa byggs upp utifrån det faktum att läsaren intar olika positioner. Dessa olika positioner och sätt att förhålla sig till texter är något som utvecklas och förändras hela tiden. Därför krävs också olika typer av textrörlighet i olika sammanhang, samtidigt som ingen av typerna är viktigare än den andra. Wiksten Folkeryd, af Geijerstam och Edling (2006) skriver om tre typer av textrörlighet. Dessa kommer att presenteras nedan.

Textbaserad rörlighet innebär att läsaren befinner sig på ord-, sats- eller heltextsnivå. Här kommenterar läsaren innehåll och struktur i det lästa på en ytlig och/eller en djup nivå. En läsare som bedöms ha en ytlig förståelse koncentrerar sig då t.ex. på att memorera delar av texten och/eller enskilda fakta. Den läsare som bedöms ha en djup textbaserad rörlighet fokuserar istället på vad hela texten handlar om och vad den kan tänkas referera till, men kan inte sägas tolka textens innehåll (inferera).

Rörlighet utåt innebär att läsaren står med ett ben i texten och ett ben i den egna erfarenhetsvärlden. Denna typ av textrörlighet innebär att eleven associerar utifrån texten och tar hjälp av egna tankar och erfarenheter. Associationerna väcks ur det som läsaren läst och innebär att texten

talar till och upplevs av läsaren. Här förutsätts med andra ord viss tolkning av läsaren.

Interaktiv rörlighet är den typ av textrörlighet där läsaren distanserar sig från texten och därmed kan fundera över textens mottagare och syfte. Detta innebär att läsaren har en djupare förståelse av textens innehåll och kan använda textinnehållet självständigt.

3.2 Faktorer som påverkar förmåga till inferens på ett andraspråk

Läsförståelse är som tidigare nämnts en komplex process (Perfetti, Landi & Oakhill 2007 och Kintsch & Rawson 2007). Här kommer enbart de faktorer som bedömts relevanta utifrån syftet att beröras. Samtidigt kommer teorier om hur språkutveckling påverkar andraspråkselevs läsförståelse omnämnas. Det finns nämligen olika faktorer som påverkar andraspråkselevs språkutveckling som i sin tur påverkar deras läsförståelse, t ex språklig- och kulturell bakgrund (Gibbons 2006).

3.2.1 Andraspråksutvecklingens roll för förmåga till inferens

Synen på andraspråksutveckling har ändrat sig över tid. I dag ser man på denna som en utvecklingsprocess, där inläraren beroende av bl.a. förstaspråk och kulturell bakgrund utvecklar sitt andraspråk (Hammarberg 2004). De andraspråkselever som saknar tillräckliga språkkunskaper, i andraspråket, kan få svårt att förstå det han/hon läser (Gibbons 2006 och Franker 2004). Många av dessa elever har utvecklat en kulturell och språklig kunskap på modersmålet sedan de var små. Denna utveckling av kunskaper, som Gibbons (2006) kallar register, har tidigare gynnat dem i olika sociala situationer och i skolsituationer, t.ex. när de ska inferera. Andraspråkselever behöver utveckla dessa språkliga register även på andraspråket för att utveckla sin förmåga att inferera.

Hur elever utvecklar sitt andraspråk är individuellt och deras varierande bakgrund kan spela roll, för utvecklingen av register, anser Gibbons (2006). Hon menar att man måste se språkutvecklingen som en process där andraspråkseleven utvecklar och breddar sina språkliga register på andraspråket. Efter hand som eleven utvecklar sitt andraspråk ökar därmed hans/hennes förutsättningar att inferera (Gibbons 2006).

3.2.2 Förkunskapers betydelse för förmåga till inferens

De flesta forskare (t.ex. Gibbons 2006, Reichenberg 2010 och Bråten 2008ab) är överens om att förkunskaper i ett ämne bidrar till djupare för-

ståelse av det man läser. Förkunskaperna kan man som läsare använda för att dra slutsatser om det lästa för att sedan kunna bygga föreställningsvärldar (Bråten 2008ab och Langer 2005). Liberg (i Hvistendahl 2006) lägger större vikt vid förkunskaper i det aktuella ämnet och textens kulturella innehåll än textens utformning och lingvistiska komplexitet när det gäller läsförståelse på ett andraspråk. Studier (Hvistendahl 2006) visar att andraspråksläsare minns mer och drar fler konkreta korrekta slutsatser när de läser texter där de har förkunskaper. Hvistendahl (2006) visar också att det är frågor som kräver att läsaren hittar den aktuella informationen i texten, förstår den rätt och sedan tolkar den relevant som de frågor som generellt sätt ställer till störst problem för andraspråksläsaren.

Kulbrandstad (1998) skriver att andraspråksläsare ibland kan sakna den bakgrundsinformation som krävs för att förstå en text som författats av en författare med en annan kulturell bakgrund. Hon skriver också att man som andraspråksläsare kan ha relevant bakgrundskunskap men ha brister i språket som texten är skriven på. Båda dessa delar, eller en kombination av dem, kan påverka andraspråksläsarnas förståelse av det de läser. Detta bekräftas även av senare forskning, menar Kulbrandstad (1998), som skriver att andraspråksläsare gör fler korrekta inferenser då de läser en text från den egna kulturella tillhörigheten. Kulbrandstad (1998) tar också upp hur problematiskt det i vissa fall då kan bli för en andraspråksläsare som förväntas läsa och förstå en lärobokstext som skrivits för majoritetssamhällets elev.

Kulbrandstad (1998) hänvisar till Steffensen när hon problematiserar denna bild. Hon menar att det inte alltid är så enkelt att man kan avgöra när en text blir svår på grund av hur kulturellt främmande den tycks vara. Denna bild är också komplex med tanke på att det även finns sociala grupperingar inom majoritetssamhället. I samband med detta diskuterar hon även att denna forskning, om kulturell kompetens och läsning, visar att många av minoritets eleverna är mångkulturella. Detta innebär i emellertid inte att de har samma bakgrundskunskap som den generella majoritetseleven generellt har.

Kulbrandstad (1998) nämner även att forskning om vuxna andraspråksläsare med goda kunskaper i andraspråket får svårt att förstå när de läser texter på andraspråket och sedan tolkar texten utifrån sin egen bakgrundskunskap. Denna forskning visar på, enligt Kulbrandstad (1998), att flertalet andraspråksläsare gör implicita inferenser som inte är korrekta. När andraspråksläsarna sedan upptäcker explicita tecken på att deras tolkning inte stämmer väljer vissa att ändra sina inferenser och föreställningsvärldar, samtidigt som vissa väljer att inte göra det. Upptäckandet av explicita tecken på att tolkningen av det man läser inte stämmer visar

på att andraspråkläsare som först skapar en föreställningsvärld, som sedan inte stämmer överens med explicita tecken i texten, kan ändra föreställningsvärld och därmed få ut poängen eller budskapet i den aktuella texten. Innebörden av detta är att en andraspråkläsare som först skapar en föreställningsvärld som inte stämmer kan komma på rätt spår genom explicita uttryck i texten. Detta innebär även att de läsare, som skapar en föreställningsvärld som är mindre rimlig och inte identifierar explicita uttryck på att föreställningsvärlden är mindre rimlig, missar förståelsen i texten. Hvistendahl (2006) menar att det är svårt att peka ut vad en andraspråkläsare förstår av en text då det inte alltid finns ett samband mellan god förståelse av de lägre textnivåerna (ord, fraser och meningar) och god förståelse av innehållet i texter.

För att förstå det man läser, och därmed för att kunna läsa mellan raderna, är det viktigt att behärska olika strategier. Goda läsare är aktiva när de läser och använder olika strategier under läsningen. Det kan handla om att gå tillbaka och läsa igen, att försöka gruppera det man läst i olika kartor, att använda sig av den information man fått genom att läsa i ljuset av tidigare kunskap och om att övervaka sin egen läsning och reflektera över om man verkligen har förstått det man läser eller om man behöver gå tillbaka (Bråten 2008b & Nation 2007).

3.3 Läsförståelseundervisning

Som tidigare nämnts så visar undersökningar (t.ex. PISA 2006) på att svenska elever lyckas sämre jämfört med andra länder när det gäller läsförståelse. Undersökningen visade också att svenska lärare, jämfört med lärare i andra länder, använder mindre tid åt att lära eleverna att generalisera och dra slutsatser utifrån det lästa, förutspå händelser i texter, beskriva texters stil och struktur och samtala om det lästa. Reichenberg (2010) menar att detta kan leda till att många elever blir passiva läsare. Undervisning i läsförståelse kan därför gynna eleverna och hjälpa dem att bli aktiva läsare.

Det finns flera modeller för läsförståelseundervisning. I denna uppsats används Lena Franzéns (1993) fråge- och svars-kategorimodell för utarbetandet av frågor vid läsförståelseundersökningen samt vid läsförståelse-träningstillfället. Franzéns inferensträningssprogram presenteras kort nedan.

3.3.1 Franzéns lästräningsprogram

Franzén (1993) har utarbetat ett inferensträningsprogram, efter professor Taffy Raphael, som riktar sig mot att träna elever i att göra inferenser. Träningsprogrammet går ut på att utveckla strategier för att inferera. Dessa strategier använder eleven sedan för att svara på frågor till en läst text, genom att tänka över om man kan hitta svaret i texten eller genom att tänka över innehållet i den lästa texten. För att analysera svaren på frågorna använder sig Franzén av svarskategorierna *Precis där*, *Tänk efter och leta* och *På egen hand*.

Kategorin *Precis där* riktar sig mot svar på detaljfrågor där eleven kan hitta svaret direkt i texten. Strategin här handlar om att leta efter ord i texten som används i frågeställningen, för att sedan titta på resten av meningen för att hitta det mest lämpliga svaret. Den första kategorin kan exemplifieras genom följande textutdrag: ”Ett skrock fåglar satt i ett träd och kvittrade. En man vandrade förbi trädet. Plötsligt var alla fåglar borta” (Franzén 1993:25). En passande fråga utifrån den första svars-kategorin blir då *Var satt fåglarna och kvittrade?* Svaret blir då att de satt i trädet, om man ser till exemplet ovan. När det gäller *Tänk efter och leta* så har denna fråga också sitt svar i texten, men svaret finns inte i en och samma mening. En lämplig fråga till *Tänk efter och leta* skulle kunna vara *Vad hände medan fåglarna kvittrade?* Svaret på denna fråga, utifrån exemplet ovan, blir då att en man vandrade förbi.

Den tredje svars-kategorin, *På egen hand*, handlar om frågor där svaren inte ordagrant går att finna i texten utan kräver tolkning genom inferenser. Tittar man på texten ovan så är *Varför fanns inga fåglar kvar i trädet?* en fråga som passar in på den tredje kategorin. Ett möjligt svar på denna fråga är att mannen som kom skrämde bort fåglarna. Under metod- och urvalskapitlet redovisas hur genomförandet av Franzéns modell gick till.

4. Metod och urval

Nedan kommer metodvalet i denna undersökning att diskuteras och motiveras. Här diskuteras även textvalet i denna undersökning, liksom urvalet av elever. Avsnittet avslutas med en beskrivning av genomförande och en diskussion om undersökningens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

4.1 Metodval

Det finns ett flertal språkvetenskapliga metoder men på det stora delat kan man dela upp dessa i kvalitativa och kvantitativa metoder. Ofta bygger kvantitativa undersökningar på räknebara uppgifter, samtidigt som kvalitativa bygger på djupare närstudier. Vilken av dessa metoder som man använder beror på undersökningens syfte (Lagerholm 2010 & Trost 2007). Syftet med denna undersökning är att undersöka hur andraspråkselever infererar i två olika texter och om textvalet i sig kan påverka elevernas förmåga till inferens och läsutveckling. Den metod som används i denna undersökning är därmed huvudsakligen kvalitativ, även om resultatet också redovisas i siffror och därmed skulle kunna sägas ha kvantitativa inslag (Lagerholm 2010 & Trost 2007). Viktigt att påpeka är att denna undersökning främst kan sägas påvisa indikationer och inte kan ses som generaliserbar.

4.2 Textval

Utifrån denna undersöknings syfte, där elevernas förmåga till inferens i dels en text med anknytning i elevens etniska tillhörighet, dels en lärobokstext, har två texter valts. Den första texten är en skönlitterär text från Somalia, som rimligen anknyter till de fem elevernas etniska tillhörighet. Tanken med valet av denna text är att den ska ha samma etniska ursprung som eleverna och därmed ge eleverna förutsättningar att bruka sina förkunskaper. Texten heter ”Den nyfikna elefanten” (Dirie & Östh 1995) och handlar om en elefant som är väldigt nyfiken och gärna ställer frågor till djur som han träffar. En dag när elefanten är ute och promenerar på flodstranden möter han en krokodil som han ställer frågor till. Krokodilen lurar honom och tar tag i hans snabel som bara blir längre och längre. Detta tycker krokodilen är så roligt att han börjar skratta och därför tvingas öppna munnen och släppa taget om snabeln. Krokodilen tycker att detta gör ont och bestämmer sig för att inte vara nyfiken mer. Den somaliska sagan redovisas i sin helhet i bilaga 3.

Den skönlitterära lärobokstexten är ett utdrag ur boken ”Kensukes rike” (Lyberg & Wewel 2009) och valdes som ett exempel på en lärobokstypisk text som eleverna möter i andraspråksundervisningen. I detta avsnitt får man som läsare följa med huvudpersonen och hans hund Stella när de utforskar en strand där de hamnat. De försöker också göra eld och samla ved, något som Stella inte tycker är nödvändigt. Hon vill hellre leka på stranden. Under utforskandet och försöken att göra eld får de be-

sök av en orangutangliknande varelse på stranden, som sedan visar sig vara väldigt lik en människa. Denna varelse skrämmer både Stella och huvudpersonen. Den skönlitterära lärobokstexten redovisas i sin helhet i bilaga 4.

Det finns fler anledningar till att just dessa texter valdes. Anledningarna till att texten ”Den nyfikna elefanten” används handlar om att den hade anknytning till elevernas etniska tillhörighet och därmed kan bedömas som kulturellt relevant, var en skönlitterär text, var tillgänglig och hade den längd som bedömdes lämplig i denna undersökning. Denna saga har också skrivits ner efter att somaliska barn berättat sagan. Valet av texten, ”Kensukes rike”, bygger på att den fanns med i den lärobok som man använder på skolan. Detta innebär att denna text, i förhållande till ”Den nyfikna elefanten”, är en text som hämtats från en lärobok i svenska som andraspråk för årskurs 8. Att ”Kensukes rike” var den text som används beror att man ännu inte läst eller diskuterat den aktuella texten i undervisningen. Denna text bedömdes sedan vara lämpligare, än de andra skönlitterära texterna som ännu inte lästs eller diskuterats i läroboken, eftersom den inte var för lång. Detta innebär att textvalet består av en text som har anknytning till elevernas etniska tillhörighet och därmed skulle kunna tänkas vara lämplig om eleverna ska bruka sina förkunskaper och en text som hämtats ur en typisk lärobok i svensk som andraspråk.

4.3 Urval

De två val av texter som gjorts och som redovisats ovan bygger på det urval av elever som gjordes från början. Detta urval var från början fem andraspråkselever (tre pojkar och två flickor), från en svensk grundskola, i årskurs 8 med somalisk anknytning. För att finna dessa elever togs kontakt med en rektor på en västsvensk skola och med den som är ämnesansvarig i svenska som andraspråk på skolan. Fem elever i årskurs 8 med somalisk bakgrund valdes ut och dessa, samt deras vårdnadshavare, informerades om undersökningen. Vårdnadshavarna gav sedan skriftligen sitt samtycke till undersökningen som sedan startade. Fyra av de fem aktuella eleverna i årskurs 8 ändrade sig dock när undersökningen startat och valde att avbryta sitt deltagande. Utifrån tillgänglighet och tidsbrist gjordes då ett nytt urval.

Detta urval blev en elev (senare kallad elev A) från årskurs 9, två elever från årskurs 8 (senare kallade elev B och elev C), en elev från årskurs 7 (senare kallad elev D) samt en elev från årskurs 6 (senare kallad elev

E). Fyra av de fem eleverna är flickor och samtliga elever har somalisk bakgrund. Samtliga elevers vårdnadshavare har skriftligen informerats om undersökningen och skriftligen gett sitt samtycke till den.

För att kunna få en överblick över de aktuella elevernas tid i Sverige och användande av modersmål fick eleverna skriftligt svara på några frågor i samband med den inledande träffen. Dessa frågor finns i sin helhet i bilaga 1. Nedan följer en närmare beskrivning, utifrån de skriftliga frågor som ställts i samband med det inledande tillfället, av de elever som deltagit i studien.

Elev A är en flicka som går i årskurs 9 och som bott i Sverige i fyra år. Hon skriver att hon talar somaliska hemma och svenska i skolan. Hon har gått i skolan i fyra år i Sverige, har modersmålsundervisning och har studiestöd på somaliska. Elev B är också en flicka som varit i Sverige i fyra år och gått fyra år i skolan. Även hon får studiestöd och läser modersmål. Hemma talar hon somaliska och i skolan talar hon svenska. Hon går i årskurs 8.

Elev C är en pojke i årskurs 8 som bott i Sverige i 1,5 år. Han skriver att han talar somaliska hemma och svenska i skolan. Han skriver även att han gått i somalisk skola en liten tid och att han gått 1,5 år i svensk skola. Han skriver också att han får studiestöd på somaliska.

Elev D är en somalisk flicka som bott och gått i skolan i Sverige i fyra år. Hon skriver att hon talar somaliska hemma och att hon även använder det i skolan när hon pratar med kompisar från Somalia. Annars menar hon att hon pratar svenska i skolan. Hon har inte gått i skolan i Somalia. Hon nämner även att hon läser modersmål. Elev E är en somalisk flicka som bott i Sverige i 3,5 år. Hon säger att hon gått i skolan i Somalia i ett år och 3,5 år i Sverige. Hon skriver även att hon får studiestöd på modersmålet i matematik och läser modersmål. Hemma pratar hon somaliska och i skolan talar hon svenska och somaliska.

4.4 Genomförande

Undersökningen bestod av ett undervisningstillfälle som bedrivits utifrån Franzéns (1993) modellläsningsmetod (Bilaga 5). När det gäller läsförståelseundervisning så menar många forskare (t.ex. Reichenberg 2010) att detta ska vara ett återkommande inslag under en längre tid för att ge bästa resultat, vilket också hade varit önskvärt i denna undersökning. På grund av denna undersöknings tidsramar fick detta utformas utifrån ett tillfälle.

Detta tillfälle handlade om att träffa de fem eleverna och diskutera om de brukar läsa texter i skolan och få svara på frågor till det lästa. Samtliga

elever instämde i detta. I samband med denna träff samtalades det också om vad läsförståelse är och hur man ställer frågor till en text, hur man besvarar frågor till en text, hur man hittar ledtrådar och hur man kan föra resonemang utifrån en text. Detta arbete utgick från Franzéns svars-kategorier och det hela genomfördes som en muntlig diskussion av det lästa. För en närmare beskrivning av Franzéns metod hänvisas till Franzéns (1993) *Att "läsa mellan raderna" En studie över goda läsare i år 5 och deras förmåga till inferenser samt några inferensträningssmetoder för svaga läsare.*

För att få mer bakgrund om de fem eleverna i undersökningen fick de som framgår ovan skriftligt, i samband med den inledande träffen, svara på några frågor om ålder, modersmål, eventuellt studiestöd och/eller modersmålsundervisning. Frågorna i sin helhet finns i bilaga 1 och en närmare beskrivning av eleverna finns under rubrik 4.3.

De fem eleverna fick efter det inledande tillfället läsa dels en text med anknytning till deras etniska tillhörighet, dels en lärobokstext för årskurs 8 för att sedan skriftligen svara på tre frågor till texterna. De tre frågor som använts för texten, "Den nyfikna elefanten" (Dirie & Östh 1995), med anknytning till elevernas etniska tillhörighet är:

1. Var promenerade elefanten?
2. Varför skrek elefanten?
3. Kan nyfikenhet vara dåligt också?

Den första frågan tillhör kategorien *precis där* och följs av *tänk efter och leta-* samt *på egen hand*-frågorna. För en kortfattat beskrivning av berättelsen hänvisas till kapitel 4.2. Texten i sin helhet samt frågor återfinns i bilaga 3. När det gäller den skönlitterära lärobokstexten, "Kensukes rike" (Lyberg & Wewel 2009), så har följande frågor använts:

1. Vad bestämde huvudpersonen sig för att utforska?
2. Varför morrade Stella?
3. Varför tror du att Stella hellre väntade vid elden än följde med huvudpersonen in i skogen, för att hämta mer att elda med?

Dessa frågor är, liksom de ovan nämnda frågorna, konstruerade med en inledande *precis där fråga* för att sedan följas av en *tänk efter och leta-* samt en *på egen hand*-fråga. Den skönlitterära lärobokstexten i sin helhet presenteras i bilaga 4 och en kortfattad sammanfattning av texten återfinns under kapitel 4.2.

Den grundläggande idén med att låta eleverna svara skriftligt på frågorna har varit att låta dem i lugn och ro fundera och gå tillbaka till texten, för att sedan skriva ner sina svar. En intervju skulle ha kunnat skapa en situation, där eleverna av olika anledning känt oro och därför kanske inte valt att gå tillbaka till texten för att sedan ta sig an frågorna igen (Trost 2007).

4.4.1 *Analys och kategorisering av elevernas svar*

När eleverna svarat på frågorna till de två texterna analyserades deras svar. Elevernas svar bedömdes som ”rimliga”, ”orimliga” eller som ”respons men inget svar på frågan”. De svar som kategoriserats som ”rimliga” handlar om de svar där eleverna bedömts svara på den aktuella frågan på ett rimligt sätt utifrån texten (jmf Kulbrandstad 1998). De svar som klassificerats som ”orimliga” blir således de svar som inte kan bedömas vara rimliga utifrån frågeformuleringen och inte har med texten att göra. De svar som bedömts som ”respons men inget svar på frågan” är svar där eleven gett respons utifrån texten men inte svarat på frågan. De svar där eleven lämnat blankt har i sammanställningen benämnts som bortfall.

4.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Reliabilitet handlar om att man ska få samma resultat om man gör om samma undersökning (Trost 2007). Av den anledningen är det viktigt att reflektera över och ta upp reliabilitetsproblem i samband med undersökningar. Validitet handlar om undersökningens syfte och om den metod man använder passar syfte och frågeställningar, om man undersöker det man vill undersöka. Alltså om undersökningen svarar mot de frågeställningar man utarbetat (Trost 2007).

Dessa båda begrepp nämner Trost (2007) i samband med kvantitativa metoder. När Trost (2007) nämner kvalitativa metoder skriver han istället mer om tillförlitlighet och giltighet. Börjar man att titta på tillförlitligheten i denna undersökning, kan man se att eftersom det inledande undervisningstillfället samt tillfällena då eleverna svarade på frågor till texterna fick läggas vid flera tidpunkter, på grund av fyra elevers avhopp, påverkar detta tillförlitligheten eller reliabiliteten. Jag, undersökningsledaren, var närvarande vid samtliga tillfällen men eftersom jag omöjligt kan ha uttryckt mig likadant vid samtliga tillfällen påverkar också detta

tillförlitligheten. Det som talar för reliabiliteten i detta fall är att undervisningstillfällena byggts på Franzéns modell (Patel & Davidsson 2003). Så trots att jag kan ha uttryckt mig olika vid olika tillfällen har alla tillfällen utgått från Franzéns modell. Eftersom undervisningstillfällena skett vid skilda tidpunkter finns det också en möjlighet att eleverna samtalat med varandra om texterna, vilket också påverkar reliabiliteten.

Elevers enskilda dagsform kan vara något som påverkar deras svar på frågorna. För att undvika tillförlitlighetsproblem vad gäller elevernas eventuella samtal och diskussioner med varandra hade det varit mer optimalt att samtliga elever svarat på de frågor som ställdes vid samma tillfälle (Troost 2007). De har även svarat på frågorna i en för dem känd miljö, klassrummet, vilket kan ha givit dem trygghet jämfört med om de tvingats svara på frågorna i en okänd lokal (Lagerholm 2010). Det är även möjligt att någon elev uppfattat en fråga eller instruktion felaktigt. Även detta påverkar reliabiliteten.

Tittar man sedan på validiteten i denna studie så kan man bedöma att den är god, eftersom texterna och de frågor som används i samband med dessa tydligt syftar till att undersöka elevernas förmåga till inferens. Sammanfattar man denna diskussion kan man se att studiens omfång innebär att dess resultat knappast kan ses som generaliserbart, utan som något som kan ge indikationer om samband vad gäller elevers förmåga till inferens beroende av textval (Troost 2007).

5. Resultat

Nedan följer en presentation av resultatet i undersökningen. Först presenteras varje enskild elevs resultat i löpande text för respektive text. Samtliga elevers svar har sedan sammanställs i två tabeller, en för varje text, för att enklare kunna överblickas och jämföras. Elevernas svar utgår från frågorna till de båda skönlitterära texterna som redovisas under rubrik 4.4. Elevernas svar har analyserats och kategoriserats i kategorierna ”rimliga”, ”orimliga” och ”respons men inget svar på frågan”. För definitioner av dessa kategorier hänvisas till kapitel 4.4.

5.1 Elev A

Vad gäller den somaliska sagan och första frågan, kring var elefanten befinner sig, så svarar elev A att elefanten är vid flodstranden. Hon skriver ”vid flodstranden”. När det gäller den andra frågan, varför elefanten

skrek, så svarar flickan ”för att krokodilen tag i hans snabel”. När det gäller den avslutande frågan, om nyfikenhet vara dåligt, så skriver elev A ett långt svar. Hon tar upp erfarenheter kring egna upplevelser när det gäller att flytta till Sverige. Hon skriver också att hon var mycket nyfiken i början av sin tid i Sverige och att hon ibland gjorde saker som inte gick som hon tänkte sig. Elev A skriver ”jag var nyfiken gorte jag en sak och Det var jag öbnade i kylskåpet och ut hambegar Den var inte kockas och jag var ungri min pappa var itne hema när jag har sagt jag ätet han skratta men jag fick inte ont i mage”.

När det gäller den skönlitterära lärobokstextens första fråga, om vad huvudpersonen bestämde sig för att utforska, svarar elev A ”stranden lite längre bort”. På den andra frågan, om varför Stella morrar, svarar eleven ”eftersom hon såg någonting”. När det gäller den avslutande frågan på den skönlitterära texten svarar elev A ”hon är rädd för apa och apa är människa”.

En sammanfattning av elev A:s svar på den somaliska sagan visar att hon svarar rimligt på *precis där* och *tänk efter och leta* – frågorna. Även svaret på *på egen hand*- frågan kan ses som rimligt. När det gäller resultatet på den skönlitterära lärobokstexten så har elev A har svarat rimligt på samtliga.

5.2 Elev B

Elev B har svarat att elefanten promenerat på flodstranden när det gäller den inledande frågan på den somaliska sagan. När det gäller den andra frågan, om varför elefanten skrek, svarar elev B ”för att krokodilen tag i hans snabel”. När det gäller den tredje frågan svarar elev B ”den lilla elefanten kunde komma loss i saga. Han tag snabel och skratta”.

När det gäller den andra texten, den skönlitterära lärobokstexten, svarar elev B på första frågan ”Han bestämde sig för att utforska stranden lite längre bort”. Den andra frågan, om varför Stella morrar, svarar elev B att någonting skrämt Stella och att det är därför hon morrar. På den avslutande frågan, om varför han/hon tror att Stella valde att stanna och inte ville följa med in i skogen, svarar elev B att hon blev rädd av att vara ensam i skogen.

En sammanfattning och kategorisering av elev B:s svar visar att hon har rimliga svar när det gäller *precis där*- och *tänk efter och leta*-frågorna på den somaliska sagan. När det gäller den avslutande frågan har hennes svar kategoriserats som ”respons men inget svar på frågan”, eftersom hon skriver saker som nämns i texten men inte svarat på frågan. När det gäller

den skönlitterära lärobokstextens frågor svarar elev B rimligt på *precis där-* och *tänk efter och leta-*frågorna. När det gäller den avslutande frågan, *på egen hand*, har elev B svarat på frågan men inte utifrån det som står i texten. Därför kategoriseras det sista svaret som orimligt.

5.3 Elev C

I sagan med somaliskt ursprung har elev C svarat att elefanten promenerade vid flodstranden. På frågan om varför elefanten skrek så svarar eleven att ”krokodilen tag i hans snabel. Den tredje frågan på den somaliska sagan, om nyfikenhet kan vara något dåligt, så svarar elev C ”när han gjorde så tappade han taget om snabeln.” Vad gäller den skönlitterära lärobokstexten så har pojken inte svarat på någon av frågorna. En sammanfattning av elevens svar visar att han svarat rimligt på *precis där-* och *tänk efter och leta-*frågorna. På *egen hand*-frågan har han gett respons på men inte svarat på frågan. Elev C har inte lämnat något svar på någon av frågorna till lärobokstexten, på grund av frånvaro, och de bedöms därför som bortfall.

5.4 Elev D

Elev D har svarat att ”elefanten promenerade själv. Sen såg han en stor huvud” på den första frågan till den somaliska sagan. På frågan om varför elefanten skrek svarar elev D för att krokodilen frågar honom. När det gäller den tredje frågan, om nyfikenhet kan vara något dåligt, svarar elev D att det kan vara det eftersom det är inte bra att springa runt och fråga folk hela tiden. Hon skriver ”att Det inte bra att fråga alla andra folk. Vad heter du? Vad gör du? Vem e du?. Fråga folk blir trött”.

När det gäller Kensukes rike, den skönlitterära lärobokstexten, svarar elev D på första frågan att han ska utforska stranden. På den andra frågan skriver eleven att hon tyckte det var tråkigt. Svaret på den tredje frågan handlar om att Stella inte vill gå in i skogen på grund av att den kan börja brinna. Hon uttrycker följande: ”om skogen bräner sig så kan djuren död eller kan skada sig”.

Sammanfattar man elev D:s svar på den somaliska sagan så ger hon respons men inget svar på *precis där-*, *tänk efter och leta-* och *på egen hand*-frågorna. Också när det gäller den skönlitterära texten så har elev D gett respons på samtliga frågor, men inte svarat utifrån frågorna. Av den anledningen bedöms samtliga svar här som respons men inget svar på frågan.

5.5 Elev E

På den första frågan på den somaliska sagan har elev E svarat ”han va alltid nyfiken”. När det gäller den andra frågan, om varför elefanten skrek, svarar eleven att han såg ett huvud i sjön. På den tredje frågan, om nyfikenhet kan vara något dåligt också, så svarar elev E att ”hans snabel va lång”.

Som svar på den första frågan på den skönlitterära texten skriver elev E att han var i skogen ensam och att han gjorde eld med glas. När det gäller den andra frågan skriver hon ”han var arg för att tjejn han vill inte kom”. Avslutningsvis svarar elev E att Stella ville vänta vid elden för ”hon väntade på att djur skulle hälsa och komma”.

En sammanfattning av svaren på den somaliska sagan visar att elev E har svarat på alla frågor. Hennes svar på *precis där* – frågan bygger delvis på texten men är inget svar på frågan. När det gäller *tänk efter och leta*- frågan så finns delar av texten med men inget svar på frågan. Den avslutande frågan, *på egen hand*, svarar eleven på men gör ingen egen tolkning. Detta innebär att samtliga svar här bedöms som respons men inte svar på frågan.

Elev E har svarat rimligt på *precis där*-frågan och gett respons på de två återstående frågorna, vilka därför bedöms som respons men inget svar på frågan.

5.6 Sammanställning av svaren på frågor till den somaliska sagan

	Precis där	Tänk efter och leta	På egen hand
Elev A	Rimligt	Rimligt	Rimligt
Elev B	Rimligt	Rimligt	Respons men inget svar på frågan
Elev C	Rimligt	Rimligt	Respons men inget svar på frågan
Elev D	Respons men inget svar på frågan	Respons men inget svar på frågan	Rimligt
Elev E	Respons men inget svar på frågan	Respons men inget svar på frågan	Respons men inget svar på frågan

I figur 1 sammanställs svaren på frågorna till den somaliska sagan. Sammanställningen visar hur varje enskild elev svarat. Sammanställningen visar också att åtta av elevernas svar är rimliga samtidigt som sju svar klassificeras som respons men inget svar på frågan.

5.7 Sammanställning av svaren på frågor till lärobokstext

	Precis där	Tänk efter och leta	På egen hand
Elev A	Rimligt	Rimligt	Rimligt
Elev B	Rimligt	Rimligt	Orimligt
Elev C	Bortfall	Bortfall	Bortfall
Elev D	Respons men inget svar på frågan	Respons men inget svar på frågan	Respons men inget svar på frågan
Elev E	Rimligt	Respons men inget svar på frågan	Respons men inget svar på frågan

Figur 2 visar hur samtliga elever svarat på frågor till den skönlitterära lärobokstexten. En sammanställning av alla elevers svar visar att sex av svaren är rimliga, fem av svaren respons men inget svar på frågan, ett orimligt samt tre bortfall.

6. Diskussion och slutsatser

Syftet med denna uppsats har varit att undersöka hur ett antal andraspråkselever på högstadiet infererar och hur deras förmåga till inferens påverkas av textval. Texterna som använts har dels varit en skönlitterär text med anknytning till elevernas etniska tillhörighet, dels en skönlitterär text från en lärobok i svenska som andraspråk för årskurs 8. Utifrån detta har undersökningen syftat till att undersöka andraspråkselevs förmåga till inferens samt textvalets roll för elevernas förmåga till inferens. Nedan kommer elevernas svar på frågor tillhörande de två texterna och deras svar vid den skriftliga intervjun diskuteras och analyseras utifrån tidigare forskning. Diskussionen avslutas med sammanfattande tankar utifrån analysen.

6.1 Hur besvarar svenska som andraspråkselever inferensfrågor i anslutning till a) en skönlitterär text med anknytning till elevernas etniska tillhörighet, b) en skönlitterär läromedelstext?

När det gäller Elev A lyckas hon svara rimligt på samtliga frågor på båda texterna. Hennes tid i Sverige, modersmålsstöd och tid i skolan stämmer väl överens med Elev B. Elev B har dock svarat rimligt på samtliga *precis där och tänk efter och leta*-frågorna men inte på *på egen hand*-frågorna. På den somaliska sagan ger hon respons men inget svar på frågan, samtidigt som hon ger ett orimligt svar på frågan som rör lärobokstexten. Det är intressant att se att elev A och B ofta gör de nödvändiga inferenser (Kullbrandtstad 1998) som behövs, samtidigt som elev A för sitt resonemang längre genom att väva in egna erfarenheter i svaret. Elev A nämner också i samband med läsningen av den somaliska sagan att hon hört denna tidigare.

Att elev A uttrycker att hon är bekant med den somaliska sagan sedan tidigare skulle kunna ses som något positivt för hennes inferensförmåga, men tittar man på hennes svar på frågor knutna till lärobokstexten kan man se att hon även svarar bra här. Kanske kan man, utifrån detta, tolka det som att denna flerspråkiga flicka har en bred förförståelse, vilket skulle kunna innebära att hon kan bygga föreställningsvärldar utifrån båda

texterna. Det skulle också kunna innebära att hon läser aktivt, som Kulbrandstad (1998) skriver, och utvärderar sina föreställningsvärldar när hon eventuellt upptäcker att något hon tänker inte stämmer överens med det hon läser. Tittar man på de båda flickornas textrörlighet så kan man se att elev A har en textrörlighet utåt. Resultatet för elev B kan dock inte visa på en rörlighet utåt, eftersom hon inte väver in egna erfarenheter. Skillnaderna i elev A och B:s svar innebär att elev A:s svar kan bedömas ligga inom fas 2, samtidigt som elev B:s svar bedöms ligga inom fas 1 vad gäller skapandet av föreställningsvärldar.

Elev C är en pojke i årskurs 8 som bott i Sverige i 1,5 år. Han svarar rätt på de två första frågorna till den somaliska sagan men får svårt när det gäller att inferera. Det är intressant att denna pojke lyckas så pass bra trots sin, i förhållande till de andra delatagarna, korta tid i Sverige. Eventuellt skulle en orsak till detta vara att pojken gått i skola i Somalia, vilket innebär att han sedan tidigare kunnat läsa och utveckla sitt modersmål i skolan. Kulbrandstad (1998) skriver om läskunnighet på modersmålet som en framgångsfaktor när det gäller läsning och läsutveckling på andraspråket. Elev C har inte svarat på frågorna till lärobokstexten. Hans svar på dessa frågor hade varit intressant i denna diskussion. Dessa svar på frågor till lärobokstexten hade kunnat ge ledtrådar om hur hans förmåga till inferens påverkas av textval. Elev C uppvisar en textbaserad textrörlighet och föreställningsvärldar inom fas 1 i sina svar.

Elev E är en flicka som likt elev C gått i skolan i Somalia. Denna flicka berättar att hon gått i skolan i ett år i Somalia och 3,5 år i Sverige. Hennes resultat är mycket intressant. Hon lyckas svara rimligt på *precis där*-frågan vad gäller lärobokstexten. Samtliga andra svar kategoriseras som respons på men inget svar på frågan, eftersom hon inte svarar utifrån frågeställningen. Hon har en tendens att plocka ut delar av texterna i sina svar, vilket talar för en textbaserad rörlighet. Kanske är det så att denna flicka har svårt att förstå texten utifrån dess ord och uppbyggnad och att detta skapar svårigheter när det gäller att svara på frågor. Hon bedöms befinna sig inom fas 1 vad gäller byggnad av föreställningsvärldar.

Elev D är en flicka som bott i Sverige i fyra år. Hon lyckas svara rimligt på en fråga när det gäller den somaliska sagan, nämligen på *på egen hand*-frågan. Annars ger hon respons men svarar inte på frågorna. När

det gäller lärobokstexten ger hon också respons men svarar inte utifrån frågeställningen. Det tycks som om denna flicka byggt föreställningsvärldar som hjälper henne att inferera och väva in egna erfarenheter i den somaliska sagan när det gäller *på egen hand*-frågan, men misslyckas med de andra svaren på frågorna till de båda texterna. En fråga som man kan ställa sig då är om textvalet har betydelse. Eventuellt är det så att denna elev kunde känna igen sig i denna fråga, vilket hjälpt henne när hon svarat på frågan.

Elev D:s textrörlighet, likt elev C, är främst textbaserad. Detta blir tydligt i och med att hon vid något tillfälle tagit upp delar av texten. Man kan också se att flertalet av eleverna uppvisar textbaserad rörlighet, eftersom flera av dem ger respons på frågor men då inte svarar på frågan utan utgår från delar av texten.

Sammanfattar man hur de fem eleverna infererar i de skilda texterna blir det tydligt att inte alla gör de nödvändiga inferenser som krävs för att riktigt förstå texten (Elev A, B och C gör flest nödvändiga inferenser). Det föreligger dock ett högre antal rimliga inferenser vad gäller den somaliska sagan. Många av eleverna har en textbaserad rörlighet där de plockar ut delar av texten, samtidigt som deras skapande av föreställningsvärldar befinner sig inom fas 1 och 2. Vad detta beror på kan man bara spekulera i, men utgår man från Bråten (2008ab) och Hvistendahl (2006) kan man se att t.ex. förkunskaper och textens kulturella innehåll skulle kunna vara avgörande delar när det gäller att inferera, läsa mellan raderna, på ett andraspråk.

6.2 Vilken roll har textvalet för möjligheten till inferens och läsutveckling för svenska som andraspråkselever?

Utifrån resultatet kan man se att eleverna lyckas ge fler rimliga svar på frågor som tillhör texten med anknytning till deras etniska tillhörighet, något som stämmer överens med tidigare undersökningar (Kulbrandstad i Hvistendahl 2006). Skillnaderna i resultat mellan texterna i denna undersökning är dock inte signifikanta. Jämför man resultaten så visar de på ett högre antal rimliga svar för texten med anknytning till elevernas etniska tillhörighet när det gäller *tänk efter och leta* samt *på egen hand*-frågorna.

Detta talar för att eleverna uppvisar en ökad förmåga till inferens i texter med samma etniska tillhörighet.

Att elevernas förmåga till inferens är högre i texten med samma etniska tillhörighet visar sig också i och med att eleverna reflekterar mer i dessa svar, något som också Hvistendahl (2006) och Kulbrandstad (1998) visar på i sina undersökningar. Detta kan jämföras med Hvistendahl (2006) som visar på att elever som läser på ett andraspråk generellt sätt har svårare att svara rimligt på frågor som kräver att de hittar den aktuella informationen i texten, förstår den rätt och sedan tolkar den rimligt. När det gäller frågorna till lärobokstexten så tenderar eleverna att plocka ut delar av texten.

Orsakerna till att elevernas förmåga till inferens är högre i texten med anknytning till elevernas etniska tillhörighet kan ha sin förklaring i förkunskaper och kulturell igenkänning. Många forskare är överens om att dessa faktorer hjälper till att skapa förförståelse som i sin tur gynnar läsförståelsen (Franzén 1993, Reichenberg 2010, Hvistendahl 2006 och Bråten 2008ab). Förkunskaper i form av kunskap om sagan och den kultur i vilken den författats skulle kunna gynna eleverna när de läser denna text på sitt andraspråk, något som Kulbrandstad (1998) också visar på i sin undersökning. Denna förförståelse hjälper eleven att hitta strategier i förståelseprocessen. Texter med anknytning till elevernas etniska tillhörighet skulle då ge dem större möjligheter i förståelseprocessen och därmed även i byggandet av föreställningsvärldar och i deras textrörlighet (jmf Bråten 2008b, Wiksten Folkeryd, af Geijerstam & Edling 2006 och Langer 2005).

Resultatet, som visar att elevernas förmåga till inferens är större när de läser en text med anknytning till deras etniska tillhörighet, får till följd att det är här som man i denna undersökning finner flest aktiva läsare, läsare som aktivt omprövar och söker efter mening (Langer 2005). Langer (2005) menar att aktiva läsare bygger upp föreställningsvärldar utifrån ledtrådar i texten och inre konversationer ur de varierande relationer som uppstår, mellan läsare och text, när en läsare läser en text. Tittar man på svaren knutna till lärobokstexten, där sex svar bedöms som rimliga, kan man se att den numerära skillnaden jämfört med den andra texten inte är signifikant. En anledning till detta skulle kunna vara en variabel som

Kulbrandstad (1998) tar upp. Hon visar att andraspråksläsare kan hamna i en svår situation när de ibland kan sakna den bakgrundsinformation som krävs för att förstå en text och/eller att de saknar tillräckliga kunskaper i språket. Detta innebär att man som andraspråksläsare kan ha språket men inte förförståelsen eller tvärtom. Detta skulle kunna ge en ledtråd till varför fler elever tycks försöka resonera och reflektera djupare i sina svar när det gäller texten med anknytning till deras etniska tillhörighet. Det är i denna text som de kan tänkas ha en större förförståelse, vilket krävs för att kunna inferera. Detta innebär å andra sidan att lärobokstexten kan upplevas som främmande eftersom eleverna eventuellt saknar den förförståelse, som är viktig att ha för att kunna inferera. Språklig förmåga på andraspråket samt det skriftliga språket i texterna kan också påverka elevernas förmåga till inferens, men eftersom denna studie syftar till att undersöka hur eleverna infererar beroende av textval diskuteras detta inte här.

Återkommer man till förkunskapernas betydelse så kan man utifrån resultatet se att elevernas förmåga att inferera ökar i texter med anknytning till deras etniska tillhörighet. Detta i sig kan tolkas som att förkunskaperna skulle kunna sägas lindra andra svårigheter som andraspråkseleven eventuellt möter. När man för denna diskussion är det emellertid viktigt att inte glömma att det är svårt att generalisera texter och texternas svårighetsgrad utifrån hur kulturellt främmande de är (Kulbrandstad 1998). Eleverna i denna undersökning är mångkulturella och har olika erfarenheter och erfarenheter av läsning (jmf Kulbrandstad 1998).

Ska man sammanfatta denna diskussion kan man se att elevernas förmåga till inferens är större i den somaliska sagan. Det är i samband med läsning av denna text som deras förförståelse kommer till större rätt jämfört med i texten som inte har anknytning till elevernas etniska tillhörighet. Detta resultat talar för att det är i texter där eleverna har förförståelse som man kan börja och utveckla elevernas läsning och förmåga till inferens, för att sedan ta sig vidare eftersom elevernas andraspråk utvecklas och deras erfarenheter av läsning ökar. Detta kan jämföras med Gibbons (2006) tankar om hur viktigt det är att ge andraspråkselever förförståelse när de ska läsa texter på sitt andraspråk. Detta innebär att textvalet är viktigt för andraspråkselevens förmåga till inferens.

Framtida forskningsområden skulle kunna vara att genomföra denna undersökning med ett större antal elever. Det skulle också vara intressant att undersöka huruvida det föreligger skillnader mellan andraspråksläsare som har en annan etnisk tillhörighet än somalisk. Man skulle även kunna göra liknande undersökningar och undersöka andra variabler som påverkar läsförståelsen. Har man mer tid skulle man även kunna lägga ner mer tid på urvalet. Kanske skulle man då kunna få ett antal elever som till exempel är lika vad gäller ålder, vistelse i andraspråkslandet och skolbakgrund.

7. Litteraturförteckning

Bøyesen, Liv 2006. Flerspråkighet och läs- och skrivsvårigheter. I Bjar, Louise (Red.), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur, s. 401-427.

Bråten, Ivar 2008a. Läsförståelse – inledning och översikt. I Bråten, Ivar (Red) *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s.11-21.

Bråten, Ivar 2008b. Läsförståelse - komponenter, svårigheter och åtgärder. I Bråten, Ivar (Red) *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s.47-81.

Dirie, Mohammed M & Östh, Tina 1995. *10 somaliska sagor*. Tatum, s.35-37.

Franker, Qarin 2004. Att utveckla litteracitet i vuxen ålder - alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (Red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s.675-713.

Franzén, Lena 1993. *"Att läsa mellan raderna": En studie över goda läsare i åk 5 och deras förmåga att göra inferenser samt några inferensträningmetoder för lässvaga barn*. Rapport: 85:582.

Franzén, Lena 1997. *Läsförståelse. Två träningsprogram om att göra inferenser eller "läsa mellan raderna"*. Solna: Ekelunds förlag.

Gibbons, Pauline 2006. *Stärk språket. Stärk lärandet. Språk- och kunskapsutvecklande arbetsätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Hammarberg, Björn 2004. Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (Red) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur, s.25-78.

Hvistendahl, Rita 2008. Unga läsare från språkliga minoriteter. I Bråten, Ivar (Red) *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, s.123-142.

Kintsch, Walter & Rawson, Katherine A. 2007. Comprehension. I Snowling, Margaret J & Hulme, Charles (Red.), *The science of reading. A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing, s. 209-226.

Kulbrandstad, Lise Iversen 1998. *Lesing på et andrespråk: en studie av fire innvandrerdommers lesing av lærebokstekster på norsk*. Oslo: Skandinavien Univ. Press.

Kursplan för svenska.

http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fs%2Fkolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575

Hämtad 2012-03-21

Kursplan för svenska som andraspråk.

http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fs%2Fkolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2575

Hämtad 2012-03-21

Lagerholm, Per 2010. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

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

Lundberg, Ingvar & Reichenberg, Monica 2009. *Vad är lättläst?* Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Lundberg, Ingvar & Reichenberg, Monica 2011. *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur och Kultur.

Lyberg, Annika M. & Wewel Åse 2009. *Kom igång! Svenska som andraspråk. Lärobok 8*. Stockholm: Natur och Kultur, s 86-87.

Nation, Kate 2007. Children's Reading Comprehension Difficulties. I Snowling, Margaret J & Hulme, Charles (Red.), *The science of reading. A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing, s.248-265.

Patel, Runa & Davidsson, Bo 2003. *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Perfetti, Charles A., Landi, Nicole & Oakhill, Jane (2007). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. I Snowling, Margaret J & Hulme, Charles (Red.), *The science of reading. A Handbook*. Oxford: Blackwell Publishing, s. 227-247.

PISA 2006.

http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fs%2Fkolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1760

Hämtad 2012-05-03

PIRLS 2006.

http://www.skolverket.se/2.3894/publicerat/2.5006?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww4.skolverket.se%3A8080%2Fwtpub%2Fws%2Fs%2Fkolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1756

Hämtad 2012-05-03

Reichenberg, Monica (2010). *Vägar till läsförståelse: Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och Kultur.

Trost, Jan (2007). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Wiksten Folkeryd, Jenny, Geijerstam af, Åsa & Edling, Agnes. Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter (2006) i Bjar, Louise (Red.), *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur, s.169-185.

Bilaga 1
IntervjufrågorTjej Kille

Årskurs: _____

Vilket/vilka språk talar du hemma?

Vilket/vilka språk talar du i skolan?

Hur länge har du bott i Sverige?

Hur länge har du gått i skolan?

Läser du modersmål och/eller har studiestöd på modersmålet?

Bilaga 2

Medgivandepapper



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INSTITUTIONEN FÖR SVENSKA SPRÅKET

2012-02-07

Medgivande

Jag heter Lotta Olsson och är lärare vid Ramnerödsskolan. Just nu läser jag en fördjupningskurs, i svenska som andraspråk, vid Institutionen för svenska språket vid Göteborgs universitet. Under våren 2012 kommer jag att genomföra en undersökning om läsförståelse bland elever i år 8. Detta innebär att jag kommer att studera och jämföra texter som elever skriver, efter läsning av en skönlitterär text. För att kunna genomföra detta kommer jag att samla in och kopiera texter skrivna av din dotter/son i februari/mars 2012, vilket jag önskar få ditt medgivande till. Alla elever som deltar i studien kommer att vara helt anonyma och varje text kommer att märkas med en kod, istället för med namn. Du och ditt barn har också rätt att avbryta er medverkan i studien när ni vill.

Har du några frågor kan du kontakta mig på 0522-696632 eller min handledare vid Göteborgs universitet, Anna Lyngfelt, på 031-786 48 38.

Svar från dig, genom att du lämnar ditt medgivande till elevens mentor, önskas senast den 27/2 2012!

Vänliga hälsningar



Härmed ger jag mitt tillstånd till att min dotter/son

.....
deltar i denna studie om läsförståelse i årskurs 9.

.....
Datum Målsmans namnteckning

Bilaga 3

Den nyfikna elefanten (Dirie & Östh 1995:35-37)

”Det var en gång en liten elefant. Han var alltid mycket nyfiken och frågade alla djuren:

- Vem är du?
- Vad heter du?
- Vad gör du?

En dag medan han promenerade vid flodstranden, fick han syn på ett stort huvud som sträckte sig upp ur vattnet, och genast frågade han: - Vem är du? Detta huvud tillhörde krokodilen, och han svarade: - Kom närmare så skall jag viska till dig vem jag är!

När elefanten närmade sig grep krokodilen tag i hans snabel och drog allt han orkade. AJ,,AJ! skrek den lilla elefanten, men krokodilen ville inte släppa taget och på så vis blev elefantens snabel bara längre och längre. När krokodilen såg detta tyckte han att det såg roligt ut, och började då gapskratta. När han gjorde detta så tappade han taget om snabeln, så den lilla elefanten kunde komma loss.

Den lilla elefanten sprang iväg och han bestämde sig för att inte vara så nyfiken mera, men elefantens snabel förblev lång för all framtid.”

Frågor:

1. Var promenerade elefanten?
2. Varför skrek elefanten?
3. Kan nyfikenhet vara dåligt också?

Bilaga 4

Kensukes rike (Lyberg & Wewel 2009:86-87)

Kensukes rike

Michael Morpurgo skriver i jag-form. Eftersom huvudpersonen heter Michael, precis som författaren själv, och hela boken är berättad med stor trovärdighet, blir man som läsare helt övertygad om att detta är en sann historia.

Jag bestämde mig för att utforska stranden lite längre bort, men inte längre än att jag hade grottan och klippan inom synhåll hela tiden. Det låg fullt av snäckskal i sanden, miljoner av dem i rosa och guldfärgade drivor överallt. Ganska snart fick jag på avstånd syn på något som såg ut som en flat klippspets som stack fram ur sanden. Stella rusade genast dit och började krafsa frenetiskt. När jag kom närmare såg jag att det inte alls var någon sten, utan en bit rostig metall – uppenbarligen det som fanns kvar av ena sidan av ett gammalt fartygsskrov. Det var nästan helt dolt av sanden. Jag undrade vad det var för en båt och hur länge sedan det var hon hade strandat här. Var det en hemsk storm som hade drivit henne upp på land? Hade någon i besättningen överlevt? Skulle någon av dem fortfarande kunna finnas kvar här? Jag ställde mig på knä i sanden och lät handen glida längs den skrovliga metallen. Då fick jag syn på en bit glas, kanske en bit av en flaska. När jag försökte ta upp den brände jag mig, den var alldeles het av solen.

Och plötsligt slog det mig. Eddie hade talat om för mig hur man gjorde en gång och vi hade provat det på lekplatsen vid skolan, bakom några soptunnor för att ingen skulle se oss. En bit papper, en bit glas och så soljusset. Och vi hade fått eld! Det hade börjat brinna. Jag hade inget papper nu, men det skulle säkert gå lika bra med lite löv. Jag sprang längs stranden och samlade ihop allt jag kunde hitta under träden: gräs, kvistar, alla sorters löv. Så lade jag det i en liten hög i sanden och satte mig ner bredvid. Jag höll glasbiten nära löven och vinklade den så att den fångade upp solstrålarna. Så höll jag den stilla, alldeles stilla, och väntade på den första rökstrimman.

Om jag bara kunde få i gång en eld och sedan hålla den brinnande så skulle jag kunna

sova intill den på nätterna – det skulle hålla insekter och vilda djur borta, och förr eller senare skulle kanske ett skepp komma förbi och se röken från min eld.

Jag väntade och väntade. Stella kom bort och drog i mig – hon vill leka – men jag knuffade undan henne. Till slut gav hon upp och gick och lade sig i skuggan under en palm. Där låg hon och tittade trumpet på mig medan hon med jämna mellanrum gav ifrån sig en ljudlig suck. Solen var brännande het, men ingenting hände med min lilla hög. Det började värka i armen av att hålla den stilla så länge, så jag gjorde en ställning av kvistar där jag placerade glasbiten. Så kröp jag ihop igen och fortsatte att vänta.

Plötsligt hoppade Stella upp från sin plats med ett dovt morrande i strupen. Hon kom springande mot mig men stannade flera gånger, vände sig om och skällde ilsket mot skogsbrynet. Då såg jag vad det var som hade skrämt henne.

En skugga lösgjorde sig från träden där borta och kom lufsande mot oss i solen. Det var en apa, en jättelik apa, definitivt mycket större än en gibbon. Den var rödbrun till färgen och rörde sig långsamt på alla fyra. Det var en orangutang, det var jag säker på. Han satte sig ner några meter ifrån oss och granskade mig noga. Jag vågade inte röra mig. När han hade tittat färdigt kliade han sig nonchalant på halsen, vände sig om och lunkade i väg in i skogen igen. Stella fortsatte att morra flera minuter efter det att han hade försvunnit.

Det fanns alltså orangutanger här på ön också, inte bara gibbonapor. Kanske var det de som ylade på nätterna. Jag kanske hade haft fel hela tiden. En gång hade jag sett en Clint Eastwood-film där det var en orangutang med. Apan i filmen hade varit vänligt sinnad, kom jag ihåg, och jag kunde bara hoppas att det var likadant i verkligheten.



Så kände jag plötsligt röklukt. Jag tittade ner på min lilla hög med kvistar och såg att det glödde svagt på ett ställe. Genast sjönk jag ner på knä och blåste försiktigt. Glöden blev till flammor. Jag lade på lite mer löv och torra kvistar och sedan lite kraftigare grenar. Jag hade gjort upp eld! Jag hade eld!

Jag kastade mig in i skogen och samlade ihop allt ris, alla tomma kokosnötskal och all ved jag kunde hitta. Fram och tillbaka sprang jag, med händerna fulla, tills elden knastrade och dånade som en riktig majbrasa. Gnistorna kastades högt upp i luften och röken steg ända upp till trädtopparna. Jag visste att jag inte kunde slappna av än. Elden skulle kräva mer bränsle hela tiden, större och större grenar. Jag var tvungen att fortsätta att bära tills jag var säker på att jag hade tillräckligt för att klara mig ett tag.

Jag lade märke till att Stella inte ville följa med mig in i skogen utan hellre väntade på mig vid elden. Och jag visste varför. Jag försökte själv hålla ögonen öppna efter orangutangen,

men jag var alltför koncentrerad på min eld för att hinna oroa mig särskilt mycket.

Min hög med bränsle var stor nu, men jag vände ändå tillbaka till skogen för att hämta mer en sista gång, i fall elden skulle brinna ut snabbare än jag trodde. Den här gången var jag tvungen att gå längre in för att hitta något, så det dröjde en stund innan jag kom tillbaka.

Jag var på väg ut på stranden igen, med famnen full av grenar, när jag märkte att det mycket mindre rök från elden och att jag nästan inte såg några flammor alls. Sedan fick jag syn på honom genom röken. Orangutangen. Han stod nedhukad och skopade sand över min eld. Så reste han sig och kom emot mig, ut ur rökdimmorna. Jag drog efter andan. Det var ingen orangutang. Det var en människa.

översättning av Ylva Kempe

Excerpt from *Kensuke's Kingdom* by Michael Morpugo, published by agreement with David Higham Associates.

Frågor:

1. Vad bestämde sig huvudpersonen sig för att utforska?
2. Varför morrade Stella?
3. Varför tror du att Stella hellre väntade vid elden än följde med huvudpersonen in i skogen, för att hämta ved?

Bilaga 5

Texter och frågor som används vid den inledande träffen med eleverna

Text 1 (Franzén 1997:24)

”Bo satt i en gammal gungstol av trä. Han gungade kraftigare och kraftigare. Plötsligt fann han sig sittande på golvet.

Frågor:

1. Vad för slags stol satt Bo i?
2. Vad gjorde Bo när han satt i stolen?
3. Varför satt Bo plötsligt på golvet?”

Text 2 (Franzén 1997:26)

”En man körde sin bil på motorvägen utanför Kristianstad. Plötsligt sprang en älg ut på vägen. Mannen vaknade upp på sjukhuset.

Fråga:

1. Var körde mannen sin bil?
2. Vad såg mannen när han körde bilen?
3. Varför var han på sjukhuset?”