

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för svenska språket

Att läsa mellan raderna. Om flerspråkiga elevers  
avancerade läsförståelse

Anna Lindholm

Magisteruppsats i svenska som andraspråk SSA220  
15 hp  
Vt 2013  
Handledare: Anna Lyngfelt

## Sammandrag

Uppsatsen skrivs inom ramen för ett VR-finansierat projekt, *Läsa mellan raderna*, som handlar om huruvida en dialogbaserad undervisning ger elever bättre förutsättningar att utveckla sin läsning, än en mer traditionell monologisk undervisning. Tio klasser (årskurs sju) från fyra olika skolor har deltagit i den så kallade experimentgruppen och lärarna i studien har följt ett dialogiskt undervisningsupplägg. Utifrån ett antal noveller har sju lässtrategier successivt introducerats i klasserna under en termin, och eleverna har fått öva sig i metakognitivt tänkande, strukturerade textsamtal samt utmanande reflexionsuppgifter. Klasserna har gjort ett läsförståelsetest i augusti (förttest) och ett i januari (eftertest).

I uppsatsen undersöks sju flerspråkiga elevers avancerade läsförståelse. Eleverna har intervjuats och de har fått komplettera några frågor i eftertestet muntligen och jag utreder om resultatet blir ett annat än när läsförståelse testas skriftligen. Jag undersöker även hur eleverna själva har uppfattat den dialogiska undervisningen samt elevernas syn på och medvetenhet om den egna läsförståelsen. Jag utgår ifrån ett socio-kulturellt förhållningssätt, där det sociala samspelet är av avgörande betydelse när en individ tillägnar sig ett språk (Vygotskij 1978; Säljö 2000).

Resultatet visar att den dialogbaserade undervisningen är gynnsam för de flerspråkiga eleverna. Majoriteten av de flerspråkiga informanterna förbättrar sitt resultat poängmässigt från förttest till eftertest och glappet minskar mellan de som har högst respektive lägst poäng. Vissa av eleverna gynnas av den muntliga texttolkningen men inte alla. I de fall där eleverna gynnas framgår det att eleverna förstått texten men inte hur de förväntas svara i skrift. I intervjuerna framkommer att eleverna reflekterar över den dialogbaserade undervisningen i olika utsträckning. Några upplever att de har blivit mer noggranna läsare och att de har fått verktyg för att utveckla sin läsförståelse. Andra har inte riktigt utvecklat förmågan att sätta ord på sina reflektioner.

Nyckelord: Flerspråkighet, avancerad läsförståelse, dialogisk undervisning

## Innehållsförteckning

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INLEDNING</b> .....                                | <b>1</b>  |
| 1.1 BAKGRUND .....                                       | 1         |
| 1.2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....                     | 2         |
| <b>2. TIDIGARE FORSKNING</b> .....                       | <b>3</b>  |
| 2.1 SPRÅKINLÄRNING SOM SOCIAL PROCESS.....               | 3         |
| 2.2 DIALOG OCH FLERSTÄMMIGHET .....                      | 3         |
| 2.3 MODERSMÅL .....                                      | 4         |
| 2.4 FLERSPRÅKIGA ELEVERS LÄRANDE .....                   | 4         |
| 2.4.1 <i>Flerspråkiga elevers skolframgång</i> .....     | 5         |
| 2.4.2 <i>Språk som tankeverktyg</i> .....                | 6         |
| 2.4.3 <i>Språkpolicy i skolan</i> .....                  | 7         |
| 2.5 LÄSNING, LÄSFÖRSTÅELSE OCH LÄSSTRATEGIER .....       | 8         |
| 2.5.1 <i>Flerspråkiga elevers läsande</i> .....          | 9         |
| 2.5.2 <i>Förförståelse</i> .....                         | 10        |
| 2.5.3 <i>Metakognitiv förmåga och insikt</i> .....       | 11        |
| 2.5.4 <i>Inferenser</i> .....                            | 11        |
| 2.5.5 <i>Textrörlighet</i> .....                         | 12        |
| 2.6 PISA OCH PIRLS .....                                 | 13        |
| 2.6.1 <i>Elever med migrationsbakgrund</i> .....         | 13        |
| 2.6.2 <i>Läsundervisningens innehåll</i> .....           | 14        |
| 2.7 SVÅRIGHETER I TEXTER.....                            | 15        |
| <b>3 METOD</b> .....                                     | <b>15</b> |
| 3.1 BESKRIVNING AV PROJEKTET LÄSA MELLAN RADERNA .....   | 15        |
| 3.2 URVAL.....   | 17        |
| 3.3 DATAINSAMLING OCH GENOMFÖRANDE.....                  | 17        |
| 3.3.1 <i>Intervjufrågor</i> .....                        | 18        |
| 3.3.2 <i>Databearbetning</i> .....                       | 18        |
| 3.4 GENERALISERBARHET .....                              | 19        |
| 3.5 ETISKA ÖVERVÄGANDEN .....                            | 19        |
| 3.6 ANALYSMODELL.....                                    | 20        |
| 3.6.1 <i>Läsförståelsetesten</i> .....                   | 20        |
| 3.6.2 <i>Intervjuerna</i> .....                          | 20        |
| 3.7 METODKRITIK .....                                    | 20        |
| <b>4 RESULTAT</b> .....                                  | <b>21</b> |
| 4.1 BAKGRUNDSINFORMATION OM INFORMANTERNA .....          | 22        |
| 4.1.1 <i>INSTÄLLNING TILL LÄSNING OCH LÄSVANOR</i> ..... | 22        |
| 4.2 LÄSFÖRSTÅELSETESTEN.....                             | 23        |
| 4.2.1 <i>Den elektriska flickan</i> .....                | 23        |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.2.2 <i>Flyga drake</i> .....                                       | 24        |
| 4.3 ELEVERNAS TEXTTOLKNING I SKRIFT OCH TAL .....                    | 24        |
| 4.3.1 <i>Avvikelser i skriftlig och muntlig texttolkning</i> .....   | 25        |
| 4.3.2 <i>Likartade svar i skrift och tal</i> .....                   | 26        |
| 4.4 SKILLNADER I POÄNG MELLAN FÖRTEST OCH EFTERTEST .....            | 27        |
| 4.5 FRÅGA 8 I FÖRTEST OCH EFTERTEST .....                            | 28        |
| 4.5.1 <i>Elevernas textrörlighet</i> .....                           | 28        |
| 4.5.2 <i>Elevernas stöd i texten</i> .....                           | 29        |
| 4.5.3 <i>Elevernas inferenser</i> .....                              | 31        |
| 4.6 ELEVERNAS REFLEKTIONER.....                                      | 33        |
| 4.6.1 <i>Reflektioner om den dialogbaserade undervisningen</i> ..... | 34        |
| 4.6.2 <i>Reflektioner om den egna läsningen</i> .....                | 35        |
| 4.6.3 <i>Att utveckla läsförståelse</i> .....                        | 36        |
| 4.7 FRÅGOR TILL LÄRARNA.....   | 36        |
| 4.8 LÄSFÖRSTÅELSEPROVET .....  | 38        |
| 4.8.1 <i>Svårigheter i läsförståelseprovet</i> .....                 | 38        |
| 4.8.2 <i>Kulturell kontext</i> .....                                 | 38        |
| 4.9 SAMMANFATTNING AV RESULTATET.....                                | 38        |
| <b>5 DISKUSSION.....</b>   | <b>39</b> |
| 5.1 UNDERVISNINGENS EFFEKT .....                                     | 39        |
| 5.2 GYNNAS ELEVERNA AV DET MUNTliga?.....                            | 40        |
| 5.3 ATT MÄTA LÄSFÖRSTÅELSE .....                                     | 41        |
| 5.4 MODERSMÅLETS BETYDELSE FÖR SKOLFRAMGÅNG.....                     | 42        |
| 5.5 ATT UTVECKLA LÄSFÖRSTÅELSE OCH FÖRMÅGA TILL METAREFLEKTION.....  | 43        |
| 5.6 PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER .....                                  | 44        |
| 5.7 FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING .....                            | 45        |
| <br>Litteraturförteckning .....                                      | <br>46    |
| <br>Bilaga 1. Frågor till eleverna vid intervjutillfället            |           |
| Bilaga 2. Frågor till lärarna  |           |
| Bilaga 3. Intervjusvar med elever                                    |           |
| Bilaga 4. Fråga 8: svar på förtest och eftertest                     |           |
| Bilaga 5. Bedömningsmall läsförståelsetest                           |           |

# 1. Inledning

## 1.1 Bakgrund

Av internationella undersökningar, exempelvis Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) och Programme for International Student Assessment (PISA) framgår att svenska elevers läsförmåga sjunker och att andelen starka och mycket starka läsare bland svenska elever har minskat sedan i början av 2000-talet (Skolverket 2012:36). Jämfört med övriga OECD-länder är fler elever med utländsk bakgrund på låga nivåer och något färre på höga nivåer och intressant att notera är också att skillnaderna i läsprestationer är större i Sverige än i OECD-länderna när det gäller infödda elever och elever med utländsk bakgrund (Skolverket 2010:7; Skolverket 2012:36). En bidragande orsak till de sjunkande resultaten tros i PIRLS 2011 vara att lärare i Sverige inte undervisar om hur man kan läsa texter på olika sätt i samma utsträckning som man gör i andra länder. Det räcker således inte att enbart läsa mycket utan eleverna måste få lära sig olika lässtrategier för att utveckla läsförmågan, vilket även poängteras i de nya kursplanerna (Skolverket 2011b; Skolverket 2012:8). Forskning om läsutveckling och texttolkning ur ett andraspråksperspektiv är mycket bristfällig både i Sverige och internationellt så därför anser jag att min studie kan bidra med kunskap till fältet.

Min uppsats skrivs inom ramen för ett VR-finansierat projekt, *Läsa mellan raderna*, som Christina Olin-Scheller och Michael Tengberg bedriver. *Läsa mellan raderna* är en interventionsstudie (som består av två delstudier och med olika texttyper i fokus) och projektet handlar om huruvida en dialogbaserad undervisning, som bygger på strukturerade reflexionsuppgifter och på övning i metakognitivt tänkande, i högre utsträckning ger eleverna bättre förutsättningar att utveckla sin läsning än en undervisning som innehåller mer traditionell undervisning, som inte är lika strukturerad. Delstudie 1 har genomförts under hösten 2012 och texttypen som har varit i fokus är noveller. Tio klasser från fyra olika skolor har deltagit i den så kallade experimentgruppen. Klasserna har gjort ett läsförståelsetest i augusti (förttest) och ett i januari (eftertest), och under terminen har lärarna följt ett undervisningsupplägg, där sju lässtrategier successivt har introducerats och arbetats med i klasserna utifrån ett antal noveller som valts ut. Lektionerna har haft ett tydligt dialogiskt präglad upplägg, där samtal och interaktion har

varit en viktig del, samt en strukturerad undervisning där eleverna fått övning i att reflektera över texter som lästs (för närmare projektbeskrivning, se 3.1).

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att bidra med kunskap om flerspråkiga elevers läsning och eventuella behov av stöttning när det gäller texttolkning.<sup>1</sup> Med stöttning avses dialogiska undervisningsformer; i min uppsats undersöker jag om muntlig texttolkning påverkar resultatet när läsförståelse testas och om resultatet i så fall blir ett annat än när läsförståelse för flerspråkiga elever testas skriftligen. Min hypotes är att de flerspråkiga eleverna gynnas av att svara muntligt på frågorna och att det skulle kunna vara så att de har förstått innehållet i en text men inte vad de förväntas svara i skrift. Vidare vill jag undersöka om de flerspråkiga eleverna i VR-projektet själva har upplevt att de har haft glädje av den dialogiska undervisning som projektet inbegriper, när de läser och tolkar text. Jag ämnar också undersöka elevernas syn på och medvetenhet om den egna läsningen och läsförståelsen.

För att uppnå syftet kommer jag att använda ett antal frågeställningar och dessa är:

- Hur ser de flerspråkiga elevernas texttolkning ut i skrift respektive i tal? Hur påverkas resultatet av läsförståelsetestet om eleverna får komplettera testet genom muntliga tolkningar av de texter som lästs?
- Hur uppfattar eleverna den dialogiska undervisningen som handlat om läsförståelse och lässtrategier under den termin som pågått?
- På vilka sätt kan eleverna själva reflektera över hur de läser och tolkar text?

---

<sup>1</sup> Definitionen av flerspråkiga elever som används är elever som dagligen använder två eller flera

## 2. Tidigare forskning

Här nedan redogörs för teoretiska utgångspunkter och tidigare forskning med relevans för mitt arbete.

### 2.1 Språkinläring som social process

Enligt den sociokulturella teorin om språkinläring och språkutveckling är det sociala samspelet av avgörande betydelse när en individ tillägnar sig ett språk (Vygotskij 1978; Säljö 2000). I ett sociokulturellt perspektiv betonas att tänkande och kommunikation står i relation till varandra och att individen kan lära sig nya sätt att resonera och tänka genom att delta i kommunikation med andra (Säljö 2000:115; Vygotskij 1978). Den proximala utvecklingszonen (zone of proximal development) syftar på avståndet mellan det ett barn kan utföra själv utan hjälp och det barnet kan göra tillsammans med en mer erfaren person (Vygotskij 1978:84 ff.). Begreppet *scaffolding*, som här betyder stödstrukturer eller byggnadsställningar, används inom den sociokulturella teoribildningen och introducerades först av Bruner 1978. Begreppet innebär att läraren ger eleverna mycket stöd i början av inlärningsprocessen men att stödet successivt avtar när eleverna klarar mer på egen hand. Vygotskij (1978) skriver att det inom den proximala utvecklingszonen sker en övergång från det sociala till det individuella på det här sättet. För att utvecklas optimalt behöver eleverna följaktligen utmanas på rätt nivå. Kunskaper och färdigheter betraktas som något relativt, som man gradvis lär sig att hantera alltmer självständigt genom samspel med andra.

### 2.2 Dialog och flerstämmighet

Bakhtin (1981) framhåller dialogens och flerstämmighetens betydelse för tänkande och språk. Flera författare anknyter till Bakhtins teori och anser att mening skapas genom samspel och att förståelse är något som uppstår i samspelet mellan lärare och elever (Dysthe 1996:220; Liberg, af Geijerstam & Folkeryd 2010:53). Dysthe skriver om det flerstämmiga klassrummet och hur dialogen genom samtal och skrivande kan vara ett centralt inlärningsverktyg i arbetet med att skapa förståelse och mening i klassrummet. Dysthe (1996:220) menar dessutom att dialog och flerstämmighet är särskilt viktigt i mångkulturella klassrum, där det finns en stor variation vad gäller elevers språkliga, sociala, kulturella och även kognitiva förutsättningar. 1999 genomförde Skolverket en

nationell kvalitetsgranskning som Liberg et al. (2010:20 f.) refererar till och den visar att det flerstämmiga klassrummet främst utnyttjas i de tidiga skolåren men att flerstämmighet inte förekommer i så hög utsträckning i de högre skolåren och på gymnasiet.

### **2.3 Modersmål**

Det eller de språk som ett barn lär sig först av sina föräldrar brukar kallas modersmål. Termen är emellertid problematisk eftersom det i flerspråkiga kontexter kan vara svårt att avgöra vilket språk som avses. Flerspråkiga barn som föds i Sverige börjar ofta tidigt i förskolan där svenskan är det dominanta språket. När det gäller den språkliga kompetensen är nivåerna i språken inte konstanta utan kan förändras över tid. Det är inte ovanligt att så är fallet, menar Axelsson och Magnusson (2012:302 f.)

I Sverige finns lagar och förordningar som stödjer skolutveckling i ett mångkulturellt samhälle och Axelsson (2004:506) presenterar fyra punkter som rör den etniska och språkliga mångfalden. Först och främst finns ett uttalat mål om aktiv tvåspråkighet. Vidare kan kommunerna anordna modersmålsundervisning och studiehandledning på modersmålet. Svenska som andraspråk är också sedan 1995 ett eget ämne med en egen kursplan. Kommunerna har dessutom möjlighet att anordna tvåspråkig undervisning. När en elev ska välja att delta i modersmålsundervisning eller inte vet man att elevernas och föräldrarnas syn på modersmålsundervisningen stor betydelse (Tuomela 2002:30).

### **2.4 Flerspråkiga elevers lärande**

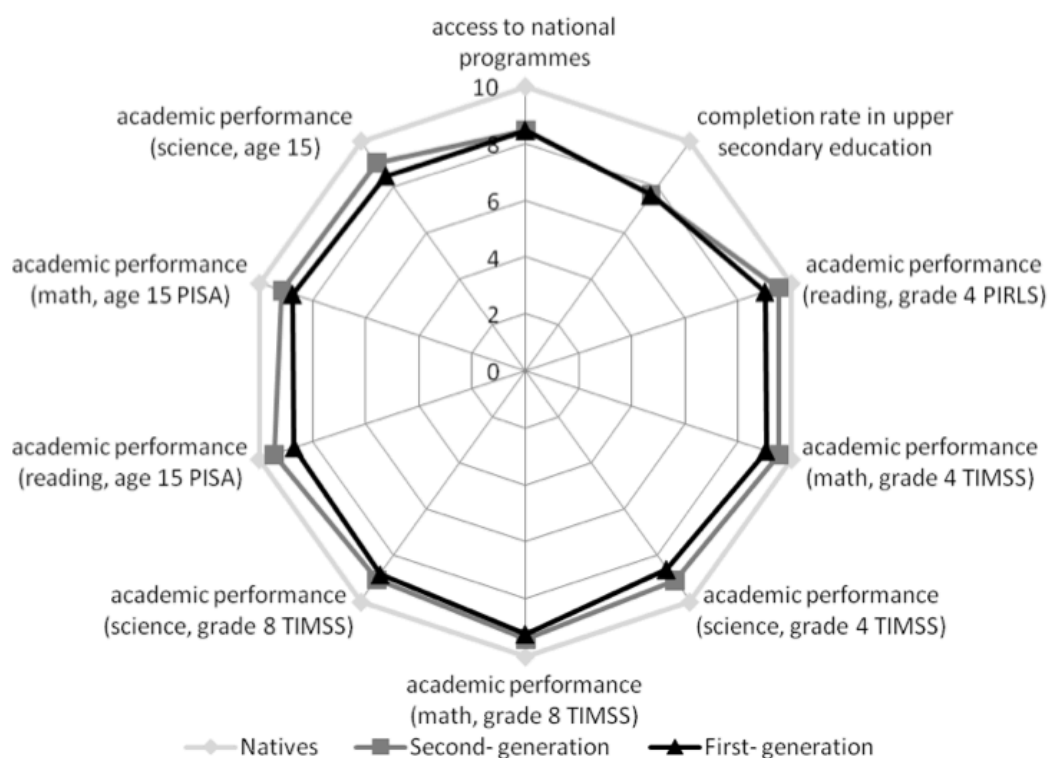
Axelsson (2004:511) skriver att möjligheten att använda sitt förstaspråk i skolarbetet kan stärka elevens självkänsla och identitet. Thomas och Collier (1997) har jämfört undervisningsmodeller i USA där undervisning i och på modersmålet förekommer i olika grad. Studien visar att utvecklingen av tänkande och lärande går långsammare i de fall där eleven enbart får undervisning på andraspråket och att detta kan innebära att eleven får svårigheter att komma ifatt de enspråkigt engelsktalande eleverna. De elever som under sina fem till sex första år i skolan utvecklat sitt tänkande och lärande både på första- och andraspråket når upp till de enspråkigas nivå, både språkligt och ämnesmässigt när de går i de sista skolåren, som motsvaras av det



svenska gymnasiet. Det finns alltså ett positivt samband mellan i vilken utsträckning utvecklandet av tankar och kunskaper genom förstaspråket på en åldersadekvat nivå sker och hur väl eleverna kommer att klara ämnesutvecklingen på andraspråket i slutet av skolgången (Thomas & Collier 1997). Väsentligt i de olika undervisningsmodellerna var att eleverna fick samarbeta med varandra och den samarbetsinriktade undervisningen var mer effektiv än den traditionellt lärarstyrda undervisningen, fann Thomas och Collier. I Sverige finns också forskning som visar att samarbetsinriktad undervisning, som ger eleverna möjlighet att uttrycka sig och diskutera i mindre grupper, främjar andraspråksinläringen (Lindberg & Skeppstedt, 2000; Lindberg 2001).

#### ***2.4.1 Flerspråkiga elevers skolframgång***

I en skola för alla måste varje enskild individ få likvärdiga möjligheter att utveckla tänkande, lärande och nå skolframgång (Axelsson (2004:503 f.). Axelsson skriver att studier och statistiska undersökningar under 90-talet och fram till i början av 2000-talet dokumenterat hur gruppen flerspråkiga elever halkar efter alltmer. Det gäller såväl generell skolframgång som kunskaper i svenska och läsförmåga. År 2001 saknade 21,6 % av eleverna med utländsk bakgrund behörighet till de nationella gymnasieprogrammen jämfört med 10,8 % av samtliga elever. Läsåret 2009/10 lämnade nästan var fjärde elev med utländsk bakgrund grundskolan utan grundläggande behörighet till de nationella gymnasieprogrammen (Skolinspektionen 2010:10). I OECD-rapporten OECD Reviews of Migrant Education (Taguma et al. 2010) bekräftas att skillnaderna fortfarande kvarstår och figur 1 visar att glappet ökar under grundskoletiden mellan infödda elever och elever med migrationsbakgrund. Elevernas medelvärde på respektive nivå och ämne har konverterats till ett relativt värde av 10 i figuren. När det gäller tillträde till gymnasiet och slutförandefrekvens på gymnasiet görs det i figur 1 inte någon skillnad mellan första generationens och andra generationens invandrare på grund av bristande data. Det står emellertid klart att det största glappet mellan infödda elever och elever med migrationsbakgrund finns på gymnasiet.



**Figur 1** Jämförelse av utbildningsresultat mellan infödda elever och elever med migrationsbakgrund (Taguma et al. 2010).

Axelsson menar att det i debatten om skolframgång ofta finns ett bristperspektiv och att det brukar skyllas på bristande kunskaper i svenska hos minoritetsspråkseleverna. Andra faktorer såsom exempelvis tid i landet, ålder, språk- och kulturavstånd och tidigare skolgång diskuteras inte i någon högre grad. Det faktum att minoritetsspråkseleverna har särskilda resurser i stället för brister, såsom modersmålet och speciella kulturkunskaper, brukar inte heller uppmärksammas nämnvärt (Axelsson 2004:504).

### 2.4.2 Språk som tankeverktyg

Cummins (1996) skiljer på grundläggande kommunikationsfärdigheter, så kallade BICS (basic interpersonal communicative skills) och CALP (cognitive academic language proficiency), där språket används som ett tankeverktyg på en åldersadekvat nivå. För att kunna kommunicera på andraspråket brukar det ta ca. två år för en inlärare, medan det tar ca.

fem till sju år att nå fördjupade kunskaper. Cummins (1996:60 ff.) menar att det är graden av kontextberoende som förklarar skillnaden mellan språkanvändningen i vardagssamtal och språkanvändningen i skolan. Gibbons (2006) instämmer i Cummins resonemang och menar att lärare måste arbeta med att få eleverna att gå från tal till skrift, dvs. eleverna behöver först kunna formulera sig och samtala om ett ämne i undervisningen för att sedan kunna läsa och skriva om ämnet med ett mer kunskapsrelaterat språk<sup>2</sup>. Eftersom det kunskapsrelaterade språket är så centralt i alla ämnen är det nödvändigt att alla lärare tar ansvar för de språkliga krav som ställs i respektive ämne (Cummins 1996:71; Axelsson 2004; Reichenberg 2006:221). Något som också är viktigt är att språket och innehållet inte förenklas utan att eleven får den tillfälliga stöttning (scaffolding) som han/hon behöver (Gibbons 2006; Cummins 1996:60). Gibbons påpekar också att den stöttning som läraren ger i klassrummet har mycket stor betydelse för elevernas skolframgång. Cummins poängterar dessutom betydelsen av att läsa och skriva texter, helst både på första- och andraspråket, som eleverna kan relatera till och att detta bidrar till att de får fortsatt motivation att läsa och skriva. I förlängningen kan arbetet med att läsa och skriva texter leda till att eleverna utvecklar en medvetenhet om språket och dess betydelse i samhället så att de själva kan använda språket på ett kraftfullt och effektivt sätt när de talar och skriver (2001:105 ff.).

Vid en jämförelse av elevernas erfarenheter av lärande i och utanför skolan nämner Lindberg (2000:3) att lärandet utanför skolan ofta är knutet till en konkret situation. I skolan däremot, förmedlas kunskapen utan anknytning till elevernas vardagskunskaper och erfarenheter. För elever som inte fullt ut behärskar språket innebär detta förstås särskilda svårigheter.

### **2.4.3 Språkpolicy i skolan**

Cummins (2001) saknar en språkpolicy i skolan där även andraspråks-elever omfattas och presenterar därför en modell för hur skolor kan tänka vad gäller organisation och pedagogik. Ett starkt kognitivt engagemang samt bejakande av elevens kulturella, språkliga och personliga identiteter är nödvändiga förutsättningar för att eleverna ska vilja engagera sig helhjärtat i inlärningsprocessen, menar Cummins (2001:94 f.). Ju mer kunskaper eleverna får, desto mer stärks den

---

<sup>2</sup> Det engelska begreppet *academic* översätts här med kunskapsrelaterat språk.

studiemässiga självbilden och då ökar också engagemanget för studierna (Cummins 2001:95). 2010 presenterade Skolinspektionen en rapport om språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska som visar att Cummins resonemang fortfarande är aktuellt. I rapporten framkommer att det finns stora brister i hur förskolor och skolor jobbar med språk och kunskapsutveckling. Exempelvis saknar personalen ofta kunskap om barnens erfarenheter, behov och intressen samt språkliga och kunskapsmässiga nivå. Liten hänsyn till flerspråkiga och interkulturella perspektiv i undervisningen tas och kunskap om vad ämnet svenska som andraspråk innebär saknas på många håll. Modersmålsundervisningen i skolan är dessutom ofta isolerad, utan samverkan med övrig undervisning (Skolinspektionen 2010).

## **2.5 Läsning, läsförståelse och lässtrategier**

När eleverna har knäckt läskoden och uppnått flyt i läsningen är det av yttersta vikt att de även får fortsatt undervisning i hur de kan utveckla läsförståelse och använda sig av texter som helhet (Westlund (2009:38 ff.). Stensson (2006:17 ff.) menar att läsning av skönlitteratur är betydelsefullt men att eleverna även måste få redskap för hur de kan fördjupa sin förmåga att förstå, tänka och tolka texter och bli reflekterande läsare. För en del elever innebär läsning att skanna av en text och det kan också vara så att kämpande läsare inte vet *vad* de förstår och inte förstår. Det kan vara svårt att koppla innehållet i en text till egna erfarenheter, att skapa inre bilder genom att visualisera eller att ställa frågor till texten. Med hjälp av lässtrategier och samtal kan eleverna då utveckla sin förmåga att tolka texter och reflektera över innehållet i texter tillsammans med andra. Med lässtrategier avses de medvetna verktyg som används i läsningen och som underlättar elevernas förståelse. Ett aktivt och regelbundet arbete med lässtrategier påverkar utvecklingen av läsförståelse på ett positivt sätt, menar Westlund (2009:50), Kulbrandstad (2003:139), Duke och Pearson (2002:205 ff.) och Stensson (2006:19). I arbetet med läsutveckling är det viktigt att läraren först ”modellerar” för eleverna, dvs. tänker högt och visar hur han eller hon gör när en strategi ska användas. Därefter är det viktigt att eleverna får öva olika läsförståelsestrategier vid ett flertal tillfällen; tillsammans med andra först och sedan självständigt (Westlund 2009:38; Duke & Pearson 2002).

Lässtrategier är något som skrivs fram som ett viktigt moment i alla

årskurser i den nya Läroplanen, Lgr 11 (Skolverket 2011a:240 ff.). Under *Centralt innehåll* i svenska och svenska som andraspråk nämns lässtrategier i alla årskurser och det går att urskilja en idé om progression i årskurserna. Under sin skoltid ska eleverna lära sig att använda lässtrategier för att förstå och tolka texter, urskilja texters budskap, motiv, syfte och avsändare. I kommentarmaterialet till kursplanen i svenska som andraspråk hänvisas till PIRLS 2006 och man menar att undervisning om lässtrategier verkar vara avgörande för att eleverna ska kunna bredda och fördjupa sin läsförmåga (Skolverket 2011b:14).

### ***2.5.1 Flerspråkiga elevers läsande***

Kulbrandstad (1998:12 ff.) skriver att forskning om andraspråkläsning är baserad på teorier, modeller och empiriska fynd om förstaspråkläsning. Hon påpekar också att det inte finns så mycket forskning om skillnader och likheter mellan första- och andraspråkläsning. Kulbrandstad menar vidare att brister i läsförståelse hos minoritetsspråkselever dels beror på otillräckliga kunskaper i majoritetsspråket, dels på sämre utvecklade läskunskaper (ibid.) Ordförrådet spelar en viktig roll i förståelsen av texter och ofta finns det ett samband mellan ett dåligt ordförråd och bristande förståelse. Andra orsaker som kan försvåra andraspråkselevens läsning är bristande förkunskaper och insikter om vad det innebär att förstå en text (Kulbrandstad 2003:227).

Löthagen och Staaf (2009:119 ff.) menar att det inte bara är viktigt för de flerspråkiga elevernas språkutveckling att läsa skönlitteratur utan till och med nödvändigt. För att elever ska få ett rikt och varierat språk behöver de möta olika typer av texter som kan ge en språklig variation. Detta får de inte med sig enbart genom användning av vardagligt språk. Oavsett vilken nivå eleverna befinner sig på är skönlitteraturen ett sätt att möta nya ord och uttryck i meningsfulla sammanhang. Hittar man en bok som är på rätt nivå, både språkligt och innehållsmässigt, kan läsning bli både lustfylld och spännande (ibid.).

Kulbrandstad (1998) beskriver i sin avhandling fyra andraspråksungdomars läsning av norska SO-läromedel i årskurs 8. Hon kommer fram till att det finns skillnader när det gäller andraspråkselevens läsförståelse. Andraspråkseleverna läste långsammare, gjorde fler felläsningar, hade svårt att förutsäga innehållet och aktivera sina förkunskaper och gav inte lika många korrekta svar. De hade bl.a.

problem med att redogöra för en texts centrala innehåll och metaforer i texten vållade bekymmer, t.ex. ”medaljens baksida”.

En modell för flerspråkiga barns läs- och skrivinlärning presenteras av Axelsson (2000). Det projekt som hon skriver om var ett samarbete mellan en bibliotekarie och två lärare som arbetade på en skola där majoriteten av eleverna var flerspråkiga. Redan i förskoleklassen började arbetet, som metodiskt liknar de så kallade ”bokflodsprogrammen”, med en *whole language*-inspirerad modell där man utgår från skönlitteratur i undervisningen. Eleverna bearbetade sina läsupplevelser på många sätt: rollspel och teater, återberättade i tal och skrift, målade och skapade figurer i slöjden. I årskurs 3 undersöktes läsförståelsen i alla kommunens treor och där utmärkte sig den omnämnda klassen genom att deras medelvärden låg över genomsnittet på såväl ord- som textförståelse. Andra klasser i samma stadsdel hade medelvärden som låg betydligt under genomsnittet.

### ***2.5.2 Förförståelse***

När ny information ska tolkas utgör tidigare kunskaper basen och därför är det viktigt att ta tillvara och fånga upp elevernas förförståelse. Eleverna behöver få använda sina tidigare kunskaper och erfarenheter för att aktivt kunna skapa ny förståelse (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011:16 f.; Keene & Zimmermann 2003:70 ff.; Gibbons 2006:118; Cummins 2001). Det är inte självklart att eleverna själva aktiverar sin förförståelse och i så fall underlättas inte inlärningen. Eleverna kan således behöva hjälp med att medvetandegöra tidigare kunskaper och en del elever kan även ha relevanta kunskaper på förstaspråket men ha svårt med att se sambandet mellan dessa och det som lärs in på andraspråket (Reichenberg 2008:61 ff.; Cummins 2001:94 f). Lyngfelt (2013:160 ff.) har i en pilotstudie studerat hur andraspråkselevs kulturella bakgrund påverkar deras textförståelse och skriftliga responsarbete. Andraspråkselever i årskurs tre fick läsa skönlitterära utdrag i ett läromedel på svenska samt skönlitterära texter på modersmålet med anknytning till deras kulturella bakgrund. Eleverna skulle därefter reflektera över det de läst, i skrift på svenska, och resultatet antyder att de har lättare för att skriva respons efter att ha läst en text på modersmålet. Sett till antal ord blev texterna mer än dubbelt så långa och eleverna visade även en högre grad av textrörlighet i form av utvecklade resonemang och kommentarer i förhållande till de texter som de läst.

### ***2.5.3 Metakognitiv förmåga och insikt***

Begreppet metakognition betyder här förmågan att kunna reflektera över sitt eget lärande, sin förståelse och sina egna tankeprocesser. Att reflektera över den egna inlärningsprocessen är en viktig del av den dialogiska undervisningen och Dysthe menar att metakognitivt tänkande är en förutsättning för att eleverna ska kunna utnyttja hela sin inlärningspotential (Dysthe 1995:107).

När en erfaren läsare tar sig an en text aktiverar han/hon ofta olika lässtrategier utan att tänka på detta och erfarna läsare har också en metakognitiv förmåga, dvs. de funderar över sitt eget tänkande samtidigt som de läser (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011:85ff.; Keene & Zimmermann 2003:42; Stensson 2006:23-30; Reichenberg 2006:219). För att fler elever ska kunna utveckla en avancerad läsförmåga behöver lärare synliggöra olika lässtrategier i undervisningen. ”Denna förståelse kan alltså läras ut genom att erfarna läsare demonstrerar sin tankeprocess – berätta, tänka högt och modellera – under läsningens gång”. (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011:85). Reichenberg instämmer i att eleverna aktivt måste arbeta med att utveckla sin läsförståelse. I arbetet med att utveckla elevers strategiska läskompetens behöver eleverna bli mer medvetna om vad det innebär att förstå en text och även kunna bedöma sin egen förståelse. Dessutom behöver eleverna få kunskaper om olika lässtrategier samt regelbundet få öva textförståelse i samspel med lärare och kamrater (Reichenberg 2006:231).

### ***2.5.4 Inferenser***

Ingen text kan förstås utan att läsaren gör inferenser. Med inferera menar jag när en person går utanför den information som explicit ges i en text. En författare lämnar tomrum som hon/han räknar med att läsaren kan fylla i (Westlund 2009:101). I samband med inferens används ofta uttrycket att läsa mellan raderna och Stensson (2006:67) poängterar att detta är något som görs under hela livet; infererandet börjar inte i en särskild ålder.

Att förstå en text är en interaktiv process, där textens information integreras med läsarens förkunskaper. I exemplet ”Sara var väldigt törstig så hon öppnade kylskåpet” kan vi dra slutsatsen att Sara skulle

hämta något att dricka, utan att det står direkt utskrivet i texten. Läsaren gör med andra ord en inferens här som utgår ifrån vilka ”scheman” som aktiveras under läsningen (Franzén 1993:28 ff.). Schemateorin bygger på att en text förstås på olika sätt beroende på erfarenhet och bakgrundskunskap och att en person aktiverar sitt förståelseschema, dvs. mönster för tolkning som bygger på erfarenhet hos läsaren när en text ska läsas (Westlund 2009:117 f.). Franzén (1993:33) och Reichenberg (2008:61 ff.) menar också att en läsare ofta gör en serie av inferenser, en så kallad inferenskedja, och alltså inte bara enstaka sådana. Läsares inferenser ser inte identiska ut utan de skiljer sig åt beroende på att läsarna påbörjar läsningen med olika förståelsescheman, vilka påverkar inferenser som läsaren gör. Väsentligt i sammanhanget är att eleven måste vara medveten om att han eller hon förväntas inferera i samband med läsningen. Eleven kan ha relevanta förkunskaper men inte förstå att dessa ska användas aktivt i läsningen, vilket kan resultera i en mekanisk läsning utan förståelse av textinnehållet (Reichenberg (2008:61 ff.).

Franzén menar att man ofta skiljer på modellbaserade och textbaserade inferenser. Vid modellbaserade inferenser fyller läsaren i de luckor som uppstår i texten som inte finns klart uttalade, som i mitt exempel med Sara ovan. Vid textbaserade inferenser integrerar läsaren information som finns på skilda ställen i texten. Det finns också framåtriktade inferenser och dessa kan göras efter det att texten är färdigläst. Läsaren gör då en förutsägelse om vad som kommer att hända i texten<sup>3</sup> (Just & Carpenter 1987, här refererat efter Franzén 1993:31 ff.). Westlund (2009:104 f.) och Franzén (1993:101) skriver att svaga läsare inte gör inferenser automatiskt men att elever utvecklar sin läsförståelse när de, under tydlig ledning av en lärare, får träna på att göra inferenser av olika slag.

### ***2.5.5 Textrörlighet***

Resonemanget om inferens går att knyta till textrörlighetsbegreppet samt till Langers tankegångar om föreställningsvärldar. Langer (2005) menar att en läsare ständigt bygger mentala föreställningsvärldar och att dessa är nödvändiga för att läsaren ska förstå texten. Begreppet textrörlighet har likheter med Langers resonemang om föreställningsvärldar och Folkeryd, af Geijerstam och Edling (2006:170

---

<sup>3</sup> Det finns även bakåtriktade inferenser men jag väljer att inte ta upp dessa, då de inte är relevanta för min uppsats.

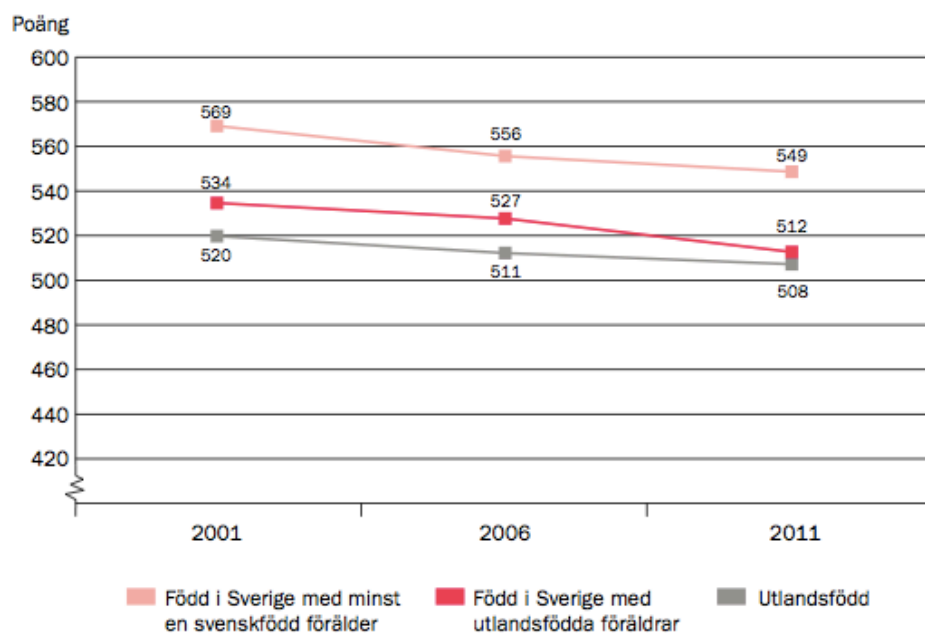


ff.) använder begreppen textbaserad rörlighet, rörlighet utåt och interaktiv rörlighet. I den textbaserade rörligheten kommenterar eleven innehållet i en text och detta kan göras på ytan och på djupet. Vid en ytlig rörlighet använder sig eleven av enskilda fakta eller memorerar delar av texten, vilket tyder på en grund förståelse. En djupare förståelse visar en elev då han/hon drar slutsatser utifrån textens handling och inte fokuserar på enskilda detaljer. När det gäller rörlighet utåt kopplar läsaren ihop texten med den egna erfarenhetsvärlden och associerar därmed till egna tankar och upplevelser. I den interaktiva rörligheten kan eleven diskutera textens mottagare och sammanhang runt texten. Här kan eleven även distansera sig från texten och reflektera över varför man ska arbeta med själva texten och uppgiften. Olika typer av textrörlighet krävs i olika sammanhang och de olika typerna kan användas parallellt och intar inte en hierarkisk ordning. Folkeryd et al. (2006:179) har i ett projekt undersökt elevers textrörlighet i årskurs fem och åtta (i olika ämnen) och bl.a. kommit fram till att klyftan mellan låg- och högpresterande elever växer med stigande ålder och att detta beror på förmåga till textrörlighet.

## **2.6 PISA och PIRLS**

### ***2.6.1 Elever med migrationsbakgrund***

I PIRLS framkommer att resultaten för elever med utländsk bakgrund har förändrats något under de senaste tio åren. Elever som är födda i Sverige med minst en förälder född i Sverige har ett högre resultat på läsproven än de elever som antingen är födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar eller är födda utomlands.



**Figur 2** Resultat i PIRLS 2011 för elever med olika migrationsbakgrund.

I figur 2 anges enbart medelvärden för respektive grupp och i PIRLS framhålls att det finns en stor variation inom grupperna och att det exempelvis finns flera utlandsfödda elever som presterar på en högre nivå än elever som är födda i Sverige med minst en svenskfödd förälder. Den socioekonomiska bakgrunden är en förklaring till att det finns skillnader mellan grupperna. När hänsyn har tagits till grad av hemresurser minskar skillnaderna men de kvarstår ändå. Jämfört med 2001 finns en nedgång som är signifikant för elever födda i Sverige med minst en förälder född i Sverige samt elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar. Gruppen utlandsfödda elever ligger kvar på ungefär samma nivå som 2001 så där är förändringen liten. Det är emellertid svårt att närmare analysera skillnaderna över tid, då grupperna är för små för att det ska vara möjligt att säkerställa eventuella orsaker (Skolverket 2012:45). Indikationerna på att resultatet för elever födda i Sverige försämras är dock något som behöver följas upp och studeras mer ingående.

### **2.6.2 Läsundervisningens innehåll**

I PIRLS 2011 redovisas hur lärare arbetar med att utveckla elevernas läsförmåga och lärarna har bland annat tagit ställning till hur ofta de använder lässtrategier i undervisningen. Det faktum att man i Sverige

inte arbetar med lässtrategier i lika stor utsträckning som de övriga nordiska länderna och EU/OECD-länderna beskrivs som en av förklaringarna till de försämrade resultaten i läsning (Skolverket 2012:62). En annan bidragande orsak tros vara den ökade individualiseringen. Både PIRLS 2006 och PIRLS 2011 visar att det är vanligt förekommande att eleverna får arbeta individuellt och Skolverkets kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007 visar att ett individualiserat arbetssätt särskilt missgynnar elever som inte kommit så långt i sin utveckling (Skolverket 2012:86 f.; Skolverket 2007b).

## **2.7 Svårigheter i texter**

Helheten är beroende av delarna i en text och för flerspråkiga elever kan vissa ord och uttryck vålla problem. Det gäller särskilt ord som innehar en metaforisk betydelse såsom ”ett tungt argument” Golden (2005) och uttryck som ingår i fasta fraser och konventionaliserade uttryck. Orden i sig kan vara begripliga men de är inte till någon hjälp i uttryck som t.ex. ”ha händerna fulla” och ”lägga korten på bordet” (Prentice 2010). I det svenska språket har vi också många homonymer, dvs. ord som kan ha flera betydelser, exempelvis ”fil” och ”bråk” och våra partikelverb är inte alltid helt enkla att tyda. Partikelverbet ”hålla på” har ju ingenting med verbet ”hålla” att göra och det kan också lätt förväxlas med prepositionen på, vilket ger uttrycket en annan innebörd. Kulturella referensramar kan utöver det ovan nämnda försvåra läsningen, om man inte har den kulturella förförståelse som krävs för att förstå en viss text (Löthagen och Staaf 2009:123ff).

## **3 Metod**

### **3.1 Beskrivning av projektet Läs mellan raderna**

I projektet ingår 22 klasser (årskurs 7) från sju skolor i fem kommuner. Tio klasser (177 elever) från fyra olika skolor ingår i experimentgruppen som har följt ett designat undervisningsupplägg med fokus på läsundervisning och lässtrategier och tolv klasser (190 elever) från tre olika skolor ingår i kontrollgruppen. Kontrollgruppen har fått tillgång till de nio noveller som vi haft som utgångspunkt i arbetet med lässtrategierna. Lärarna i kontrollgruppen har ombetts att beskriva hur

de arbetat med texterna. I övrigt har endast för- och eftertest gjorts på de skolorna. Olin-Scheller, Tengberg och jag träffade lärarna i experimentgruppen vid två tillfällen under våren 2012 och berättade om projektet och upplägget. När höstterminen startade gjordes ett förtest, i form av ett läsförståelsetest, i samtliga tjugotvå klasser (för närmare information om testet, se 4.2). Halva klassen gjorde ett x-test och andra halvan ett y-test. Båda testerna innehåller två texter med ett antal frågor till och de som gör x-testet vid första tillfället får y-testet vid andra tillfället. Detta har gjorts för att resultatet inte ska påverkas beroende på vilken text som lästs och stärker reliabiliteten.

Regelbundna träffar har förekommit en gång i månaden med experimentgruppen, då vi har följt upp och diskuterat planeringen och undervisningen. Den undervisningsmodell som används i projektet håller Tengberg och Olin-Scheller på att utveckla och de kallar den dialogisk strategiundervisning. Den syftar till att utveckla eleverna till aktiva, strategiska och kritiska litteraturläsare. Eleverna ska få möjlighet att utveckla sin förmåga när det gäller att utforska texter enskilt och tillsammans med andra samt medvetet använda olika lässtrategier för att utveckla sin förståelse av en text. Eleverna ska även utveckla sin förmåga att resonera, problematisera och att i tal och skrift formulera sig både sakligt och värderande om texter som de läst. Vid varje träff har ett par lässtrategier introducerats för lärarna genom att strategierna har förklarats och ”modellerats” för dem, såsom de själva ska göra i klassrummet sedan. Följande lässtrategier har valts ut i projektet: summera, göra förutsägelser, värdera och ta ställning, visualisera, ställa frågor till texten, hitta luckor och göra inferenser samt jämföra med andra texter (Stensson 2006; Duke & Pearson 2002). Lärarna har fått ett förslag på undervisningsupplägg för en period, om ca fyra veckor i taget, och det har betonats att lärarna har full frihet att anpassa planeringen utifrån den aktuella klassen.

I januari genomfördes ett eftertest med eleverna, och därefter har elevsvaren analyserats både kvantitativt och kvalitativt. Läsförståelsetesten har baserats på gamla nationella prov-texter och frågor som tillhör dem. En fråga har lagts till i både x- och y-testet och den är mer öppen till sin karaktär och har analyserats kvalitativt.

Förutom träffarna med lärarna i experimentgruppen har även observationer gjorts, vid två tillfällen i varje klass, för att forskargruppen ska få en uppfattning om undervisningen i klassrummet.

Observationerna utfördes under andra hälften av terminen, så att lärare och elever kommit in i arbetet med lässtrategierna. Lärarna har i sin tur också svarat på en enkät och intervjuer med ett antal av lärarna kommer att ske under våren 2013. Jag har deltagit i hela arbetsprocessen med projektet, om än inte i lika stor utsträckning som Tengberg och Olin-Scheller, som är huvudansvariga för studien.

### **3.2 Urval**

När förtestet gjordes i studien Läsa mellan raderna, kryssade eleverna i om de talade ett annat språk hemma med någon i familjen och vilket språk det i så fall var. Det totala antalet flerspråkiga elever i experimentgruppen var 18 men av dessa var det endast åtta som samtyckte till att delta i studien. Jag beslutade därför att i min studie använda alla som lämnat in den. En elev blev jag avrådd från att intervjua av den undervisande läraren, på grund av en komplicerad skolsituation, så totalt ingår sju elever i studien. Av de som inte samtyckte till att delta hade de flesta ett lägre resultat på förtestet än de som samtyckte, och i flera fall är skillnaderna stora. Jag diskuterar hur detta kan ha påverkat min studie i 5.1.

### **3.3 Datainsamling och genomförande**

Genomförandet av för- och eftertest har varit identiskt och har genomförts av Olin-Scheller, Tengberg och Lindholm, vilket stärker studiens reliabilitet (Denscombe 2009:378). Vi hade bl.a. nedskrivnen information vid förtestet för att säkerställa att alla skulle få exakt samma information. Eleverna informerades bl.a. om att deltagandet är frivilligt och att eleverna när som helst kan avbryta sin medverkan.

Förutom materialet som samlats in vid förtest och eftertest har jag även gjort intervjuer med de sju informanterna som ingår i min studie. Eftersom intervjun delvis skulle handla om en av texterna som ingår i eftertestet, var det nödvändigt att intervjun skulle ske i nära anslutning till testet. Efter att tider för eftertest bokats in med lärarna, tog jag kontakt via mejl och frågade om det fanns möjlighet för mig att göra intervju samma dag som eftertestet skulle göras. Det fungerade bra för alla lärare och de hjälpte även till att hitta en lämplig lokal på respektive skola, där vi kunde sitta ostört och prata.

Mina intervjuer har skett på frivillig basis (Denscombe 2009:197) och

de genomfördes samma dag som informanterna gjorde eftertestet. De varade mellan 30 och 56 minuter. Jag började intervjun med att presentera mig själv och syftet med min undersökning och berättade varför jag valt ut just dem. Jag förklarade också att jag önskade att informanterna var helt uppriktiga i sina svar och att deras svar skulle anonymiseras. Jag bad även om elevernas tillåtelse att spela in samtalet, vilket alla samtyckte till. Jag försökte att skapa en avslappnad stämning under samtalet så att de inte skulle påverkas negativt av själva intervjusituationen men den så kallade intervjuareffekten kan ändå ha påverkat svaren i viss mån, och därmed också validiteten och reliabiliteten (Denscombe 2009:269). En fördel i samband med intervjuerna har också varit att jag har varit väl medveten om vad de har arbetat med i klassrummet, vilket gjort att jag kunnat följa upp mina frågor vid intervjun med följdfrågor (Denscombe 2009:266 f.).

### ***3.3.1 Intervjufrågor***

Genom intervjuerna kommer jag bland annat att kunna ta reda på om elevernas skriftliga texttolkning skiljer sig ifrån den muntliga. Jag vill se huruvida eleverna har förstått texten de läst eller inte och om det är så att de missuppfattat någon fråga i läsförståelsetestet. Denna möjlighet att kontrollera elevernas förståelse finns inte då eleverna gör ett skriftligt test.

Frågorna som användes vid intervjuerna var semistrukturerade och jag ville vara flexibel och fånga upp eventuella synpunkter från informanterna (Denscombe 2009:234 f.). Intervjuerna innehöll olika typer av intervjufrågor, såsom inledande frågor, uppföljningsfrågor, direkta och indirekta frågor. Jag började med enkla bakgrundsfrågor för att eleverna skulle känna sig mindre nervösa och för att skapa ett positivt och avslappnat samtalsklimat. Min avsikt var att använda korta och enkla frågor som ändå skulle inbjuda varje enskild elev att svara utförligt (Kvale och Brinkmann 2009:150 ff.). Kvale och Brinkmann betonar att andrafrågorna i intervjun kräver att intervjuaren lyssnar aktivt på det intervjupersonen säger och det har jag beaktat. Jag har försökt att ”upprätthålla en attityd av maximal öppenhet” och intresserat följt upp elevernas svar och uppmuntrat till uttömmande svar (2009:154).

### ***3.3.2 Databearbetning***

Samtliga läsförståelsetest har rättats av projektgruppen, dvs. tre bedömare (Olin-Scheller, Tengberg och Lindholm). När förtestet skulle börja rättas tog vi först några prov som vi bedömde enskilt och pratade ihop oss om. Sedan tog vi ett par klasser som vi därefter gick igenom på samma sätt och diskuterade de frågor där vi inte var eniga i bedömningen. Denna diskussion kring hur bedömningsmallen skulle tolkas var helt nödvändig och detta har bidragit till en samsyn hos oss som bedömare, vilket resulterat i en hög grad av överensstämmelse (Denscombe 2009:281). Interbedömarreliabiliteten var mycket hög på såväl förtest som eftertest (Cohen's kapp<sup>4</sup>) och det lägsta värdet på vår samstämmighet var 0,81. Värdet över 0,7 räknas som god överensstämmelse och för mycket god överensstämmelse krävs ett värde på 0,8 eller mer mellan två bedömare (Peat 2002:28).

Delar av intervjumaterialet har transkriberats (fråga 20-31) och jag har då använt mig av bastranskription och skrivit ner exakt vad eleverna sagt samt markerat uppehåll och pauser i sekunder. Av utrymmesskäl kan transkriptionen dock inte bifogas uppsatsen. De andra frågorna (1-19) sammanställdes i en tabell för att jag skulle få en överblick över materialet, se bilaga 3.

### **3.4 Generaliserbarhet**

I och med att studien är begränsad om man ser till antalet deltagande elever begränsas möjligheten till att dra slutsatser på en mer allmän nivå. Min studie ingår i en större studie, *Läsa mellan raderna*, där ett större material att jämföra med finns när det gäller läsförståelsetestet. Detta gör att jag kan uttala mig om generella tendenser hos mina informanter, kopplat till studien som helhet. Generaliserbarheten är följaktligen större i läsförståelsetestet än i intervjuerna, eftersom det enbart är mina informanter som intervjuats. Hur representativa elevernas intervjusvar är för flerspråkiga elever som helhet är svårt att uttala sig om men jag anser ändå att mitt resultat skulle kunna överföras till andra fall (Denscombe 2009:382).

### **3.5 Etiska överväganden**

För hela studien *Läsa mellan raderna* tillämpas Vetenskapsrådets etiska riktlinjer och godkännande från lokal etikprövningsnämnd har erhållits.

---

<sup>4</sup> Ett statistiskt mått som anger samstämmighet mellan bedömare.

Konfidentialitetskravet är viktigt att beakta och allt insamlat material har förvarats avidentifierat och inlåst (Kvale & Brinkmann 2009:203 f.). När projektet startade informerades deltagarna om studiens syfte och skriftligt samtycke har inhämtats. Vad gäller mina intervjuer har eleverna även muntligt samtyckt till att medverka.

### **3.6 Analysmodell**

#### ***3.6.1 Läsförståelsetesten***

Fråga 1-7 i läsförståelsetesten har rättats enligt Skolverkets bedömningsanvisningar, som återfinns i bilaga 5.

Till analysarbetet som rör fråga 8 har en modell utarbetats med grund i Schreier (2012). Projektgruppen har diskuterat kategorierna och jag har provat modellen på mina informanter, då de kvalitativa analyserna inte har påbörjats än i den stora studien. Analysmodellen ska synliggöra hur eleverna tolkar texten som de läst och vilken typ av textrörlighet som de uppvisar. Dessutom kategoriseras vad informanterna baserar sitt stöd på: om eleverna gör några inferenser, om stödet baseras på berättelsens intrig kopplat till någon eller några av karaktärerna i texten, språk/struktur i texten eller citat. När det gäller inferenser utgår jag från kategorierna i Franzén (1993): modell- och textbaserade samt framåtriktade inferenser (se avsnitt 2.5.4).

#### ***3.6.2 Intervjuerna***

Inför analysarbetet med intervjuerna har jag utgått från teman för att hitta meningsfulla kategorier i materialet. Utifrån intervjufrågornas karaktär har jag hanterat svaren på olika sätt. För att segmentera det transkriberade materialet har jag markerat vilka delar som hör till respektive fråga (Schreier 2012:139 ff.). Därefter har jag hittat lämpliga teman för att sammanställa svaren. En del av frågorna bifogas i tabellform och kommenteras i resultatet och en del presenteras i löpande text utifrån de teman som jag utgått ifrån.

### **3.7 Metodkritik**

Jag är medveten om att det i kvalitativa forskningsintervjuer råder en asymmetrisk maktrelation, där parterna inte är jämbördiga. Intervjuaren styr samtalet och vill ha svar på sina forskningsfrågor och därigenom



kan dialogen bli enkelriktad och instrumentell (Kvale & Brinkmann 2009:48 ff.). Jag har också som intervjuare ett tolkningsmonopol av det som intervjupersonerna säger och därigenom också ett ansvar att redovisa deras svar på ett så rättvisande sätt som möjligt. När det gäller intervjupersonen finns en risk att denne uttrycker vad han/hon tror att intervjuaren vill höra och detta påverkar i så fall både validiteten och reliabiliteten (Denscombe 2009:378). Jag är också medveten om att jag ibland, särskilt vid en längre tids tystnad i intervjuerna, har ställt delvis ledande frågor till eleverna och att det kan påverka trovärdigheten i svaren.

Huruvida läsförståelsetesten prövar det vi avser att mäta eller inte, är en viktig fråga att ställa. Testen är valida på det sättet att de är baserade på nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. Det är däremot inte säkert att just dessa test mäter om eleverna har utvecklat sin läs- och tolkningsförmåga. Andra faktorer som påverkar är hur frågorna är formulerade samt texternas svårighetsgrad. Att de är tänkta att genomföras i årskurs 9 kan innebära att eleverna inte förstår texterna och/eller frågorna och detta påverkar i så fall validiteten. Detta diskuteras vidare i 5.2.

En fördel med muntlig texttolkning är att eleverna får en omedelbar bekräftelse, vilket kan uppmuntra dem till att utveckla sina svar. Vidare kan jag i tal få reda på om eleverna har förstått texten eller inte, vilket är svårare i skrift där elevernas svar måste tolkas av mig. En svårighet med mina muntliga frågor är ju för eleverna att komma ihåg hur frågan lyder, i synnerhet om flera led ingår, vilket var fallet i ett flertal av frågorna. I skrift kan frågan läsas flera gånger, vilket kan anses vara en fördel gentemot det muntliga. I det skriftliga testet har eleverna dessutom tillgång till själva texten och kan gå tillbaka och leta efter svar. Under intervjuerna låg texthäftet framför eleverna ifall någon skulle vilja använda det, men det gjorde alltså ingen. Mitt syfte var ju att ta reda på hur elevernas texttolkning såg ut och eventuella skillnader mellan tal och skrift, och därför ansåg jag det nödvändigt att formulera frågan i flera led för att vara säker på att eleven svarade på rätt fråga.

## **4 Resultat**

Resultatet redovisas nedan i olika avsnitt. I 4.1 redovisas bakgrundsinformation om eleverna samt deras inställning till läsning

och läsvanor. Därefter följer ett avsnitt om själva läsförståelsetesten och sedan elevernas texttolkning i skrift och tal (4.3). I 4.4 beskrivs skillnader mellan förtest och eftertest och i 4.5 redovisas fråga 8. Elevernas reflektioner om höstens arbete och den egna läsningen återfinns i 4.6. Jag har även ställt några frågor till informanternas lärare, vilkas svar presenteras i 4.7. I 4.8 återfinns slutligen ett avsnitt om själva läsförståelseprovet.

#### **4.1. Bakgrundsinformation om informanterna**

Av de sju informanterna är sex födda i Sverige och en (P3) anlände vid två års ålder (se bilaga 3). På frågan om vilket språk som är deras modersmål tvekade några och ville att jag skulle förtydliga frågan. Fyra av eleverna nämner svenska som ett av sina modersmål och flera tycker dessutom att det är deras starkaste språk. Modersmålen som förekommer bland informanterna är albanska, assyriska, ryska, bosniska, turkiska och vietnamesiska. Samtliga uppger att de talar modersmålet (ej svenska) i huvudsak med familj och släkt men att de med syskon och kamrater vanligtvis talar svenska. Två elever uppger att de ibland talar ett annat språk med kompisar. Ingen av informanterna deltar i undervisning i svenska som andraspråk men två uppger att de har gjort det tidigare. Modersmålsundervisning har tre av eleverna (P1, P3 och P4) och en säger att hon har haft det men slutat (F1). För att se elevernas svar på fråga 1-11 i tabellform, se bilaga 3.

##### ***4.1.1 Inställning till läsning och läsvanor***

I bilaga 3 redovisas även elevernas svar på fråga 12-19. Frågorna handlade om elevernas inställning till läsning och hur deras läsvanor såg ut. Det första som informanterna tänker på när de hör ordet läsning är att läsa en text eller en bok. En elev svarar "böcker" och en elev svarar "kunna läsa och förstå texten". Deras inställning till läsning skiljer sig åt och tre elever (P4, F1 och F2) uttrycker sig enbart positivt och menar att de i princip läser varje kväll. F4 tycker att det är kul ibland och menar att hon läser när hon inte har något annat att göra. Hon säger dock i nästa andetag att hon läser nästan varje kväll. Pojkarna P1, P2 och P3 är inte lika förtjusta i läsning. P1 tycker att det är "helt ok" och P3 säger "inte så värst kul" och de läser böcker mest i skolan. P2 tycker att det är långtråkigt: "man bara läser i en text o så händer inget". Han läser cirka en gång i månaden och berättar att han aldrig någonsin läst en bra bok som han har velat fortsätta läsa. Informanterna läser sällan eller aldrig

böcker eller andra texter på sitt modersmål. Om de gör det sker det oftast i samband med modersmålsundervisningen. På frågan om de läser texter på internet svarar samtliga att de gör detta i viss utsträckning. Texterna kan då vara på svenska, engelska eller modersmålet. Jag frågade också om eleverna läser texter i samband med att de spelar spel och P1, P2 och P3 uppger att de ibland gör det. När det gäller hur mycket tid eleverna spenderar framför datorn varierade detta mycket. P1 har en överenskommelse med föräldrarna och han spelar bara på helger och då ca två timmar per dag. P2 och P3 spelar spel varje dag i ca två timmar och P2 säger att det inte är så mycket text i den typen av spel som han ägnar sig åt. P4 och F1 spelar inga spel alls men ägnar sig åt andra saker på nätet. P4 har en egen blogg som handlar om kändisar. Där skriver han texter på svenska som han sedan översätter till engelska. F1, F2 och F3 spelar spel ibland, läser bloggar, är inne på facebook och/eller instagram och F1 nämner att hon även läser noveller på nätet.

## 4.2 Läsförståelsetesten

Läsförståelsetesten som vi använt i studien har baserats på gamla nationella prov-texter med tillhörande frågor. Åtta frågor ingår i respektive test varav sju är poängsatta. En eller två frågor är så kallade nivå 1-frågor, två till tre frågor är nivå 2-frågor och lika många är nivå 3-frågor. I bedömningsanvisningarna från Skolverket förklaras vilken typ av svar som krävs på respektive nivå. På nivå 1 kan svaren utläsas direkt i texten, så kallade kortsvar, och vara antingen rätt eller fel. För nivå 2 krävs ett kortsvar, där eleven måste överblicka flera avsnitt eller visa ett visst mått av abstrakt tänkande. I den tredje typen av uppgift krävs utförligare svar där eleven ska kunna ge förklaringar, exempel och fler perspektiv. Svaren här bedöms som mer eller mindre fullständiga, snarare än rätt eller fel, och representeras av nivå 2 eller 3 (Skolverket 2011c). I bilaga 5 finns Skolverkets bedömningsanvisningar som vi utgått ifrån när vi rättat förtest och eftertest. Endast anvisningar till de texter som är aktuella i uppsatsen har bifogats, dvs. *Den elektriska flickan* och romanutdraget från *Flyga drake* (Nilsson 1998; Hosseini 2003). Innehållet i de båda novellerna presenteras nedan. Utöver de sju frågorna som är poängsatta i testet har en fråga lagts till i x- och y-testet, fråga 8, och den redovisas i 4.5.

### 4.2.1 *Den elektriska flickan*

Handlingen utspelar sig när elektriciteten var ett nytt fenomen, någon gång i början av 1900-talet, i en liten by i Blekinge. Huvudpersonen i texten är en flicka som skriker mycket som litet barn. Pappan bygger då in en elektrisk motor i en vaggasom flickan använder, så att vaggan ska kunna gunga av sig själv. På grund av en felkoppling försvinner ström i byn och flickan laddas med elektricitet. Efter två år ställs vaggan upp på vinden, då den inte längre används. När flickan växer upp finns flera tecken på att hon är ovanlig: hon är självlysande, det sprakar om henne och hon kan baka bullar genom att hålla degklumpar i händerna. Läsaren får följa flickans liv från födseln fram till hennes död och i slutet av berättelsen brinner hon upp, efter vad man förstår, i förening med en ung man som även han är elektrisk. I slutet beskrivs området runt kyrkogården där flickan är begravd som magnetiskt och byns orienteringsklubb uppges vara landets sämsta.

#### **4.2.2 Flyga drake**

Texten *Flyga drake* är ett romanutdrag och handlar om rikemanssonen Amir som har en talang när det gäller att skriva berättelser. Han har en tjänare och vän i Hassan som uppmuntrar Amir att skriva och så gör även Rahim Khan, en god vän till Amirs pappa Baba. Amir upplever dock inte samma stöd från Baba, vilket gör att Amir har motstridiga känslor för sin far. Amirs första nedskrivna berättelse handlar om en man som hittar en magisk bägare och när han gråter ner i den förvandlades tårarna till pärlor. Mannen gråter sällan och börjar därför hitta på sätt att göra sig ledsen, vilket resulterar i att han blir så girig att han mördar sin fru. I slutet av Amirs berättelse sitter mannen på ett berg av pärlor med en kniv i handen och håller sin mördade fru i famnen medan han gråter hjälplöst ner i bägaren.

#### **4.3 Elevernas texttolkning i skrift och tal**

Här nedan i tabell 3 redovisas elevernas svar i skrift respektive tal, på frågorna 5 och 7 i eftertestet. I jämförelsen av elevernas svar på frågorna har jag dels tittat på antal ord som eleverna använder, dels vilka aspekter de lyckas få med utifrån bedömningsmallen (se bilaga 5) och om det föreligger någon skillnad i poäng mellan elevernas skriftliga och muntliga svar.

Fyra av eleverna har gjort x-testet där fråga 5 lyder: ”En man från Kraftbolaget skulle ta reda på varför det hade försvunnit så mycket

ström i ledningarna. a) Hur hade strömmen försvunnit? (1p.) b) Varför hittade han inget fel?" (2p.). Fråga 7 kan ge 2 poäng och lyder: "I textens sista mening står att byns orienteringsklubb är landets sämsta. Varför är den det?" I y-testet lyder fråga 5: "Amir har motstridiga känslor för sin far. Vilka är de olika känslorna? Förklara varför han har motstridiga känslor." (3p.) Även fråga 7 ger 3 poäng vid ett korrekt angivet svar och den lyder: "Förklara slutet på Amirs saga om mannen och den magiska bågaren. Konsekvensen av huvudpersonens handlingar ska finnas med i ditt svar." I bilaga 5 redovisas vad som krävs i svaren för respektive nivå.

#### 4.3.1 Avvikelser i skriftlig och muntlig texttolkning

Tabell 3 visar att den muntliga texttolkningen i fråga 5 och 7 inte innebär några stora skillnader i poäng för eleverna. Avvikelser i poäng återfinns hos P3, F1 och F3. En del av eleverna får hjälp av mig att komma fram till svaret genom följdfrågor och i de fallen har de inte fått någon extrapoäng (gäller P1 och P2).

Tabell 3: Fråga 5 och 7

| Elev | Test | Fråga | Antal ord i skrift | Antal ord i tal | Skillnad i poäng |
|------|------|-------|--------------------|-----------------|------------------|
| P1   | x    | 5a, b | 9, 23              | 27, 17          | 0                |
|      |      | 7     | 6                  | 6               | 0                |
| P2   | x    | 5a, b | 8, 19              | 60, 26          | 0                |
|      |      | 7     | 5                  | 29              | 0                |
| P3   | y    | 5     | 24                 | 58              | 1                |
|      |      | 7     | 44                 | 39              | 0                |
| P4   | x    | 5a, b | 27, 8              | 50, 24          | 0                |
|      |      | 7     | 9                  | 23              | 0                |
| F1   | y    | 5     | 36                 | 53              | 1                |
|      |      | 7     | 71                 | 60              | 1                |
| F2   | y    | 5     | 51                 | 58              | 0                |
|      |      | 7     | 81                 | 45              | 0                |
| F3   | x    | 5a, b | 15, 24             | 24, 19          | 1                |
|      |      | 7     | 24                 | 23              | 0                |

P3 har gjort test y och på fråga 5 skriver han: "För att han skulle vilja att hans far var mer snäll och kärleksfull. Men när han tänkte efter så

älskade Amir sin far ändå”. Detta svar ger eleven noll poäng eftersom han bara nämner en känsla men inte förklarar den. I det muntliga svaret förklarar eleven mer utförligt och får med både den positiva och den negativa känslan men han motiverar ingen av dem på ett tydligt sätt, vilket ger en poäng. På fråga 5 i test y får F1 en poäng, då en känsla nämns och förklaras. I tal får F1 även med den andra känslan, vilket innebär två poäng. Hon säger:

Han, Amir var rädd för sin far, eller han skrämde typ, hans hårda eller stränga ansikte så skrämde ju han Amir så han var ju väldigt rädd o hans far var ju typ inte så känslsam typ för han gedde inte så mycket intresse till Amir. Men Amir tycker fortfarande om sin far.

På fråga 7 (test y) i skrift får F1 noll poäng eftersom det inte framgår att huvudpersonen har mördat sin fru. I tal däremot nämner hon det tydligt, vilket innebär en poäng. För F1 finns således en skillnad på två poäng mellan muntlig och skriftlig texttolkning på de två frågorna 5 och 7 (se tabell 3). För F3 resulterar det skriftliga svaret på fråga 5a i noll poäng, eftersom vaggan inte nämns. I tal däremot nämns vaggan och svaret ger därmed en poäng. I samtliga avvikelser framkommer att eleverna förstår textinnehållet men att de inte riktigt förstått hur de ska formulera sin förståelse i skrift. Detta diskuteras vidare i avsnitt 5.2.

#### ***4.3.2 Likartade svar i skrift och tal***

Något som gäller för de flesta av informanterna är att de uttrycker samma innehåll såväl skriftligt som muntligt men med något fler ord i den muntliga texttolkningen (se tabell 3). I vissa fall är svaren till och med identiska som hos P1, där svaret i tal och skrift på fråga 5 är: ”för tv och radio funkar inte”. Hos informanterna P1, P3, P4, F2 och F3 finns exempel där exakt samma perspektiv nämns i skrift och tal. Ibland nämns perspektiven delvis i en annan ordning men svaren är mycket likartade.

Det som blir tydligt i den muntliga texttolkningen är huruvida eleverna har förstått texten eller inte. Jag hade möjlighet att fråga eleverna igen eller be om ett förtydligande. Ett exempel var P2, där hans skriftliga svar på fråga 5 var svårtolkat men där det i tal framkom att han ej förstått textens innehåll. Många av eleverna använde fler ord i tal än i skrift och det var inte särskilt anmärkningsvärt men det var alltså inte så

att de per automatik gynnades av den muntliga texttolkningen här, sett till resultatet på frågorna 5 och 7 enligt bedömningsanvisningarna.

#### 4.4 Skillnader i poäng mellan förtest och eftertest

När det gäller resultaten i poäng på förtest och eftertest är den genomsnittliga poängen för samtliga elever i studien *Läsa mellan raderna* 6,9 poäng på förtestet och 7,31 på eftertestet. Maxpoängen på respektive delprov är som redovisats tidigare 15. För experimentgruppen som helhet är den genomsnittliga poängen 6,7 på förtestet och 7,24 på eftertestet och den förändringen är statistiskt signifikant. I kontrollgruppen har medelvärdet förändrats från 7,08 och 7,38 och den skillnaden är inte statistiskt signifikant. I tabell 4 redovisas informanternas poäng på förtest respektive eftertest. Jag har i tabell 3 även skrivit in de skillnader i poäng som framkom i 4.3 när eleverna muntligen svarade på fråga 5 och 7.

Tabell 4: Poäng på förtest samt eftertest

| Elev | Förtest | Eftertest | Muntligt |
|------|---------|-----------|----------|
| P1   | 5       | 7         | -        |
| P2   | 4       | 7         | -        |
| P3   | 10      | 9         | + 1      |
| P4   | 8       | 7         | -        |
| F1   | 6       | 9         | + 2      |
| F2   | 10      | 11        | -        |
| F3   | 5       | 8         | + 1      |

Av de sju informanterna har fem förbättrat sina resultat med en till tre poäng, och två har försämrat sina resultat med en poäng från förtest till eftertest. Av tabellen framgår också att den största förändringen finns hos eleverna P2, F1 och F3, vilkas poäng har ökat med tre. Tre av informanterna har mer än den genomsnittliga poängen på förtestet och på eftertestet är motsvarande siffra fyra. Spridningen mellan eleverna är större på förtestet, där poängen varierar mellan 4 och 10, än eftertestet, där poängen varierar mellan 7 och 11. Om hänsyn tas till den muntliga texttolkningen som eleverna fick göra på fråga 5 och 7 innebär denna att eleverna P3 och F3 får en poäng extra och F1 två poäng ytterligare. För F1 och F3 påverkas slutresultatet genom att skillnaden mellan för- och eftertest blir ännu större. För F3 innebär det en ökning med fyra poäng och för F1 fem poäng.

#### 4.5 Fråga 8 i förtest och eftertest

Fråga 8 är en fråga som lagts till i läsförståelsetestet och därmed inte finns med i bedömningsmallen. Här används i stället ett analyschema, som har utvecklats utifrån Schreier (2012), se avsnitt 3.6.1. I tabell 5, 6 och 7 redovisas elevernas svar på fråga 8 i förtestet respektive eftertestet. I tabellerna står *F* för förtest, *E* för skriftligt eftertest och *M* för muntligt eftertest. I tabell 5 använder jag dessutom textrörlighetsbegreppet för att se vilken typ av textrörlighet som finns representerad hos eleverna.

Fråga 8 i y-testet lyder: ”Kan man säga att Flyga drake är en lycklig eller olycklig berättelse? Hitta stöd i texten för att det är en lycklig berättelse. Hitta också stöd i texten för att det är en olycklig berättelse. Beskriv därefter din egen uppfattning”. I x-testet lyder frågan: ”I fråga 6 ovan står det att berättelsen ska sluta illa. Men kan man säga att Den elektriska flickan är en olycklig berättelse? Hitta stöd i texten för att det är en lycklig berättelse. Hitta också stöd i texten för att det är en olycklig berättelse. Beskriv därefter din egen uppfattning”.

##### 4.5.1 Elevernas textrörlighet

I följande avsnitt beskrivs elevernas textrörlighet i svaret på fråga 8, både i förtest, eftertest och när det gäller muntlig tolkning. Textrörlighetsbegreppet används (se 2.5.5) och jag har analyserat elevernas svar utifrån textbaserad rörlighet, rörlighet utåt (refererar till sig själv) och interaktiv rörlighet (refererar till textens mottagare och sammanhang). I den textbaserade rörligheten skiljer jag på ytlig och mer djupgående förståelse. Vid en ytlig textrörlighet fokuserar eleverna på enskilda detaljer i texten och vid en djupare förståelse kan eleverna dra slutsatser utifrån textens handling (Folkeryd et al. 2006:170 ff.).

Samtliga svar representeras av enbart en textbaserad rörlighet och det finns exempel som visar på både rörlighet på ytan men också på djupet. Exempel på ytlig textrörlighet är ”hon var den finaste tjejen i stan” och ”han har ju Hassan som bästa vän” och dessa visar en konkret koppling till den lästa texten. Exempel på en djupare textrörlighet finns i ”hon dog när hon funnit sin älskade” och ”att hon till slut fann sin kärlek”. Här uttalar sig eleverna om vad hela texten handlar om och har lagt ihop information ifrån textens olika delar, vilket innebär att de visar en



djupare förståelse. Det finns inga exempel på rörlighet utåt eller interaktiv rörlighet vare sig i skrift eller tal hos informanterna. De visar således en grund förståelse utifrån textrörlighetsbegreppet och jag diskuterar tänkbara orsaker till detta i 5.2.

P4 visar både i tal och skrift att hans svar är textbundna i bemärkelsen att han ger mycket konkreta exempel från texten. Han skriver bland annat att texten är lycklig för att hon blir den vackraste flickan i Blekinge (skrift), att personerna i texten ”skulle kunna dricka sig fulla för att dansa med henne” (tal) och att ”kärleken blev så brinnande som dom själva vill uppleva” (tal). I texten *Den elektriska flickan* står: ”O, att en enda gång få uppleva en sådan brinnande kärlek”, ”en så strålande vacker kvinna hade aldrig funnits i Blekinge” och ”man drack sig full för att våga bjuda upp henne” och dessa citat återspeglas tydligt i elevens svar.

#### 4.5.2 Elevernas stöd i texten

I tabell 5 redovisas om eleverna anger stöd för en lycklig och olycklig berättelse eller ej samt om de anger stöd för den egna uppfattningen.

Tabell 5: Elevernas stöd för en lycklig och olycklig berättelse samt stöd för egen uppfattning. (Antal belägg anges inom parentes).

| Elev | Test +<br>antal<br>ord | Stöd i texten               |     |                              |     |                           |     |
|------|------------------------|-----------------------------|-----|------------------------------|-----|---------------------------|-----|
|      |                        | Stöd för lycklig berättelse |     | Stöd för olycklig berättelse |     | Stöd för egen uppfattning |     |
|      |                        | Ja                          | Nej | Ja                           | Nej | Ja                        | Nej |
| P1   | F: 27                  | x (1)                       |     | x (1)                        |     |                           | x   |
|      | E: 55                  | x (2)                       |     | x (2)                        |     | x (2)                     |     |
|      | M: 36                  | x (1)                       |     | x (1)                        |     | x (2)                     |     |
| P2   | F: 27                  | x (1)                       |     | x (1)                        |     |                           | x   |
|      | E: 14                  | x (1)                       |     | x (1)                        |     |                           | x   |
|      | M: 117                 | x (2)                       |     | x (2)                        |     | x (3)                     |     |
| P3   | F: 33                  | x (1)                       |     | x (1)                        |     |                           | x   |
|      | E: 31                  | x (2)                       |     | x (2)                        |     |                           | x   |
|      | M: 42                  | x (2)                       |     | x (1)                        |     | x (1)                     |     |
| P4   | F: 46                  | x (1)                       |     | x (1)                        |     |                           | x   |
|      | E: 65                  | x (1)                       |     | x (1)                        |     | x (2)                     |     |
|      | M: 165                 | x (2)                       |     | x (4)                        |     | x (3)                     |     |

|    |        |       |   |       |   |       |   |
|----|--------|-------|---|-------|---|-------|---|
| F1 | F: 0   |       | x |       | x |       | x |
|    | E: 51  | x (1) |   | x (2) |   |       | x |
|    | M: 49  | x (1) |   | x (2) |   |       | x |
| F2 | F: 88  | x (1) |   | x (1) |   | x (3) |   |
|    | E: 103 | x (2) |   | x (3) |   | x (1) |   |
|    | M: 69  | x (2) |   | x (2) |   | x (2) |   |
| F3 | F: 42  | x (1) |   | x (2) |   |       | x |
|    | E: 68  | x (1) |   | x (3) |   | x (3) |   |
|    | M: 73  | x (2) |   | x (1) |   | x (2) |   |

Tabell 5 visar att alla elever utom F1 har angivit stöd för lycklig och olycklig berättelse såväl på förtestet som på eftertestet samt muntligt. Fler antal nej-kryss syns i tabellen när det gäller huruvida eleverna har motiverat den egna uppfattningen eller inte. Sex av eleverna har inte uttryckt stöd på förtestet och tre har inte gjort det på eftertestet och en nämner inget stöd för den egna uppfattningen muntligt. Det är alltså fler elever som får med stöd för den egna åsikten i eftertestet än i förtestet. När det gäller antal belägg som anges varierar det mellan ett och fyra. Vid jämförelser mellan förtest och eftertest i skrift anger de flesta fler belägg i eftertestet och ett tydligt tecken på utveckling visar exempelvis P1. Han har fördubblat antal aspekter och motiverar dessutom den egna åsikten i eftertestet, vilket han inte gör i förtestet. I två fall noteras en liten eller ingen skillnad och det gäller P2 och F3. P2:s svar är identiska på de båda testen när det gäller antal belägg och vad han anger stöd för. F3 nämner stöd för en olycklig berättelse i samband med sin egen åsikt, så svaret skulle kunna tolkas som att det inte finns stöd för en olycklig berättelse, då det inte tydligt skrivs fram.

Skillnader mellan tal och skrift i eftertestet finns också. Alla elever utom F1 uttrycker stöd både för en lycklig och olycklig berättelse samt för den egna åsikten i tal. Anledningen till att F1 inte nämner detta är att jag glömmer att fråga henne. Det finns också skillnader när det gäller antal belägg som informanterna får med. Muntligt är det i många fall så att eleverna nämner fler aspekter än de gör i skrift. Särskilt stora skillnader syns hos P2 och P4. I skrift uttrycker sig P2 mycket kortfattat (14 ord) och han uttrycker heller inte någon egen åsikt. I tal däremot använder P2 117 ord och får med betydligt fler perspektiv. Han säger:

Jag tyckte den var lycklig för att hon hittade nån som hon gillade och båda två var elektriska, så hon inte var ensam om det, och olycklig

eftersom hon till exempel inte kunde få röra vid en katt utan att den ska få stötar. Sen i slutet så dog hon ju så det var lite olyckligt det också ju.

P4 använder även han betydligt fler ord muntligt, 165 jämfört med 65 i skrift, och han får med fler infallsvinklar både när det gäller stöd för en lycklig och olycklig berättelse men även när det gäller att motivera den egna uppfattningen (se tabell 5). I övrigt finns en del mindre skillnader när det gäller antal ord som används i förtest, eftertest och det muntliga. Resultaten visar därmed att den muntliga texttolkningen i fråga 8 gynnar vissa elever men inte alla. Elever som inte gynnas nämnvärt av att få svara på fråga 8 muntligen är P1, F1, F2 och F3. P1 och F3 nämner färre aspekter muntligt än vad de gör i skrift och när det gäller F1 och F2 är det inga skillnader i tal och skrift. Små skillnader syns hos P3 och F3 och större skillnader finns hos P2 och P4.

#### 4.5.3 Elevernas inferenser

I tabell 6 visas vad eleverna baserar sitt stöd på. Jag redovisar om svaren innehåller inferenser som stöd (se avsnitt 2.5.4), om svaren anknyter till textens intrig eller karaktärer, om svaren på något sätt kommenterar textens språk eller struktur eller om svaren baseras på citat från texten. Jag kommenterar särskilt elevernas inferenser och hur de har använt citat som stöd. I samband med inferenser används begreppen modellbaserade, textbaserade och framåtriktade inferenser (Franzén 1993:31 ff.). Vid modellbaserade inferenser fyller läsaren i luckor som inte finns uttalade i texten. Vid textbaserade inferenser lägger läsaren ihop information från skilda ställen i texten och vid en framåtriktad inferens gör läsaren en förutsägelse om vad som kommer att hända i texten.

Tabell 6: Vad stödet baseras på.

| Stöd baseras på |      |          |                     |                    |       |       |
|-----------------|------|----------|---------------------|--------------------|-------|-------|
| Elev            | Test | Inferens | intrig/<br>karaktär | Språk/<br>struktur | Citat | Annat |
| P1              | F    | x        | x                   |                    |       |       |
|                 | E    | x        | x                   |                    |       |       |
|                 | M    | x        | x                   |                    |       |       |
| P2              | F    | x        | x                   |                    |       |       |
|                 | E    | x        | x                   |                    |       |       |
|                 | M    | x        | x                   |                    |       |       |

|    |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|
| P3 | F |   | x |   | x |   |
|    | E | x | x |   |   |   |
|    | M | x | x |   |   |   |
| P4 | F | x | x |   |   |   |
|    | E | x | x |   | x |   |
|    | M | x | x |   |   |   |
| F1 | F | - | - | - | - | - |
|    | E | x | x |   |   |   |
|    | M | x | x |   |   |   |
| F2 | F | x | x |   | x |   |
|    | E | x | x |   | x |   |
|    | M | x | x |   |   |   |
| F3 | F | x | x |   |   |   |
|    | E | x | x |   | x |   |
|    | M | x | x |   |   |   |

Samtliga informanter nämner på något sätt intrigen, dvs. handlingen och i samband med det någon av karaktärerna i berättelsen. Fyra av informanterna har med citat som stöd men i samtliga fall saknas en motivering i samband med citatet. Citaten nämns alltså bara utan att eleverna kommenterar eller förklarar hur de tänkt. Så här skriver P3:

De dansade och dansade och när de första gången kysstes så gick blåaktiga sprakningar genom mörkret (stöd för lycklig berättelse).  
Och man grät och tyckte att det var sorgligt (stöd för sorglig berättelse).

Detta är det enda svaret där det inte görs någon inferens alls, eftersom det enbart är en avskrift från texten. I de andra fallen där citat förekommer, dvs. P4, F2 och F3, finns förutom citat även text där inferenser görs, till exempel i svaret av F2:

”-O, att en enda gång få en sån brinnande kärlek! Det är värt mer än livet” är stöd för en lycklig berättelse. ”O, detta är en sorglig historia om ett spännande första möte mellan man och kvinna om en glödande förälskelse, om en förtärande kärlek” är stöd för en sorglig berättelse. Min uppfattning är att det är en både sorglig och lycklig berättelse. Flickan växte upp utan att folk förstog hennes problem. Men en dag mötte hon personen som hon passade ihop med. Och tillsammans så dog dom.

Först nämner F2 två citat från texten men sedan motiveras citaten i den egna uppfattningen, där hon visar att hon gör inferenser. Jag anser emellertid att det inte går att tydligt skilja på textbaserade och modellbaserade inferenser i elevexemplet. F2:s inferenser kan betraktas som textbaserade när hon säger att ”flickan växte upp utan att folk förstog hennes problem”, att hon mötte en person som hon passade ihop med och att de dog tillsammans. I samtliga exempel har eleven tolkat och integrerat information från skilda ställen i texten och hon visar att hon till stora delar har förstått vad texten handlar om. I det första inferensexemplet finns information i texten om flickans uppväxt, där hennes elektricitet ställer till det på olika sätt. I det andra exemplet står det inte uttalat i texten att hon hittar en person som hon passar ihop med och att de båda dör men däremot finns ledtrådar i texten: när de två träffades var det som om något stort skedde, de dansade och det lyste om dem, de kysser varandra, att de hittar askan av två unga människor och att flickan är begravd på kyrkogården. Jag menar att F2 även behöver göra modellbaserade inferenser i ovanstående exempel för att innehållet i texten ska bli meningsfullt. För att förstå varför det lyser om paret i texten och varför de passar för varandra behöver F2 aktivera relevanta scheman för elektricitet och kärlek. Därför anser jag att modellbaserade och textbaserade inferenser är ömsesidigt beroende av varandra.

Övriga informanter gör inferenser på liknande sätt som F2 och det visar att de tolkat det de läst även om informationen inte står direkt uttalad i texten. Det finns ett exempel av F2 på en framåtriktad inferens och det är ”Jag tycker den verkar lycklig därför att Amir har en talang som pappans kompis och Hassan stödjer och det verkar som att även fler kommer göra det”. Här uttalar sig F2 om vad som kommer hända sedan och förutsäger att fler kommer att tycka om Amirs berättelser. Jag hittar inga skillnader i användandet av inferenser mellan förtest, eftertest och det muntliga utan inferenser förekommer i alla tre fallen (se tabell 6).

#### **4.6 Elevernas reflektioner**

För att få svar på mina frågeställningar ville jag i intervjuerna fråga eleverna om hur de har uppfattat den dialogiska undervisningen som handlat om läsförståelse och lässtrategier samt på vilket sätt de själva kan reflektera över sin egen läs- och tolkningsförmåga. Svaren redovisas i 4.6.1 och 4.6.2. Eleverna har som tidigare nämnts arbetat med sju lässtrategier under terminen: summera, göra förutsägelser, värdera och

ta ställning, visualisera, ställa frågor till texten, hitta luckor och göra inferenser samt jämföra med andra texter (Stensson 2006; Duke & Pearson 2002). Lässtrategierna har introducerats en i taget och i den ordning som de nämndes ovan.

#### ***4.6.1 Reflektioner om den dialogbaserade undervisningen***

Jag ställde några frågor till eleverna om hur de uppfattat höstens arbete (se bilaga 1) och på frågan om de kan nämna någonting som de har gjort under hösten säger P1 och P2 först att de inte vet eller kommer ihåg. P4 säger ”vi har jobbat väldigt mycket med o läsa en text” och F1 säger att de läst noveller ofta. Både P4 och F1 nämner att de exempelvis svarat på frågor och arbetat i grupp. F1 nämner dessutom att de ibland jobbat två och två samt även tränat på att argumentera. Eleverna P3, F2 och F3 svarar att de jobbat med lässtrategier. När jag frågar vad det innebär säger P3: ”Det är olika sätt att förstå texten” och så nämner han visualisera och summera som exempel. F2 säger ” Det är hur man kan göra så att man förstår texten ännu bättre, att man till exempel summerar efter ett tag och så kan man förutsäga, så här tänka efter vad kommer kanske hända nu”. Jag frågar om eleverna kan nämna några lässtrategier och tre av eleverna kan det (P3, F2 och F3) medan de andra inte kommer på någon direkt. Jag frågar också om de kan nämna någon av novellerna som de läst och det gör fem av eleverna. De andra två kan inte nämna någon av titlarna på rak arm men däremot känner de igen dem när jag läser upp dem och det gör även de andra, utöver de som de själva räknat upp.

I huvudsak tycker eleverna att novellerna som de har arbetat med under hösten varit varierade; några har varit lätta och andra svåra. P4 säger: ”Några har varit mer intressanta än andra fast alla har ju handlat om någonting sorgligt eller bra, så jag tycker ändå att det har varit bra texter”. Alla eleverna kan nämna en novell som de särskilt har tyckt om. Arbetet med läsning och lässtrategier uppfattas av några som ”ok” eller ”rätt ok”, fyra tycker att det har varit ”kul” och ett par upplever att arbetet varit ”något tjatigt”. F4 tycker att det har varit bra ”för då fortsätter man ju så att man fattar allt”.

I samtalet med P2 noterar jag särskilt att han ger mycket korta svar, ofta bara ett ord. Han anpassar också till viss del sina svar efter mina frågor och instämmer ofta i det jag säger. P4 har lätt för att prata och han

utvecklar gärna sina svar. F1 uppfattar jag däremot som blyg och osäker och tror sig inte kunna svara på en del frågor.

#### ***4.6.2 Reflektioner om den egna läsningen***

På frågan om vad eleverna har lärt sig under höstens arbete med läsning säger P1 att han inte vet hur han ska beskriva det och får inte fram något svar utan behöver hjälp med följdfrågor. F1 säger att hon lärt sig fler ord och F2 menar att man måste vara noggrann när man läser för det kan finnas ledtrådar till vad som kommer hända i texten. Hon berättar att hon läst lite för fort tidigare och ibland missat ledtrådar i texten och att arbetet med lässtrategier har hjälpt henne att bli varse det. P4 säger ”Jag har lärt mig väldigt mycket om att hitta nya luckor”. P2, P3 och F3 nämner lässtrategier som något de lärt sig och F3 säger dessutom att hon lärt sig att tänka efter och gå tillbaka i texten om hon inte förstår. P3 anser att lässtrategier är bra för ”då kan man förstå texten bättre”. Jag frågade även eleverna om de kan ha användning av lässtrategier i andra ämnen och där svarar P2 och F1 att de inte vet eller inte har tänkt på det men när jag ger ett förslag håller de med om att de skulle kunna användas. Resten av eleverna svarar att strategierna kan vara användbara och de nämner olika ämnen såsom bild, historia, religion, fysik, biologi, matte, engelska och spanska. P3 är den som nämner engelska och spanska men han förklarar inte på vilket sätt han skulle kunna använda strategierna. P4 ger flera exempel: ”Ja i exempelvis historia, även i religion där det är ganska mycket text att läsa”. När vi pratar om att visualisera säger han ”och även på matten för typ om man ska räkna gånger så kan man ta saker som talen visar å sen så kan man bygga upp det i huvudet, sen så tror jag det går lättare”. F2 berättar att hon använder sig av visualisera i ämnet fysik: ”Om det skulle stå typ på nåt prov, kanske det står typ på fysiken två lampor är kopplade parallellt, då kan man ju liksom visualisera och tänka så där hur det kan se ut, om lampan kommer lysa o så”.

När eleverna läser en text för första gången säger P1, P2 och F1 att de bara läser utan att tänka på något särskilt. P3 säger ”Jag börjar bara läsa sen så kanske efter en sida så tänker jag efter liksom summerar o medans jag läser så visualiserar jag” och han säger att han nästan alltid gör på det sättet. P4 gör i princip alltid så här: ”att jag läst texten sen så får man den i huvudet o då går det fortare att skriva ner det å sen kan man visualisera å då blir det lättare för en att skriva ner det”. F2 läser första frågan innan hon läser igenom hela texten och F3 uppger att hon

läser texten först och tänker igenom vad den handlar om och ”det är typ bara på vissa ställen det kan bli att man använder dom hära, att man tänker som med lässtrategierna”.

#### **4.6.3 Att utveckla läsförståelse**

På fråga 30 (se bilaga 1) skulle eleverna uppskatta sin egen läsförståelse och de skulle placera sig själva på en tiogradig skala. Skalan användes för att jag skulle kunna jämföra elevernas svar. Här finns en skillnad i hur pojkarna och flickorna uttrycker sig och flickorna är mer blygsamma i sina svar. P1 säger att han läser ”helt ok” och ger sig själv en femma. På frågan om P2 är en bra läsare svarar han ”ja, det är jag väl och placerar sig själv på sju eller åtta på den tiogradiga skalan. Likaså gör P3 och han svarar ”ja, ganska bra” på den första frågan. P4 säger sig också vara en ganska bra läsare och på skalan tycker han att han är en sju. F1 börjar med att säga att hon inte vet men att hon förstår det hon läser. När jag frågar var hon skulle placera sig själv säger hon ”jag vet inte, 7 kanske”. När jag frågar F2 om hon är en bra läsare svarar hon ”sådär” och säger sedan att hon skulle placera sig själv på sex eller sju. F3 svarar ”inte jättebra men ok kanske” och sedan ”sex kanske, tror jag” på var hon skulle placera sig själv.

Jag ville också veta hur eleverna tror att de kan utvecklas och bli en ännu bättre läsare och det var min avslutande fråga. Fem av eleverna nämner att de kan bli bättre genom att ”läsa mer” (P1, P3, F1, F2 och F3). P2 säger först att han inte vet men sedan säger han att han behöver hitta en bättre bok och anstränga sig mer för att läsa. P3 anser att han ska träna på det lärarna säger för att bli en bättre läsare. När jag frågar P2 och P3 om de tror att lässtrategier kan hjälpa till att utveckla läsningen håller de med. P4 lyfter fram att intresset är viktigt: ”Om man har intresse för boken går det oftast mycket lättare eftersom man kanske inte vill å då förstör det en del av när man läser boken å då förstår man inte vad den handlar om senare”. Han menar också att det är utvecklande att läsa varierande texter men han nämner ingenting om lässtrategier i sitt resonemang. Han håller dock med om att det också kan vara något som bidrar till att utveckla läsförståelsen. Det gör även F1 som inte heller nämner något om lässtrategier. F2 och F3 säger båda att lässtrategier kan bidra till att utveckla läsförståelsen, förutom att läsa mycket, och F2 nämner dessutom att arbete i grupp är utvecklande.

#### **4.7 Frågor till lärarna**



Ett antal frågor ställdes till elevernas lärare via mejl (se bilaga 2) och alla fyra svarade. I en av klasserna går tre av eleverna, i en annan går två. I resterande två klasser finns vardera en elev. Lärarna uppger att samtliga elever är födda i Sverige utom en, som kom när han var två år. Ingen av eleverna får undervisning i svenska som andraspråk och alla får betyg i svenska. En av lärarna skriver att föräldrarna får erbjudande om undervisning i svenska som andraspråk men att de kan tacka nej. På frågan om eleverna har bedömts inte vara i behov av svenska som andraspråk, och hur den bedömningen har gjorts skriver tre av lärarna att denna bedömning har gjorts på mellanstadiet. En av lärarna uppger att svenska som andraspråkläraren och specialpedagogen är med i det arbetet och att det ofta även sker i samråd med klassläraren. En av lärarna uppger att bedömningen har gjorts på mellanstadiet och att det inte diskuterats vidare. En av lärarna kommenterar inte alls frågan om hur bedömningen gjorts och en lärare har frågat eleven, som i sin tur tror att läraren i årskurs 4 tyckte att han klarade den ordinarie svenskundervisningen efter att ha läst svenska som andraspråk i årskurs 1-3. En av lärarna säger att det inte finns något behov av svenska som andraspråk i nuläget (och hänvisar till en av eleverna) men att det kan komma längre fram. I övrigt nämns inget om att skolorna inte skulle kunna erbjuda svenska som andraspråk. Av de fyra lärarna har två läst 30 hp i svenska som andraspråk och en har inte läst ämnet. Den fjärde läraren har inte besvarat frågan.

I den sista frågan skulle lärarna beskriva elevens läsförmåga samt vad de tror att han/hon behöver för hjälp för att utveckla sin läsning. Tre lärare beskriver elevernas läsförmåga som relativt god eller god och en lärare har angivit elevens betyg utifrån de delar av kunskapskraven som berör just läsförståelse. En lärare menar vidare att arbetet med lässtrategier har givit eleverna och läraren själv ett annat sätt att tänka och en annan menar att dessa elever inte behöver någon specifik hjälp ”mer än undervisning av god kvalitet, men det behöver ju alla”. En av lärarna utvecklar sitt svar något och menar att höstens arbete med lässtrategier förhoppningsvis kan vara en hjälp för eleverna och att det är viktigt att läsa mycket. Samma lärare poängterar också att det handlar om själva intresset för läsning och att det i skolan ofta finns störande moment såsom att eleverna måste ”kolla vad alla andra gör”, vilket gör att eleverna inte orkar koncentrera sig på den egna läsningen (vid tyst läsning). Vid gemensam läsning kan det vara enklare att koncentrera sig,

kanske på grund av att det inte kräver så stor egen insats, anser läraren. Den fjärde läraren svarar att han/hon tyvärr inte kan besvara frågan.

## **4.8 Läsförståelseprovet**

### ***4.8.1 Svårigheter i läsförståelseprovet***

I samtalen med eleverna om de utvalda frågorna i läsförståelsetestet framkommer att flera av eleverna har svårigheter med att förstå vissa ord och formuleringar. I frågorna till *Flyga drake* förekommer ord som motstridiga och konsekvenser och eleverna ska även nämna eller förklara ordet girighet i ett svar (girig nämns i texten) för att få full poäng på fråga 7. I texten finns uttryck som ”spela ett spratt” och ”luften gick nästan att ta på” och ord som ”dechiffrera” och ”andtrudet”. I frågorna till *Den elektriska flickan* finns inga särskilt avancerade ord men i texten däremot finns många metaforer, exempelvis ”allt ljus i hela byn började flämta” och ”det surrade om den som en spinnande katt” och ett ord som kanske inte är självklart för eleverna är ”förtärande”. I fråga 8 i båda testen finns en språklig svårighet i formuleringen ”hitta stöd” i texten. Här kan eleverna ha svårt att uppfatta den exakta innebörden och de fall där eleverna enbart har angivit citat i svaret kan tyda på att de inte förstått uttrycket. Detta diskuteras vidare i 5.2.

### ***4.8.2 Kulturell kontext***

Vad gäller den kulturella kontexten skulle *Flyga Drake* innehållsmässigt kunna påverka de flerspråkiga elevernas texttolkning positivt. Om eleverna engageras av innehållet och kan relatera till det och aktivera den egna förförståelsen kan detta bidra till att de utvecklar sina tankar i högre utsträckning. I fråga 8 finns utrymme för eleverna att utveckla sina resonemang när det gäller det skriftliga och muntliga men jag kan i mitt material inte se att det har påverkat informanternas svar. Jag har heller inte sett några särskilda skillnader bland de elever som läst *Flyga Drake* som jag skulle kunna relatera till det kulturspecifika innehållet.

## **4.9 Sammanfattning av resultatet**

Resultatet visar att majoriteten av eleverna förbättrat sitt resultat poängmässigt från förtest till eftertest och att glappet verkar minska något mellan den elev som har högst respektive lägst poäng på de båda testen. När det gäller elevernas texttolkning i skrift och tal finns en del

skillnader. Vissa elever gynnas av möjligheten att muntligen svara på frågorna 5 och 7 och tre av informanterna, P3, F1 och F3, får en eller två poäng ytterligare. I fråga 8 har eleverna P2 och P4 tydliga fördelar i det muntliga och för fram betydligt fler aspekter i frågan med betydligt fler ord. Flera elever använder citat som stöd för sina åsikter, men eleverna motiverar inte alltid varför de valt just det citatet. Något som utmärker elevernas svar är att de enbart uppvisar en textbaserad rörlighet. Någon annan typ av textrörlighet går inte att finna. Inferenser görs av i princip alla elever men det finns inga tydliga skillnader i användandet mellan för- och eftertest och den muntliga texttolkningen.

I intervjuerna med eleverna framkommer att de i olika utsträckning reflekterar över den dialogbaserade undervisningen. Arbetet med läsning och lässtrategier uppfattas som ”ok” eller roligt och några anser att det varit lite enformigt. En del av eleverna tycker att de blivit mer noggranna läsare och fått hjälp av lässtrategierna, även i andra ämnen. När det gäller den egna läsförmågan uttrycker sig pojkarna mer självsäkert än vad flickorna gör. Majoriteten av informanterna tror att de blir bättre läsare genom att läsa mer. Några menar att lässtrategier kan bidra till att utveckla läsförståelse och en elev nämner dessutom grupparbete som utvecklande.

I frågorna till informanternas lärare framkommer bland annat att arbetet med lässtrategier har bidragit till ett annat sätt att tänka hos en av dem. En annan lärare uttrycker att eleverna förhoppningsvis blir hjälpta av att kunna hantera olika lässtrategier. Vad gäller själva läsförståelsetestet som använts vid för- och eftertest förekommer såväl svåra ord som metaforiska uttryck i texthäfte och svarshäfte, vilka kan orsaka svårigheter för eleverna.

## **5 Diskussion**

### **5.1 Undervisningens effekt**

Av de 367 elever som ingått i studien *Läsa mellan raderna* finns en statistiskt signifikant skillnad mellan experimentgrupp och kontrollgrupp (se avsnitt 4.4). Detta talar för att undervisningen byggd på dialogiska principer och kollektiv bearbetning i viss mån har påverkat elevernas läs- och tolkningsförmåga på ett positivt sätt (Vygotkij 1978; Säljö 2000; Bakhtin 1981; Dysthe 1996). Resultatet i

min studie indikerar att de flerspråkiga eleverna verkar gynnas av den dialogbaserade undervisningen, precis som studierna av Lindberg och Skeppstedt (2000), Lindberg (2001) och Thomas och Collier (1997) visar. Förtest och eftertest i poäng talar för detta och en intressant utveckling från för- till eftertest är också att spridningen, dvs. glappet mellan eleverna, minskar (se 4.4). Om hänsyn dessutom tas till den muntliga texttolkningen förbättras några av elevernas resultat ytterligare. Eftersom informanterna i min studie har fler poäng på förtestet än de elever som inte samtyckt till att delta, skulle det ha varit intressant att se hur mitt resultat påverkats om även eleverna med låga poäng på förtestet deltagit.

Skillnader i antal belägg som redovisas i 4.5.2 är också en indikation på att undervisningen har haft effekt. Detta skulle kunna tolkas som att eleverna har blivit mer noggranna läsare och också att de i högre grad formulerar sin textförståelse i skrift. Här finns skillnader dels mellan förtest och eftertest, dels mellan eftertest och det muntliga. De flesta anger fler belägg i eftertestet än i förtestet och det är betydligt fler som motiverar den egna åsikten i eftertestet. Ännu fler perspektiv framkommer i den muntliga texttolkningen.

## **5.2 Gynnas eleverna av det muntliga?**

Min hypotes inför uppsatsen var att de flerspråkiga eleverna gynnas av att svara på frågorna muntligt. Resultatet visar att vissa elever gynnas medan andra inte påverkas nämnvärt. I den muntliga texttolkningen på fråga 5 och 7 gynnas eleverna P3, F1 och F3 (se avsnitt 4.3) och på fråga 8 gynnas framför allt P2 och P4 (se avsnitt 4.5). Det är också så att fler perspektiv framkommer i tal än i skrift för de flesta eleverna. Det är i högsta grad relevant att ställa sig frågan om inte alla elever skulle gynnas av att få komplettera med ett muntligt prov. Anledningen till att de flerspråkiga eleverna särskilt skulle kunna gynnas av det muntliga handlar till stor del om språkliga aspekter men även om kulturell bakgrund och jag utvecklar resonemanget senare i diskussionen.

Något som förvånar mig är att skillnaderna i resultatet mellan muntlig och skriftlig texttolkning inte är större. Man vet enligt tidigare forskning att dialogbaserad undervisning är fördelaktig för flerspråkiga elever (Lindberg och Skeppstedt 2000; Lindberg 2001; Thomas och Collier 1997; Cummins 2001; Cummins 1996) men varför är då skillnaderna inte större? Jag ser flera tänkbara orsaker. Eleverna kanske inte

motiveras till att anknyta till den egna kulturella bakgrunden eller att aktivera relevanta förkunskaper för att bygga broar till de nya kunskaperna (Cummins 2001; Cummins 1996; Gibbons 2006). Informanterna kan också vara rädda för att svara fel och därför välja att inte utveckla sina svar. En annan förklaring kan vara att eleverna upplever svenskan som deras starkaste språk och att de använder svenska mer än de använder modersmålet. Den muntliga texttolkningen tillför av den anledningen inte så mycket till eleverna för de kan uttrycka det de önskar i skrift.

### **5.3 Att mäta läsförståelse**

I resultatet visas entydigt att elevernas texträrlighet är låg, även om eleverna uppvisar en texträrlighet på djupet (Folkeryd et al. 2006:170 ff). Jag anser dock att resultaten till viss del är missvisande. Frågan som ställs handlar om att ange stöd för en lycklig respektive olycklig berättelse samt att eleverna ska motivera den egna åsikten. Det finns flera problem med frågeställningen som jag ser det. För det första är det inte självklart vad ”ange stöd” betyder och här tolkar en del elever det som att de ska citera texten. Det finns fem citat i elevernas skriftliga svar på fråga 8 och i de flesta fall får citaten tala för sig själva, dvs. eleverna motiverar inte hur citatet ger stöd för en lycklig eller olycklig berättelse (se 4.5.2). För det andra handlar frågan konkret om texten de läst och det står ingenstans att eleverna ska koppla det lästa till exempelvis egna erfarenheter, vilket bland annat krävs för att elevens texträrlighet ska anses vara hög (Folkeryd et al. 2006:170 ff.). Hade frågan varit ställd på ett annat sätt tror jag att svaren blivit annorlunda och att eleverna i högre grad kunde ha aktiverat sin förförståelse i svaret (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011:16 f.; Keene & Zimmermann 2003:70 ff.; Gibbons 2006:118; Reichenberg 2008:61 ff.; Cummins 2001:94 f); Lyngfelt (2013:161 ff). Bristen på explicit information i frågan påverkar hur eleverna svarar. Jag är tämligen övertygad om att flera av eleverna hade kunnat dra andra paralleller om bara frågan varit annorlunda ställd. Min analys av elevernas svar på fråga 8 är att de varit osäkra på vad som efterfrågats och därmed inte utvecklat sina resonemang i någon högre utsträckning. Att använda texträrlighetsbegreppet i det här fallet blir därför vilseledande och utifrån fråga 8 är det svårt att uttala sig om elevernas texträrlighet. För att bättre kunna uttala sig om elevernas texträrlighet kunde fråga 8 ha formulerats på ett annat sätt och mer explicit uttryckt frågan om eleverna själva har erfarenheter som kan kopplas till textens innehåll

eller om de kan göra andra associationer eller diskutera textens syfte och mottagare. Eleverna bör ju också ha fått pröva att besvara frågor av den här typen tidigare så att de vet vad som förväntas av dem (Gibbons 2006; Cummins 1996).

Provet tror jag upplevs som svårt och det är flera som inte förstår alla ord i frågorna och därför kan validiteten ifrågasättas (Denscombe 2009:378). Det kan vara så att läsförståelsetestet inte är det bästa sättet att mäta elevernas utveckling när det gäller förmåga att reflektera och tolka noveller och det skulle kunna vara en förklaring till den förhållandevis låga uppgången i den stora studien *Läsa mellan raderna*. Texterna som ingår i förtest och eftertest kanske har varit på en nivå ovanför elevernas proximala utvecklingszon (Vygotsky 1978) och det har i så fall en negativ påverkan på resultaten. Det är uppenbart att de flerspråkiga eleverna har svårigheter med att förstå vissa frågor, och i texterna förekommer även svåra ord och metaforiska uttryck, vilket kan försvåra de flerspråkiga elevernas förståelse (Golden 2005; Kulbrandstad 1998; Prentice 2010).

#### **5.4 Modersmålets betydelse för skolframgång**

Endast tre av eleverna får i nuläget modersmålsundervisning och en tänkbar orsak kan vara att elever, föräldrar och skolpersonal inte har kunskap om modersmålets betydelse för att stötta andraspråksutvecklingen (Cummins 2001:105 ff.; Tuomela 2002). Flera av eleverna ser svenskan som sitt starkaste språk, vilket i sig inte är konstigt eftersom de flesta är födda i Sverige och använder svenska i skolan och med kamrater (Axelsson & Magnusson 2012:302). Vad gäller kommunens arbete med att stödja skolutveckling i ett mångkulturellt samhälle och stödja målet om en aktiv tvåspråkighet har man rimligen inte lyckats fullt ut (Axelsson 2004:506; Cummins 2001:94). Endast tre av eleverna har modersmålsundervisning och ingen av eleverna har studiehandledning på modersmålet. Undervisning i svenska som andraspråk får inte någon av eleverna och beslutet att de ska läsa svenska och få betyg i svenska är inte helt självklart, anser jag. Det finns däremot inte utrymme att diskutera detta vidare i uppsatsen. För att stärka elevernas avancerade läsförståelse och möjlighet till skolframgång hade mina informanter, enligt Thomas och Collier (1997) och Axelssons teoribildning (2004:511) gynnats av att få undervisning både på första- och andraspråket. Denna skulle ha påbörjats under de första fem till sex skolåren och jag kan förstå att eleverna inte känner

något behov av att använda modersmålet i undervisningen nu, eftersom svenskan är deras starkaste språk. Om eleverna däremot uppmuntrats till att använda modersmålet från tidig ålder hade utvecklingen förmodligen sett annorlunda ut i modersmålet och troligen även i svenska (Thomas & Collier). Detta kunde i så fall ha bidragit till att eleverna i ännu högre grad nått goda skolresultat och minskat glappet som i dag finns mellan infödda enspråkiga elever och elever med migrationsbakgrund (Axelsson 2004:503 f.; Skolinspektionen 2010:10; Taguma et al. 2010). Tar man hänsyn till ovanstående kan även skillnaderna mellan elever med olika migrationsbakgrund minskas samt på sikt påverka resultaten i PISA och PIRLS (Skolverket 2012:45; Skolverket 2012:36).

### **5.5 Att utveckla läsförståelse och förmåga till metarefleksion**

Mina informanter har kommit en bra bit på väg när det gäller läsförståelse och att kunna läsa och tolka texter och de visar få likheter med informanterna i Kulbrandstads studie (1998). För att de ska fortsätta att utvecklas är det emellertid av största vikt att de uppmuntras att läsa skönlitteratur. Det är beklagligt att möta elever som aldrig någonsin har fått en positiv läsupplevelse av en skönlitterär bok, som P2 i min studie (Stensson (2006:17 ff.; Löthagen & Staaf 2009: ff.). Vidare behöver eleverna få läsa många och varierande texter och det är viktigt att de får stöttning i att utveckla det skolrelaterade språket genom socialt samspel med andra och kognitivt utmanande uppgifter (Cummins 1996:60; Gibbons 2006; Vygotskij 1978; Säljö 2000).

Eleverna visar att de gör inferenser och inferenskedjor när de läser och alla visar prov på att de kan fylla i tomrum i texten (Westlund 2009:101; Reichenberg 2008; Franzén 1993:28 ff.). Inferenserna som görs är både modell- och textbaserade och jag anser att båda typerna är nödvändiga i processen att skapa förståelse (Franzén 1993:31 f.). Det kan även vara så att eleverna inte förstår att de har relevanta kunskaper som de kan använda när de svarar. Jag tänker främst på fråga 8 här, där det finns utrymme för reflektioner som inte är direkt kopplade till innehållet i texten. Det är även möjligt att den kulturella kontexten i *Flyga Drake* skulle kunna ha bidragit till mer självständiga kommentarer och utvecklade resonemang (Cummins 2001:94 f.; Lyngfelt 2013:160 ff.; Löthagen och Staaf 2009:123 ff.).

Precis som Dysthe (1995:107) tar upp är metakognitivt tänkande en förutsättning för att eleverna ska kunna utnyttja hela sin

inlärningspotential. I mitt material är några av eleverna reflekterande läsare och jag kan se ett visst samband mellan deras inställning till läsning och reflektionsförmåga. P4, F1, F2 och F3 tycker om att läsa och de gör det nästan varje dag. P4, F2 och F3 reflekterar också över sin läsning, precis som en erfaren läsare gör, och beskriver vad de har lärt sig, hur de kan ha nytta av lässtrategier i andra ämnen och hur de kan bli ännu bättre läsare genom att läsa mycket och använda sig av lässtrategier (Mossberg Schüllerqvist & Olin-Scheller 2011:85ff.; Keene & Zimmermann 2003:42; Stensson 2006:23-30; Reichenberg 2006:219; Westlund 2009:50). F2 nämner särskilt att arbetet med lässtrategier har hjälpt henne. P1, P2, P3 och F1 har betydligt svårare att reflektera över hur de kan bli bättre läsare och ser inte omedelbart en koppling mellan höstens arbete och den egna läsutvecklingen.

Flera av de flerspråkiga eleverna upplever alltså att de har haft glädje av den dialogiska strategiundervisningen. Jag ser ju även att de andra har påverkats av undervisningen, sett till resultatet, men att alla inte har förmåga att sätta ord på sina reflektioner tolkar jag det som. Jag anser dock att det finns goda möjligheter för eleverna att i ännu högre grad bli reflekterande och aktiva läsare om de får fortsätta att utveckla sin läsförståelse enligt den dialogiska strategiundervisningsmodellen som förespråkar strukturerade reflexionsuppgifter och övning i metakognitivt tänkande (Vygotskij 1978; Säljö 2000; Bakhtin 1981; Dysthe 1996; Stensson 2006; Duke & Pearson 2002). Lärarna som ingår i min studie uttrycker sig också positivt om detta explicita arbetssätt och tycker att de ser klara fördelar med det.

## **5.6 Pedagogiska implikationer**

De flerspråkiga eleverna som grupp är heterogen och det finns stora variationer inom gruppen när det gäller deras kunskaper i svenska. Det finns stora likheter mellan läsutveckling på ett första- och andraspråk men det finns också skillnader som lärare behöver vara medvetna om för att möta de flerspråkiga elevernas behov av särskild stöttning (Kulbrandstad 2003:227 f; Kulbrandstad 1998:12 ff.; Gibbons 2006; Cummins 2001). Brister i de flerspråkiga elevernas läsförståelse beror ofta på otillräckliga språkkunskaper och sämre utvecklade läskunskaper. Kunskap om hur man kan utveckla elevernas läsning och läsförmåga är därför något som bör angå alla liksom de språkliga krav som ställs i respektive ämne (Cummins 1996:71; Axelsson 2004; Reichenberg 2006:221). Bristande förkunskaper och insikter om den egna



läsförståelsen kan också försvåra andraspråkselevens läsning och lärare behöver således ta tillvara på elevernas tidigare kunskaper och bygga vidare på de erfarenheter eleverna har i större utsträckning (Lindberg 2000; Lyngfelt 2013).

### **5.7 Förslag till fortsatt forskning**

Jag ser flera intressanta möjligheter till fortsatt forskning med utgångspunkt i min studie. Det skulle vara spännande att i ett större material se om det verkligen förhåller sig så att de flerspråkiga eleverna särskilt gynnas av den dialogiska strategiundervisningen och att glappet mellan de högpresterande och lågpresterande eleverna minskar. Det skulle även vara intressant att följa elevens utveckling över tid och se hur deras läsförståelse och förmåga till metarefleksion påverkas om undervisning i lässtrategier påbörjas tidigt i grundskoleåren. Något som jag också tycker är intressant är hur läsförståelse mäts. Hur mycket påverkar elevernas kulturella bakgrund eller ord- och begreppsförståelse elevernas resultat vid exempelvis nationella prov? En förändring i de nya nationella proven i årskurs nio är att texterna inte får läsas i förväg och detta tror jag inte gynnar den flerspråkiga elevgruppen som helhet, särskilt inte de språksvaga eleverna.

## Litteraturförteckning

- Axelsson, M. (2004). Skolframgång och tvåspråkig utbildning. I: Hyltenstam, K. & I. Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk - forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. S. 503-538.
- Axelsson, M. (2000). I: Åhl, H. (red), Framgång för alla. Från att inte kunna – till att inte kunna låta bli att läsa. *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS Förlag. S. 9-23.
- Axelsson, M. & Magnusson, U. (2012). Flerspråkighet och kunskapsutveckling. I: *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. Hyltenstam, K., Axelsson, M. & I. Lindberg (red.). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012.) Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*, Holquist, C. (red.), Austin: University of Texas Press.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2001). Andraspråksundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I: Naclér, K. (red.), *Symposium 2000 – ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Sigma Förlag, s. 86–107.
- Denscombe, M. (2010). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Duke, N.K., & Pearson, P. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. I: A.E. Farstrup, & S. Samuels (Red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark, DE: International Reading Association. S. 205-242.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkeryd, J.W., af Geijerstam, Å. & Edling, A. (2006). "Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter". I L. Bjar (red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur. S. 169-188).

Franzén, L. (1993). Att "läsa mellan raderna" : En studie över goda läsare i åk 5 och deras förmåga att göra inferenser samt några inferensträningsmetoder för svaga läsare. Malmö: Lärarhögskolan.

Gibbons, P. (2006). *Stärk språket stärk lärandet*. Uppsala: Hallgren och Fallgren.

Golden, Anne (2005). *Å gripe poenget: forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Diss., Oslo : Univ., 2004.

Hosseini, K. (2003). *Flyga drake*. Romanutdrag som ingick i texthäftet för de nationella proven i svenska/svenska som andraspråk 2009.

Keene, E.O. & Zimmermann, S. (2003). *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare*.

Kulbrandstad, L. Iversen (1998). *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av lærebokstekster på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget

Kulbrandstad, L. Iversen (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagboksforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjun*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Langer, J. A., (2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär forståelse*. Göteborg: Daidalos.

Liberg, C., af Geijerstam, Å. & Folkeryd, J.W. (2010). *Utforska, utmana, utveckla! Läs- och skrivprocessen i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktiskt verktyg. I: Naucér, K. (red.) *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk. Stockholm:Sigma.

Lindberg, I. & Skeppstedt, I. (2000). Ju mer vi lär tillsammans – rekonstruktion av text i smågrupper. I: Åhl, H. (red), *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Stockholm: Nationellt centrum, HLS Förlag. S. 198-224.

Lyngfelt, A. (2013). Om andraspråkselevs läsning av skönlitterära texter och textproduktion. I: Skjelbred, D. & Veum, A. (red.) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen damm akademisk. S. 151-165.

Löthagen, A. & Staaf, J. (2009). *Skön litteratur – vägar till läslust och språkutveckling*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Mossberg Schüllerqvist, I. & Olin-Scheller, C. (2011). *Fiktionsförståelse i skolan*. Svensklärare omvandlar teori till praktik. Lund: Studentlitteratur

Nilsson, U. (1998). *Fyra berättelser*. Stockholm: Bonnier Carlsen.

Peat, J. (2002). *Health science research: a handbook of quantitative methods*. London: Sage.

Prentice, J. (2010). *På rak sak. Om idiomatiska, figurativa och konventionaliserade flerordsuttryck bland ungdomar i flerspråkiga miljöer*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 15.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Reichenberg, M. (2006). "Att läsa mellan och bortom raderna". I L. Bjar (red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur. S. 213-235).

Reichenberg M. (2008). *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och kultur.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE Publication Ltd.

Skolinspektionen (2010). *Kvalitetsrapport 2010:16: Språk och kunskapsutveckling för barn- och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolverket. Kan laddas ner på: [www.skolinspektionen.se](http://www.skolinspektionen.se)

Skolverket. (2007a). *PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2007b). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2009). Ämnesprov Svenska/Svenska som andraspråk årskurs 9, Vårterminen 2009. *Bedömningsanvisningar Nattliv*.

Vägledning för bedömning och exempel på elevers lösningar med kommentarer. Stockholm: Liber.

Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket (2011b). Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk

Skolverket (2011c). Ämnesprov Svenska/Svenska som andraspråk årskurs 9, Vårterminen 2011. *Bedömningsanvisningar Eld och lågor*. Vägledning för bedömning och exempel på elevers lösningar med kommentarer. Stockholm: Liber.

Skolverket (2011d). *Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012). *PIRLS 2011 Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Stockholm: Fritzes.

Stensson B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Taguma, M., Kim, M., Brink, S och Teltemann, J. (2010). OECD Reviews of Migrant Education, Sweden.

Thomas, W. & Collier, V. (1997). *School Effectiveness for Language Minority Students*. NCBE Resource Collection Series, No. 9. George Washington University. [Ww ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/](http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/resource/effectiveness/).

Tuomela, V. (2002). *Modersmålsundervisningen – en forskningsöversikt. Bilaga till rapporten Flera språk – fler möjligheter. Utveckling av modersmålsstöd och modersmålsundervisning – ett regeringsuppdrag*. Dnr 2001: 2751. Skolverket

Vygotskij, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman red.) Cambridge, MA: Harvard University Press.

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse. Lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur och Kultur.

## Bilaga 1

### Frågor till eleverna vid intervjutillfället

1. Är du född i Sverige? Om nej, hur gammal var du när du kom till Sverige?
2. Vilket land kommer du och/eller dina föräldrar ifrån?
3. Vilket/(ev. vilka) språk är ditt modersmål?
4. Med vem/vilka talar du ditt modersmål?
5. I vilka situationer använder du mest ditt modersmål?
6. Med vilka personer pratar du svenska?
7. I vilka situationer använder du mest svenska?
8. Finns det några situationer då du använder både ditt modersmål och svenska? Vilka?
9. Deltar du i undervisning i svenska som andraspråk?
10. Deltar du i modersmålsundervisning?
11. Får du studiehandledning på ditt modersmål?
12. Vad är det första du tänker på när du hör ordet läsning?
13. Vad är din inställning till läsning? (Kul? Viktigt? Intressant? Etc. )
14. Läser du böcker (förutom läroböcker) på ditt modersmål? Hur ofta?
15. Läser du böcker (förutom läroböcker) på svenska? Hur ofta?
16. Läser du dagstidningar på ditt modersmål?
17. Läser du dagstidningar på svenska?
18. Läser du andra tidningar på ditt modersmål? På svenska?
19. Läser du texter på nätet på ditt modersmål och/eller på svenska, via sociala medier som Facebook eller när du spelar dataspel?
20. Du har läst några texter och svarat på frågor. Kan du berätta för mig vad den sista texten handlar om (Flyga drake eller Den elektriska flickan). Vad tyckte du om texten?
21. Fråga eleven om fråga 5: En man från Kraftbolaget skulle ta reda på varför det hade försvunnit så mycket ström i ledningarna. a) Hur hade strömmen försvunnit? b) Varför hittade han inget fel? (Nivå 3)/ Fråga 5. Amir har motstridiga känslor för sin far. Vilka är de olika känslorna? Förklara varför han har motstridiga känslor. (Nivå 3)
22. Fråga eleven om fråga 7: I textens sista mening står att byns orienteringsklubb är landets sämsta. Varför är den det? (Nivå 2) /Fråga 7: Förklara slutet på Amirs saga om mannen och den magiska bågaren. Konsekvensen av huvudpersonens handlingar ska finnas med i ditt svar. (Nivå 3)
23. Fråga eleven om fråga 8: Skulle du säga att Den elektriska flickan/Flyga drake är en lycklig eller en olycklig berättelse? Varför? Kan du hitta stöd i texten för att det är en lycklig berättelse/olycklig berättelse. Vad skulle du säga att det är?
24. Vad upplever du själv som lätt/svårt när det handlar om läsning och att svara på frågor utifrån en skönlitterär text? Är några frågor svårare än andra?
25. Ni har under hösten jobbat med läsning på olika sätt i svenskan. Kan du berätta lite om det? Vad har ni gjort? (Här kanske de behöver lite hjälp på traven...)
26. Hur har det varit att jobba med noveller på det här sättet? Hur har novellerna varit som ni jobbat med? Bra? Mindre bra? Engagerande? Spännande? Tråkiga? Svåra? Lätta? (Här får jag nog hjälpa till med titlarna på novellerna ifall de inte kommer ihåg). Någon särskild som du kommer ihåg?
27. Kan du beskriva *vad* du har lärt dig under den här terminen när det gäller läsning?
28. Kan man ha nytta av lässtrategier även i andra ämnen?
29. Hur tänker du/gör du när du läser en text? Har du någon strategi? Gör du på olika sätt beroende på vad det är för typ av text?
30. Är du en bra läsare, tycker du?
31. Hur kan du bli en bättre läsare, tror du?

## Bilaga 2

### Frågor till lärarna

1. Är eleven född i Sverige?
2. Om eleven inte är född i Sverige, hur gammal var han/hon vid ankomst till Sverige?
3. Får eleven undervisning i svenska som andraspråk?
4. Har eleven bedömts inte vara i behov av sva (svenska som andraspråk)? Hur har den bedömningen gjorts?
5. Bedömer du att eleven har behov av sva men att skolan inte kan erbjuda det?
6. Har läraren som undervisar eleven kompetens i svenska som andraspråk? Om ja, antal högskolepoäng?
7. Får eleven betyg i svenska eller svenska som andraspråk?
8. Hur skulle du beskriva elevens läsförmåga? Vad tror du att han/hon skulle behöva för hjälp för att utveckla sin läsning?

Övrig kommentar:



### Bilaga 3

#### Intervjusvar med elever

#### Svar fråga 1-19

P= pojke

F= flicka

| Fråga  | P1                                | P2                                       | P3                                       | P4  | F1  | F2                                       | F3  |
|--|-----------------------------------|--|--|---|---|--|---|
| 1. Är du född i Sverige?                                   | Ja                                | Ja                                       | Nej, kom när jag var ca 2                | Ja  | Ja  | Ja                                       | Ja  |
| 2. Vilket land kommer dina föräldrar ifrån?                | Kosovo                            | Irak                                     | Ryssland                                 | Bosnien                                   | Kosovo  | Kurdistan                                | Vietnam                                       |
| 3. Vilket/vilka språk är ditt/dina modersmål? (ej svenska) | Albanska                          | Assyriska                                | Ryska                                    | Bosniska Svenska                          | Albanska Svenska                                    | Turkska svenska                          | (kondoneiska först)<br>Vietnamesiska, svenska |
| 4. Med vem/vilka talar du ditt modersmål?                  | Släkt, Familj, Några kompisar     | Mamma, släkt                             | Familjen släkt                           | Släkt, Familj, Några kompisar             | Släktingar mest, familjen                           | Släkt, Familj                            | Släkt, Familj                                 |
| 5. I vilka situationer använder du mest ditt modersmål?    | Hemma, i Kosovo o ibland i skolan | Hemma, telefon, skype                    | Hemma, när vi hälsar på ngn              | Hemma, ”på kursen”                        | Hemma, i Kosovo, på skype                           | Hemma, när vi hälsar på ngn              | Hemma, när vi träffar släkt                   |
| 6. Med vilka pratar du svenska?                            | Lärare, kompisar, ibland syskon   | kompisar, pappa, lärare                  | Med alla som pratar sv.                  | Kompisar Föräldrar ibland, lärare         | Med de flesta, kompisar                             | Kompisar syskon                          | Kompisar syskon                               |
| 7. I vilka sit. använder du mest svenska?                  | I skolan, på fritiden             | I skolan, hemma                          | I skolan, på fritiden                    | I skolan, på fritiden                     | I skolan, på fritiden                               | I skolan, på fritiden                    | I skolan, på fritiden                         |
| 8. Finns det sit. då du anv. både ditt mm och sv.?         | I skolan, hemma                   | Hemma, då jag inte vet vad ett ord heter | Hemma, då jag inte vet vad ett ord heter | Ja, ganska ofta, när jag inte kan ett ord | Hemma, då jag inte vet vad ett ord heter, med släkt | Hemma, då jag inte vet vad ett ord heter | Hemma   |
| 9. Deltar du i undervisning i sva?                         | Nej                               | Nej                                      | Nej                                      | Nej, har haft från åk 1-3                 | Nej   | Nej, har haft.                           | Nej   |

|   |   |   |   |  |   |  |  |
|---|---|---|---|--|---|--|--|
| 10. Deltar du i mm-undervisning?  | Ja, 1 tim/vecka   | Nej   | Ja, 1 tim/v.  | Ja, 1 tim/vecka  | Nej, jag har gjort  | Nej, har aldrig haft   | Nej  |
| 11. Får du studiehandledn. på mm?   | Nej   | Nej   | Nej   | Nej  | Nej   | Nej  | Nej  |
| 12. Vad är det första du tänker på när du hör ordet läsning?                                      | Läsa texter, bok, novell  | Läsa en text eller bok                                    | Läsa en text el. bok  | Läsa böcker, läsa inför klass /grupp.                          | Att läsa böcker   | Böcker   | Kunna läsa och förstå texten   |
| 13. Vad är din inställn. till läsning?  | Helt ok   | Långtråkigt, man bara läser i en text o så händer inget   | Inte så värst kul   | Tycker om det, har lätt för att läsa                           | Kul, jag gör det ofta på fritiden   | Kul  | Kul ibland<br>Läser mest när jag inte har ngt att göra               |
| 14. Läser du böcker på ditt mm? Hur ofta?   | Inte ofta. Jobbigt att läsa på mm.                                      | Nej   | Ibland, ca en gång/v  | Ibland (genom mm-underv.)                                      | Nej   | Nej  | Nej  |
| 15. Läser du böcker på svenska? Hur ofta?   | Ja, mest i skolan   | Ibland, ca en gång/mån.                                   | Ja, i skolan  | Ja, nästan varje dag   | Ja. Nästan varje dag.   | Ja, minst en bok/månad   | Ja nästan varje kväll  |
| 16. Läser du dagstidningar på ditt mm? Hur ofta?  | Inte så ofta  | Nej   | Nej   | Nej  | Nej   | Nej  | Nej  |
| 17. Läser du dagstidningar på sv.? Hur ofta?  | Ja, ca varannan dag.  | Ja, varje dag   | Ibland (Aftonbladet)  | Ja, varje dag  | Ja, ibland. Inte så ofta.   | Nej  | Ibland (aftonbladet, lokal tidn.)                                    |
| 18. Läser du andra tidningar på ditt mm eller sv?   | Nej   | Nej   | Nej   | Nej  | Ja tjejtidningar ibland.  | Ja tjejtidningar ibland.                                       | Ja tjejtidningar ibland.   |
| 19. Läser du texter på nätet på ditt mm/svenska, via sociala medier eller när du spelar dataspel? | Ja, en del texter när jag spelar (bara på helgerna och då ca 2 tim/dag. | Ja, när jag spelar (ca 2 tim/dag). Inte så mycket texter. | Ja, ibland på ry men mest på sv o eng. Jag spelar ca 2tim/dag | Ja, både på sv o bosniska. Har en egen blogg, spelar inga spel | Ja, Fb varje dag. Är mest inne o läser. Läser noveller ibland. Spelar inga spel | Ja, ibland spelar spel ibland, läser bloggar ibland, instagram | Ja, ibland. spelar spel ibland, läser bloggar ibland, Fb (varje dag) |

## Bilaga 4

### Fråga 8: svar på förttest och eftertest

| Elev | Förttest   | Eftertest   |
|------|--|---|
| P1   | <p>Poäng test y: 5</p> <p>Lycklig berättelse för han fann det roligt att skriva berättelser. Olycklig för att pappan visa inte stöd för sin son. Jag tyckte personligen att berättelsen var bra.</p>   | <p>Poäng test x: 6</p> <p>lycklig</p> <p>Hon finner till slut en person som hon älskar.</p> <p>Hon var den finaste tjejen i stan.</p> <p>Olycklig</p> <p>Hon dog när hon funnit sin älskade och att ingen kunde hjälpa henne</p> <p>Min uppfattning</p> <p>Den novellen var spännande men sorlig Jag tyckte det var synd att ingen kunde hjälpa flickan för hon fann nyss sin kärlek</p>            |
| P2   | <p>Poäng test y: 4</p> <p>Jag tycker den är lycklig för att han skrev bra berättelser och många tyckte det. Den är olycklig för Amir och sin pappa pratar aldrig med varann.</p>   | <p>Poäng test x: 7</p> <p>Det lyckliga var att hon blev kär. Och det olyckliga var att hon dog.</p>   |
| P3   | <p>Poäng test x: 10</p> <p>De dansade och dansade och när de första gången kysstes så gick blåaktiga sprakningar genom mörkret (stöd för lycklig berättelse). Och man grät och tyckte att det var sorgligt (stöd för sorglig berättelse).</p>                                    | <p>Poäng test y: 10</p> <p>Det är en ganska lycklig berättelse t.ex. att Rahim-Khan gillade berättelsen och att Amir och Hassan är bästa vänner. Men det finns en del olyckliga grejer t.ex. problemen med hans far.</p>  |
| P4   | <p>Poäng test y: 8</p> <p>Man kan säga att "Flyga drake" är en lycklig berättelse eftersom Amir skriver ju och känner att han vill skriva berättelser och så fast det olyckliga är ju först i början att Baba liksom inte vill läsa Amirs text men sen så vill han det ändå!</p> | <p>Poäng test x: 6</p> <p>"Tiden gick och flickan växte upp och blev den vackraste man sett. En så strålande vacker kvinna hade aldrig funnits i Blekinge" "katter aktade sig för flickan som sagt – liksom läraren i byn." Jag tror att det här är en lycklig berättelse för att först tyckte alla att hon var konstig men sen när hon växte upp så blev hon den vackraste flickan i Blekinge.</p> |

|    |   |   |
|----|---|---|
|    |   |   |
| F1 | <p>Poäng test x: 6</p> <p>-</p>   | <p>Poäng test y: 9</p> <p>Lyckliga i berättelsen är när han skriver en berättelse och får en lapp från Rahim som skriver vad bra talang han har och inte kasta bort den. Den olyckliga är när Baba inte bryr sig så mycket om berättelsen och vill inte läsa den och veta hur bra han igenkligen är.</p>  |
| F2 | <p>Poäng test x: 10</p> <p>”-O, att en enda gång få en sån brinnande kärlek! Det är värt mer än livet” Är stöd för en lycklig berättelse. ”O, detta är en sorglig historia om ett spännande första möte mellan man och kvinna om en glödande förälskelse, om en förtärande kärlek” är stöd för en sorglig berättelse. Min uppfattning är att det är en både sorglig och lycklig berättelse. Flickan växte upp utan att folk förstog hennes problem. Men en dag mötte hon personen som hon passade ihop med. Och tillsammans så dog dom.</p> | <p>Poäng test y: 12</p> <p>Jag tycker det är en lycklig berättelse. Han får bra kommentarer om den första berättelsen han har skrivit som t.ex ” Amir jan jag tyckte mycket om din berättelse” och han har 2 personer som verkar tycka mycket om honom. Fast det sorgliga är att han får inte tillräckligt mycket uppmärksamhet av sin pappa för pappan vill ju inte ens läsa berättelsen och Amir verkar ett tag tycka mer om sin pappas kompis än sin egna pappa. Jag tycker den verkar lycklig därför att Amir har en talang som pappans kompis och Hassan stödjer och det verkar som att även fler kommer göra det.</p> |
| F3 | <p>Poäng test y: 5</p> <p>Det blev en lycklig berättelse för att Amir forsatte med sin talang och skriva berättelser och läsa dom för Hassan. Om det berättelsen var ett olyckligt slut, var det att Amirs pappa brydde sig inte om Amirs talang och läste aldrig berättelsen.</p>  | <p>Poäng test x: 8</p> <p>Det står att om dom hade varit mer uppmärksamma så kunde ju dom rättat henne. Det som är lyckligt är: o, detta är en sorglig historia om ett spännande första möte mellan man och kvinna, om en glödande förälskelse, om en förtärande kärlek.</p> <p>Jag tycker att berättelsen är lite mer sorglig eftersom att uppväxten blev krånglig och sen så hittade hon kärleken men sen därpå så dog hon.</p>   |

## Bilaga 5

### Läsa mellan raderna, bedömningsmall läsförståelsetest, Test X 2012

Kommentarer inom hakparentes visar kraven för respektive nivå. Anvisningarna är citerade från Skolverket men av utrymmesskäl har jag utelämnat en del av förslagen på elevsvar.

Den elektriska flickan

| Uppgifter  | 0-svar   | Nivå 1  | Nivå 2   | Nivå 3  |
|--|--|---|--|---|
| 4. Den elektriska flickan är ett ovanligt barn. Ge ett exempel på hur det märks i texten att hon är elektrisk. (Nivå 1)  | Hon var ilsken och skrek mycket och länge.<br><br>När hon gick in i ett rum började ljuset flämta.                       | [Eleven ger ett exempel som visar att flickan är elektrisk. Exempel på möjliga svar: hon är självlysande på natten/kattens hår reser sig när hon klappar den/det sprakar om henne/kompasser pekar mot henne.] |  |   |
| 5. En man från Kraftbolaget skulle ta reda på varför det hade försvunnit så mycket ström i ledningarna. a) Hur hade strömmen försvunnit? b) Varför hittade han inget fel? (Nivå 3) | a) den hade spårlöst försvunnit i ledningarna på vägen.<br><br>a) all ström ljus och elektricitet drog sig till flickan. | [Eleven har svarat rätt på fråga a). Strömmen användes till att gunga vaggan som barnet sov i <b>eller</b> att det var elmotorn som drog ström.]  | Eleven har svarat rätt på fråga b.) Felet har försvunnit eftersom vaggan inte längre används.]<br><br>för att flickan hade slutat sova i vaggan. | [Eleven har svarat rätt på både fråga a) och b). Kombinationen av laddningen i vaggan och att den just blivit undanställd.] |
| 6. Författaren flaggar för, det vill säga låter oss ana, att novellen kommer att sluta illa. a) Leta upp och   | a) Men det är bara ljumt prat i jämförelse med den heta historia jag nu ska berätta.<br><br>b) Läsaren får               | [Eleven har hittat och skrivit av en mening som tydligt visar att novellen kommer att sluta illa. Svar på fråga b)  | [Eleven har svarat rätt på fråga b) men har antingen ett felaktigt svar eller inget svar   | [Eleven har svarat rätt på både fråga a) och b).]   |

|  |  |   |  |  |
|--|--|---|--|--|
| <p>skriv av en mening där detta framkommer tydligt. b) Vad uppnår författaren med att skriva så i novellen? (Nivå 3)</p> | <p>lite förningar.</p>                                     | <p>antingen fattas eller är fel.]</p>                       | <p>alls på fråga a). Svaret innehåller att författaren lyckas skapa spänning, nyfikenhet och/eller få oss att fortsätta läsa.]</p> |  |
| <p>7. I textens sista mening står att byns orienteringsklubb är landets sämsta. Varför är den det? (Nivå 2)</p>          | <p>Kanske för att alla kompasser pekade åt olika håll.</p> | <p>[Av svaret framgår att kompasser pekar mot flickan.]</p> | <p>[Av svaret framgår att kompasser pekar mot flickans grav.]</p>  |  |

## Bedömningsmall Test Y 2012

### Flyga drake

| Uppgifter  | 0-svar   | Nivå 1  | Nivå 2   | Nivå 3   |
|--|--|---|--|--|
| <p>4. Förklara varför Amir skrev sin första berättelse just denna kväll. (Nivå 2)</p>                    |  | <p>[Av svaret framgår att Hassan tyckte att Amirs påhittade berättelse var bra.]</p>    | <p>[Av svaret framgår att Amir får självförtroende/lust att skriva efter Hassans beröm.]</p>     |  |
| <p>5. Amir har motstridiga känslor för sin far. Vilka är de olika känslorna? Förklara varför han har</p> | <p>hans pappas kompis bryr sig mer om honom det tycker amir. Hans pappa tror inte på</p> | <p>[Antingen framgår av svaret att Amir både älskar/har starka positiva känslor och</p> | <p>[Av svaret framgår att Amir både älskar/har starka negativa känslor för sin far och en av</p> | <p>[Av svaret framgår att Amir både älskar/har starka positiva känslor och hatar/har</p> |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
| motstridiga känslor. (Nivå 3)  | honom, efter som amir fortfarande är "liten".  | hatar/har starka negativa känslor för sin far <b>eller</b> också framgår en av känslorna och en rimlig förklaring till känslan ges.] | dessa känslor förklaras.]   | starka negativa känslor för sin far och <b>båda</b> känslorna förklaras.]  |
| 6. Varför kallar Rahim Khan pojken "Amir jan"? (Nivå 1)  | Det är ett sorts tilltalsord.  | [Av svaret framgår att det är ett kärleksfullt ord, att han tyckte om Amir eller satte värde på honom.]                              |   |  |
| 7. Förklara slutet på Amirs saga om mannen och den magiska bågaren. Konsekvensen av huvudpersonens handlingar ska finnas med i ditt svar. (Nivå 3) | Mannen satt på en klippa och grät i bågaren medans han höll i en kniv och han höll sin döda fru i famnen. Bågaren fylldes med tårar och blev massa pärlor. | [Av svaret framgår att mannen dödat hustrun och eleven ger en ofullständig förklaring till varför han gjort det.]                    | [Antingen framgår av svaret att mannen dödat sin hustru och eleven ger en fullständig förklaring till varför: mannen blev så girig/beroende av pärlorna. <b>Eller</b> också innehåller svaret konsekvensen av mannens handlingar: att han ångrar sig/att han inte längre är lycklig men eleven ger ingen förklaring.] | [Svaret innehåller en fullständig förklaring: att mannen dödat sin hustru av girighet. Svaret innehåller <b>dessutom</b> konsekvensen av mannens handlingar: att han ångrar sig/att han inte längre är lycklig.] |