

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Att läsa det du förstår eller att förstå det du läser

En studie av SFI-elevs läsförståelse och deras lässtrategier vid prov

Ingierd Elmgren Hallinger

Magisteruppsats, SSA220 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
VT 2020
Handledare: Pernilla Andersson Varga

Sammandrag

Denna studies syfte är att undersöka svårigheter, i första hand för studieväg 1-elever, men även för studieväg 2-elever, på läsdelarna på nationella prov för SFI och att undersöka vilka strategier som används vid läsuppgifter.

Detta undersöktes genom att kontrollera vilka uppgifter på ett nationellt prov som det ställdes frågor kring och genom att analysera felsvar på nationella provs läsdelar. Det studerades också genom att med tolk och ”think-aloud”-metod följa sex SFI-elever som nyligen hade gjort nationellt prov, genom ett lästest och på så sätt få insikt i hur de tar sig an läsuppgifter och vilka lässtrategier som de använder.

Studiens övergripande resultat visar att hur väl SFI-eleverna lyckas med läsuppgifter påverkas till stor del av hur lång studiebakgrund man har. Det som kan vara problematiskt för många elever på studieväg 1 är uppgifternas konstruktion och att veta hur man ska angripa uppgiften. I läsuppgifter är det svårt för många elever att läsa mellan raderna och förstå det som inte tydligt sägs i texten. Elever på studieväg 1 har ofta svårt att hantera uppgifter och texter som inte är bekanta eller har en struktur som är okänd för eleverna, att sammanfatta en texts budskap i ett ord eller en bild och uppgifter kring scheman.

Även själva provsituationen kan vara svår att hantera eftersom den avviker från den vanliga undervisningen där man har tillgång till både lärares och studiekamraters hjälp och stöttning. Tidsaspekten spelar också in vid ett prov eller lästest, där elever med långsam läshastighet inte alltid hinner att slutföra alla uppgifter.

De mest framgångsrika strategierna är att finna enskilda detaljer i texter, dra slutsatser och generalisera utifrån texten, hitta ord som man förstår och identifiera huvudbudskapet i texten. Inom SFI-undervisningen skulle lässtrategier behöva lyftas fram som ett viktigt verktyg för läsförståelsen. Då skulle man inte bara läsa de texter som man redan förstår utan kunna förstå de texter som man läser.

Nyckelord: läsförståelse, lässtrategier, SFI, studieväg 1, nationella prov, think-aloud, litteracitet

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	1
1.1. Inledning	1
1.2. Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare-SFI.....	3
1.2.1. SFI och studievägar	3
1.2.2. Studerande på studieväg 1	4
1.2.3. Läsförståelse kurs B	4
1.2.4. Lässtrategier	5
1.2.5. Nationella prov för SFI.....	6
2. Syfte och forskningsfrågor	7
2.1. Syfte	7
2.2. Forskningsfrågor	7
3. Tidigare forskning	8
3.1. Litteracitet	8
3.2. Läsförståelse.....	9
3.3. Lässtrategier	11
3.4. Språktest och lästest	14
3.5. Ordförråd och ordförståelse	16
3.6. Think-aloud-metod.....	17
4. Teoretisk ram	18
4.1. Litteraciteter	18
4.2. Läsförståelse.....	20
4.3. Lässtrategier	21
4.4. Vardagsspråk-kunskapsspråk.....	23
5. Material och metod	25
5.1. Material	25
5.1.1. Deltagare provtillfället	25
5.1.2. Urval av informanter till lästest med ”Think-aloud-metod”	25
5.2. Metod	27
5.2.1. Provtillfället.....	27
5.2.2. Statistik kring prov och felsvar	27

5.2.3.	Urval av provuppgifter till lästest.....	28
5.2.4.	Testuppgifter läsförståelse med ”think-aloud”	29
5.3.	Think-aloud-metod.....	30
5.4.	Lässtrategier	30
5.5.	Analys av testdeltagarnas lässtrategier	32
5.6.	Metodiska och etiska överväganden	33
5.6.1.	Metodiska överväganden.....	33
5.6.2.	Etiska överväganden.....	36
6.	Resultat.....	38
6.1.	Frågor om uppgifter vid provtillfället	38
6.2.	Resultat på provuppgifter	40
6.2.1.	NP 13	40
6.2.2.	NP 13, Läsa A	42
6.2.3.	NP 13, Läsa B.....	42
6.2.4.	NP 12.....	43
6.2.5.	NP 12, Läsa A	44
6.2.6.	NP 12, Läsa B.....	44
6.2.7.	NP 11	44
6.2.8.	NP 11, Läsa A	46
6.2.9.	NP 11, Läsa B.....	47
6.3.	Urval av provuppgifter till lästest	47
6.3.1.	Sammanställning av provuppgifter från NP 13	47
6.3.2.	Sammanställning av provuppgifter från NP 12.....	48
6.3.3.	Sammanställning av provuppgifter från NP 11	48
6.4.	Lästest med think-alouds	48
6.4.1.	Lästest.....	48
6.4.2.	Jämförelse: nationellt prov och lästest	48
6.5.	Testdeltagare och lästestet	50
6.5.1.	Amira.....	50
6.5.2.	Beata.....	51
6.5.3.	Collin.....	51
6.5.4.	Doris	52

6.5.5.	Elsa	52
6.5.6.	Filip	53
6.6.	Testuppgifter	54
6.6.1.	Uppgift 1	54
6.6.2.	Sammanfattning av strategier i uppgift 1	58
6.6.3.	Uppgift 2	59
6.6.4.	Sammanfattning av strategier i uppgift 2	61
6.6.5.	Uppgift 3	61
6.6.6.	Sammanfattning av strategier i uppgift 3	64
6.6.7.	Uppgift 4	65
6.6.8.	Sammanfattning av strategier i uppgift 4	67
6.6.9.	Uppgift 5	67
6.6.10.	Sammanfattning av strategier i uppgift 5	69
6.6.11.	Uppgift 6	70
6.6.12.	Sammanfattning av strategier i uppgift 6	70
6.6.13.	Uppgift 7	71
6.6.14.	Sammanfattning av strategier i uppgift 7	74
6.6.15.	Sammanställning av lässtrategier	74
7.	Diskussion	77
7.1.	Jämförelse av läsförståelsen	77
7.2.	Provtillfället	77
7.2.1.	Olika förutsättningar vid provtillfället	78
7.3.	Uppgifternas innehåll	80
7.4.	Läsförståelse - en social process	81
7.5.	Läsförståelse och lässtrategier	82
7.6.	Pedagogiska implikationer	85
7.7.	Fortsatt forskning	86
8.	Litteraturförteckning	87
Bilaga 1.	Samtycke	91
Bilaga 2.	Frågeguide: lästest ”think-aloud” med tolk	92
Bilaga 3.	Sammanställt lästest	93

1. Bakgrund

1.1. Inledning

Dagens svenska samhälle och många delar av de västerländska samhällena byggs upp av och vilar på en grund av litteracitet och litteracitetshandlingar.

Studerande på SFI har olika förutsättningar för sina studier och de kommer till undervisningen med varierande bakgrund. Studerande på studieväg 1 har oftast mycket kort skolbakgrund eller har inte alls gått i skola i hemlandet (Skolverket 2018). Jag har mött elever med varierande skolbakgrund i mitt arbete som SFI-lärare och jag märker att skolbakgrunden påverkar både studier och resultat av dessa på olika sätt. Oftast är det lättare att klara momenten tala och höra än läsa och skriva för elever som inte har gått i skolan eller som har kort skolbakgrund. Dessa elever har också svårare för momenten läsa och skriva jämfört med elever med längre skolbakgrund. Detta stämmer med statistik från Skolverket där man har tittat på gamla nationella prov. B-prov genomförs av både studieväg 1, med kort eller ingen skolbakgrund och studieväg 2, med längre skolbakgrund. Den största resultatskillnaden mellan studieväg 1 och 2 på B-prov finns inom delarna skriva och läsa (Stockholms universitet 2019:14). Min undersökning skulle kunna rikta in sig på antingen skriva eller läsa men jag har valt att fokusera på uppgifter i nationella provs läsdelar, eftersom att tolka och förstå texter av olika slag är en central del i att klara sig i samhället och för att läsförståelsen speglar vad provkonstruktörer, kursplanemålen och i en förlängning samhället anser att eleverna på SFI ska lära sig och bemästra.

Det är också viktigt att förstå hur eleverna själva tänker kring uppgifterna, hur de tar sig an dem och vilka strategier de använder. Hur lässtrategier används är en viktig del i denna studie och att undersöka vilka lässtrategier vuxna andraspråksinlärare använder. Framför allt vill den här studien lyfta fram hur elever med kort skolbakgrund angriper läsuppgifter.

Att ha tillgång till en likvärdig utbildning där man har möjlighet att nå målen oavsett skolbakgrund betonas i både läroplan och kursplan. Elevgruppen är heterogen

och de studerande har olika förutsättningar för att studera. Dock ska vuxenutbildningen alltid "...möta varje elev utifrån hans eller hennes behov och förutsättningar." (Skolverket 2012:1) Enligt kursplanen för SFI ska utbildningen ge "... språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i vardags-, samhälls- och arbetsliv samt fortsatta studier. Utbildningen syftar också till att ge vuxna invandrare som saknar grundläggande läs- och skrivfärdigheter möjlighet att förvärva sådana färdigheter." (Skolverket 2018:1). Eftersom även elever på studieväg 1 ska ha samma möjligheter som övriga elever att nå målen är det viktigt att undersöka vilka svårigheter eleverna kan stöta på i läsa-delarna på provet, hur de tacklar detta och vilka strategier de använder. Även vilka delar runt omkring provet som kan vålla bekymmer är en del av studiens syfte.

För några år sedan när jag jobbade med en 1B-grupp var det en kvinna som skulle skriva nationellt prov för B-kurs. Några dagar före provet pratade vi lite och då sa hon till mig att hon gärna ville sitta nära en annan kvinna som studerade i samma grupp. Denna kvinna hade kommit lite längre i svenskan och klarade ofta av uppgifter på ett bra sätt. När jag frågade varför den första kvinnan ville sitta nära den andra kvinnan så sa hon: "Jag måste sitta nära henne så att jag kan se vad hon skriver". Kvinnan som studerade i gruppen upplevde att hon behövde stöd av den andra kvinnan och varken ansåg eller insåg att hon inte kunde få den hjälpen i en provsituation. Hon tänkte helt enkelt att den hjälp eller det stöd som hon normalt hade tillgång till även skulle finnas vid ett prov. Detta gjorde att jag fick en tankeställare. Just provsituationen är inte en naturlig situation och kan inte vara det heller om man vill testa vad en enskild individ kan, men jag kan förstå hur kvinnan resonerade och att det blir en både ovan och konstig situation när man inte har tillgång till det stöd man normalt behöver och har rätt till.

Tanken är att provuppgifterna ska likna uppgifter som man möter i vardagen och det eftersträvas att de ska vara så autentiska som möjligt (Stockholms universitet 2019:5). Frågan är om eleverna själva, oavsett skolbakgrund, uppfattar uppgifterna som nära den egna vardagen och om man har verktygen för att lösa uppgifterna. Läser eleverna enbart texter som de redan är bekanta med och förstår eller ges de möjlighet och verktyg, kanske i form av lässtrategier, att möta olika sorters texter och att även kunna förstå dessa?

1.2. Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare-SFI

I detta avsnitt presenteras kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare, här benämnd SFI-utbildning och dess struktur med olika studievägar och nationella prov. I fortsättningen kommer begreppet SFI uteslutande att användas. Fokus ligger på elever på studieväg 1. Läsförståelse och lässtrategier och vad som tas upp kring detta i kursplanen för SFI lyfts också här.

1.2.1. SFI och studievägar

Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare, SFI, ”...är en kvalificerad språkutbildning som syftar till att ge vuxna invandrare grundläggande kunskaper i svenska språket.” (Skolverket 2018:7). På SFI finns tre studievägar, där studieväg 1 är avsedd för elever med kort eller ingen skolbakgrund och studieväg 3 utgörs av elever som har längre skolbakgrund och är vana att studera. Däremellan finns studieväg 2. Studieväg 1 innehåller fyra kurser: A, B, C och D medan studieväg 2 består av kurs B, C och D och studieväg 3 utgörs av kurs C och D. Kursplanemålen är indelade i fem delar: muntlig produktion, muntlig interaktion, hörförståelse, läsförståelse och skriftlig färdighet och dessa delar ingår i alla fyra kurser. Kurs B, C och D har samma kursplanemål oavsett studieväg (Skolverket 2018:9–10).

Figur 1: Kurs A, B, C och D fördelade på studievägar

	Kurs A	Kurs B	Kurs C	Kurs D
Studieväg 1	Kurs A	Kurs B	Kurs C	Kurs D
Studieväg 2		Kurs B	Kurs C	Kurs D
Studieväg 3			Kurs C	Kurs D

I den här studien riktar jag in mig, i första hand, på studieväg 1, kurs B, men gör även jämförelser med studieväg 2, kurs B. Kurs B på de båda studievägarna har alltså samma kursplanemål som ska uppfyllas för att vara klar med kursen. Kurs B är i studieväg 1 en fortsättningskurs eftersom man innan dess har studerat på kurs A medan kurs B är en nybörjarkurs på studieväg 2.

1.2.2. Studerande på studieväg 1

SFI-utbildningen ska anpassas och rikta in sig på elever med olika kunskaper, situationer i livet, mål för studierna och erfarenheter (Skolverket 2018:7). Elever som studerar på studieväg 1 har ingen eller mycket kort skolbakgrund från hemlandet. Enligt kursplanen ska dessa elever få möjlighet att bli ”funktionellt litterata” om de saknar denna kompetens (Skolverket 2018:9). Att vara funktionellt litterat innebär att kunna avkoda, förstå och använda litteraciteten funktionellt utifrån individens behov (Hyltenstam & Lindberg 2013:779). ”Utbildningen syftar också till att ge vuxna invandrare som saknar grundläggande läs- och skrivfärdigheter möjlighet att förvärva sådana färdigheter” (Skolverket 2018:7). Delen med grundläggande läs- och skrivfärdigheter ska kunna ingå i alla kurser på studieväg 1 och ibland, när behov finns, av till exempel latinisering, även på studieväg 2 och 3. Den ska också fortgå parallellt med den vanliga kursen och kan pågå under alla delkurser om behovet finns. Om det är möjligt kan dessa studier ske på modersmål (Skolverket 2018:9–10).

Det är extra intressant att studera elever på studieväg 1 eftersom de flesta där inte har så mycket studievana med sig. Ändå ska vuxenutbildningen, enligt läroplan för vuxenutbildning ”... alltid möta varje elev utifrån hans eller hennes behov och förutsättningar” (Skolverket 2012:1). De elever som har svårt att nå målen måste tas hänsyn till och undervisningen ska alltid formas efter elevernas olika behov. Detta påvisas i Läroplan för vuxenutbildningen (Skolverket 2012: 2). I arbetet med läsuppgifter i undervisningssituationer eller mer specifikt i en provsituation kanske förutsättningarna för att klara av uppgifterna inte är helt lika för elever på studieväg 1 respektive på studieväg 2. I föreliggande studie inriktar jag mig på eleverna på studieväg 1 för att se hur de går tillväga i en provsituation men tangerar också hur de upplever undervisningen när det gäller läsförståelse.

1.2.3. Läsförståelse kurs B

I kursplanemålen för läsförståelse på B-kurs står det: ”Eleven kan läsa, förstå och använda enkla texter i bekanta situationer i vardagslivet.” (Skolverket 2018:14). För att uppnå E-betyg inom samma kurs ska dessa kriterier uppfyllas:

Eleven läser anpassade berättande och beskrivande texter om välbekanta ämnen och visar sin förståelse genom att göra enkla sammanfattningar av huvudinnehållet. Eleven visar sin förståelse för personliga meddelanden, konkret information och korta, tydliga och enkla instruktioner genom att på ett i huvudsak fungerande sätt agera utifrån detta. Eleven väljer och använder några lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt (Skolverket 2018:29).

Eleven ska alltså möta texter som handlar om välbekanta ämnen. I kursplanen för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare står det bland annat att eleverna genom sina SFI-studier ska få utveckla sina möjligheter att välja hur de på ett lämpligt sätt kan använda språket för kommunikation. Till exempel ingår att använda ord, grammatik och fraser på ett sätt som passar för kontexten. Eleverna ska få möta texter inom olika genrer där såväl bild, ljud som ord samverkar (Skolverket 2018:8).

1.2.4. Lässtrategier

Vilka lässtrategier som eleverna använder och hur de används är intressant att studera och jämföra eftersom man i en undervisnings- eller provsituation agerar på olika sätt beroende på vad man är van vid. Många elever på studieväg 1 är inte vana att söka förståelsen i texter utan har, om man har läst texter tidigare, till exempel i koranskola, tränat på att memorera eller skriva av texter. Andra elever har inte erfarenhet av skolsvenska eller mer abstrakta texter och ytterligare andra har lärt sig läsa och skriva på sitt andraspråk och har inte läst så många olika slags texter (Alver Rosvald 2013:5). Det finns en beskrivning i kursplanen för SFI av vad lässtrategier kan innebära.

Avkodningsstrategier

- Helordsläsa automatiserat
- Ljuda

Förståelsestrategier

- Bygga förförståelse

- Ställa frågor till texten
- Finna enskilda detaljer i text
- Identifiera huvudbudskapet
- Sammanfatta innehållet
- Se temporala samband och orsakssamband
- Dra slutsatser och generalisera
- Göra förutsägelser om vad som ska komma
- Associera till andra texter
- Kritiskt granska textens form och innehåll
- Förstå att man inte förstår (Skolverket 2018:47–48)

Vilka lässtrategier eleven ska använda beror på vilken text man läser och varför man läser den. De tre nyckelorden är att avkoda, tolka och förstå textens innehåll. Förutom ovan nämnda strategier behöver eleven också kunna dra nytta av egna erfarenheter och ställa dem i relation till texten (Skolverket 2018:47).

1.2.5. Nationella prov för SFI

De nationella proven på SFI är obligatoriska efter kurs B, C och D men utgör ett bedömningsunderlag och är inte ett examensprov. De kan genomföras kontinuerligt under året och testar kursplanens fem delar varav läsförståelse är en del. Inom läsförståeledelen finns det uppgifter som provar om man kan läsa och förstå texter om vardagsliv, arbetsliv och samhällsliv (Skolverket 2013:23). Provuppgifterna ska likna uppgifter som man möter i det dagliga livet och de ska vara autentiska så långt det går (Stockholms universitet 2019:5).

2. Syfte och forskningsfrågor

2.1. Syfte

Studiens övergripande syfte är att undersöka vilka lässtrategier SFI-elever använder när de möter uppgifter som handlar om läsförståelse och vilka skillnader som finns mellan studieväg 1-elevernas och studieväg 2-elevernas resultat och tillvägagångssätt.

2.2. Forskningsfrågor

Följande frågeställningar har formulerats och avses att besvaras i studien:

1. Vilka resultatmässiga skillnader kan man se mellan studieväg 1-elever och studieväg 2-elever på läsa-provdelen på nationella prov för B-kurs och vad och vilka uppgifter är svårare för elever på studieväg 1?
2. Vad utmärker de uppgifter som elever med kort skolbakgrund, studieväg 1, har svårt att lösa och vilka uppgifter är svåra för flertalet av B-kurseleverna? Hur är dessa uppgifter utformade?
3. På vilket sätt angriper eleverna provliknande läsuppgifter som upplevs som svåra? Vilka strategier använder eleverna och vilka av lässtrategierna är framgångsrika, när det gäller läsförståelse?

3. Tidigare forskning

Forskning om andraspråksinlärare och deras läsförståelse i provsammanhang handlar ofta om grundskoleelever eller gymnasieelever. Det finns däremot inte så mycket skrivet om vuxna elever och provsituationer. Nedan redovisas forskning som till största delen har fokus på andraspråksinlärare i stort och inte specifikt på vuxna andraspråksinlärare. Avsnittet kring litteracitet handlar dock om vuxna inlärare. Tidigare forskning kring litteracitet, läsförståelse, lässtrategier, ordförståelse och think-aloud-metod redovisas nedan. När det gäller språk- och lästest redovisas forskning kring detta, både med och utan fokus på andraspråksinlärare.

3.1. Litteracitet

I Frankers studie "Val, vägar, variation" undersöker hon hur SFI-elever med olika lång skolbakgrund agerar i mötet med valaffischer och deras budskap. De elever som har en kortare utbildning väljer att antingen beskriva eller analysera affischerna med fokus på texten. De med längre skolbakgrund tolkar budskapet med fokus på helheten där både text och bild ingår (Franker 2011b:131).

Lundgren studerar i sin avhandling några illitterata kvinnors upplevelse av att lära sig att tala, läsa och skriva svenska. För kvinnorna i studien är skolans SFI-undervisning en plats där de får möjlighet att utveckla sin egen identitet. Språket blir ett verktyg för att nå utanför hemmets väggar och att skapa nya kontakter med omvärlden. Lundgren menar att kvinnorna tar med sig sina sociokulturella erfarenheter och värderingar till skolan och att det bästa sättet att utveckla svenskan är att utgå från den enskilde individens egna erfarenheter och kunskaper (Lundgren 2005:197).

För personer med ingen eller kort skolbakgrund är det viktigt att ha fungerande sociala nätverk för att kunna hantera de situationer i vardagen där man möter läs- och skrivhändelser menar Rydén. Hon har i sin studie undersökt hur några vuxna invandrare med denna bakgrund möter dessa situationer och studien visar att de sociala nätverken har utökat deras kontaktnät och bidragit till ett större självförtroende och en starkare självkänsla. Nätverken gör att personerna har utvecklats när det gäller

att använda strategier i vardagslivet där man behöver förstå läs- och skrivhändelser. (Rydén 2007:75–76). Strategier som andraspråksinlärarna i Rydén studie använder är strategier för kommunikation och språkinläring. När det gäller språkinlärningsstrategier används kognitiva strategier som till exempel förmågan att jämföra och förmågor som hör ihop med en spatial eller perceptuell förmåga. Dessa förmågor använder inlärare i Rydén studie genom att koppla ihop bilder, färger eller hur långt ett ord är med en viss text. Exempel på detta är att färgen på ett mjölkpaket talar om vilken fetthalt mjölken har eller att maträtten Tandori kyckling på menyn på en restaurang börjar på T och är 15 bokstäver långt. Man kan också känna igen ordbilder på matvaruförpackningar. Dessa strategier gör att en person som inte helt bemästrar läsningen ändå kan klara av vardagssituationer. Även minnesstrategier och kompensatoriska strategier används. Rydén menar att de sistnämnda kan ha utvecklats på grund av deltagarnas brister inom läs-och skrivförmåga. Metakognitiva strategier dominerar och sociala strategier, som att fråga någon annan, används tillsammans med andra strategier (Rydén 2007:38, 58, 77–78).

3.2. Läsförståelse

Kulbrandstad har i sin studie undersökt fyra invandrarungdomars läsning av faktatexter från läroböcker inom ”samfunnsfag”, samhällskunskap inom ”ungdomstrinnet”, motsvarande svenska högstadiet. Dessa fyra ungdomars läsning jämfördes med läsningen hos fyra jämnåriga elever med norska som förstaspråk (Kulbrandstad 1998: 1, 396). För att kunna klara av de olika ämnena på högstadiet måste eleverna ha en viss läsfärdighet. Enligt Kulbrandstad behöver man ha kommit till en nivå som hon kallar ”innehållsläsare” (min översättning). Det innebär att man har automatiserat läsningen så att man inte behöver lägga så mycket energi och fokus på det tekniska avkodandet utan istället kan koncentrera sig på förståelsen av innehållet (Kulbrandstad 1998:7). Även tvåspråkiga personer som läser flytande på båda språken läser oftast långsammare på andraspråket. Detta kan bero på att man inte känner igen nya ord lika snabbt på andraspråket enligt Weber som Kulbrandstad hänvisar till (Kulbrandstad 1998:16). I studien undersöktes läsförståelsen genom flera olika metoder och fokusområden. Till exempel användes olika läs- och skrivtest men

även läshastighet vid högläsning och tyst läsning analyserades. Vid läsningen studerades hur noggrant man läste och hur många fel som gjordes. Eleverna fick även värdera sin egen läsning och texternas svårighetsgrad (Kulbrandstad 1998:19–20).

Studiens resultat visar att invandrarungdomarna läser långsammare både vid högläsning och tyst läsning än kontrollgruppen. Antalet felläsningar, som i studien är ett mått på hur noggrant man läser, visar att det inte är någon större skillnad i antalet felläsningar för tre av invandrarungdomarna jämfört med eleverna med norska som förstaspråk. Däremot avviker en av ungdomarna genom att göra betydligt fler felläsningar än någon av de övriga och hon läser också klart långsammast av alla de åtta eleverna (Kulbrandstad 1998:396). Två av fyra ungdomar trodde när de själva fick värdera sin läsförmåga att de själva läste bättre än de egentligen gjorde och tre av fyra gjorde orealistiska bedömningar av svårighetsgraden på texterna i studien. Det finns inte alltid en samstämmighet mellan hur elevernas lärare har värderat deras läs- och skrivkunskaper, elevernas resultat på andra läs- och skrivtest och informanternas läsförståelse utifrån studien (Kulbrandstad 1998:450–451). När det gäller informanternas läsförståelse får eleverna med invandrarbakgrund fler felsvar på innehållsfrågor än eleverna i kontrollgruppen. Anledningen till detta kan enligt Kulbrandstad vara flera. Det som de flesta av de flerspråkiga eleverna har lätt för är att förklara ord eller att hitta information som är direkt uttryckt i texten. Däremot är det svårare för några av informanterna att tolka något som inte är direkt uttalat i texten, att läsa mellan raderna eller att göra inferenser, dra slutsatser. Några elever hittar något i texten som uttrycks direkt och väljer det som sitt svar även om det finns något annat som är indirekt uttryckt. Vissa ord och fraser gör texten svår att förstå som till exempel idiomatiska uttryck eller ord som eleverna inte känner igen eller förstår. När informanterna inte hittar svaret i texten utgår de istället från den egna bakgrundskunskapen och svarar utifrån den i vissa fall. Några uttryckte att det var svårt att förstå frågorna till texten och det var också svårt att skilja på viktig och mindre viktig information i texterna (Kulbrandstad 1998:384–387). Studien visar att det är svårt att ta reda på vad i texter som andraspråksinläraren har förstått eftersom det ofta beror på hur frågorna är utformade. Om det finns svarsalternativ måste alternativen vara lika rimliga för att frågorna som ställs inte ska testa om man förstår svaren mer än om man förstår texten. Därför är det viktigt hur utformningen av

frågorna går till, för att läsförståelsetestet ska pröva rätt sak. Kulbrandstad menar att resultatet från det lästest som studiens lästest jämfördes med inte var utformat för att verkligen testa om läsaren hade förstått innehållet i texten. Därför utföll resultaten på de två testen olika (Kulbrandstad 1998:451, 442–448).

RRSG (RAND Reading Study Group) har sammanställt forskning kring hur man kan förbättra läsförståelsen hos elever i skolans tidigare år i USA. I RAND:s studie hänvisas till Garcia som menar att läsare med engelska som andraspråk i jämförelse med de som läste på sitt förstaspråk hade ett mindre ordförråd och hade svårare för texter och frågor som byggde på att man hade en relevant bakgrundskunskap till texterna (RAND 2002:80).

3.3. Lässtrategier

I avsnittet teoretisk ram återfinns en sammanställning av olika lässtrategier som används i analysen av föreliggande studies undersökning. Här följer en redovisning av resultat i tidigare studier som har gjorts kring lässtrategier och andraspråksinlärare.

Forskning om hur lässtrategier tillämpas har främst handlat om förstaspråksanvändare och grundskole- eller gymnasieelever. Analys av hur just vuxna andraspråksanvändare använder lässtrategier är ett relativt obeforskat område. Lindholm och Nassaji är ett undantag när det gäller studier kring lässtrategier för andraspråksinlärare. Skolforskningsinstitutet har gjort en sammanställning av olika lässtrategier och hur de används i olika internationella undersökningar. Lindholms undersökning har grundskoleelever i fokus, skolforskningsinstitutet har samlat undersökningar kring elever mellan 10 och 19 år och Nassajis studie handlar om vuxna inlärare (Lindholm 2019, Nassaji 2003, Skolforskningsinstitutet 2019).

Skolforskningsinstitutet har sammanställt cirka 30 olika lässtrategier som redovisas i olika forskningsprojekt kring undervisning om lässtrategier, enkäter kring användning av lässtrategier, observationer och intervjuer kring vilken undervisning eller användning av strategier som är effektiv och gynnar läsförståelsen. De internationella studierna har till stor del sitt ursprung i USA och flera undersökningar kommer från de nordiska länderna. Det finns även studier som kommer från andra länder inom OECD men som är jämförbara med den svenska skolkontexten. Dock

hade endast tre av forskningsprojekten andraspråkselever i fokus. Resultatet av dessa tre projekt redovisas nedan. Hur strategierna definieras och vad de innebär är olika i de ingående studierna. När, hur och för vilka texter man använder strategierna påverkar hur effektiva de är. Olika läsare har mer eller mindre nytta av olika strategier så som helhet är det väldigt individuellt vad som fungerar bra. Kontrollstrategier och fördjupningsstrategier ger oftast en högre läsförståelse för många elever medan vissa memoreringsstrategier inte alltid ökar läsförståelsen. De elever som använde flera olika strategier, kunde anpassa strategival efter texten och var metakognitivt medvetna hade större förutsättningar för att lyckas med läsningen och förståelsen av texten (Skolforskningsinstitutet 2019: XI-XII). De starkaste sambanden mellan lässtrategier och läsförståelse uppvisade de strategier där läsaren medvetet kontrollerar sin läsförståelse och reflekterar över sin läsning. Även de djupare eller de mer övergripande strategierna visade på positiva samband. De kan bestå av att sammanfatta det viktigaste i en text eller att finna vad som är huvudbudskapet i texten. De strategier som inte hade positiva samband eller ibland uppvisade negativa samband var ytstrategier som memoreringsstrategier eller stödstrategier som att till exempel stryka under i texten. Dessa höll läsaren kvar nära texten, hjälpte till att ta ut enskilda fakta ur texten men fick inte läsaren att förstå texten som helhet (Skolforskningsinstitutet 2019: 55–56). I stort använde svaga läsare färre lässtrategier och om de använde strategier var de oftast memoreringsstrategier som inte alltid var så effektiva för förståelse av texten. Om det berodde på att de inte hade förmågan att utnyttja de mer effektiva strategierna på grund av svag läsförmåga eller om de använde de mindre effektiva strategierna och därför läste sämre med lägre läsförståelse svarar inte studierna på. De starkare läsarna använde i större utsträckning de mer effektiva strategierna, som fördjupnings- och kontrollstrategier och kombinationer av dem. Undervisning kring lässtrategier har större effekt för svaga läsare, vilket kan bero på att de oftare stöter på problem i sin läsning. Skolforskningsinstitutet hänvisar till en studie av Cantrell och Carter där det i studien visas att svaga läsare istället för att själva reflektera över textens innehåll och betydelse, ofta tar hjälp eller stöd från lärare eller något tillgängligt material om de inte förstår textens innebörd (Skolforskningsinstitutet 2019: XIV, 65, 74).

Lindholm har undersökt andraspråksinlärare på mellanstadiet, hur de utvecklar sin läsförståelse över tid och hur lässtrategier spelar in i läsutvecklingen. I studien redovisar Lindholm att de strategier som det undervisades mest om var *att göra förutsägelser* och *att reda ut oklarheter* kring ord i texten. För de flerspråkiga eleverna var det viktigt att utnyttja kunskaper som redan fanns hos eleverna, bekräfta identitet och stötta eleverna i att utveckla språket. Detta skapade engagemang hos eleverna. Under studiens gång visade tester att elevernas läsförståelse ökade. Det fanns en korrelation mellan läsförståelse och användning av läsförståelsestrategier vilken var självrapporterad. De goda läsarna sa sig använda strategier mer frekvent än de mindre goda läsarna (Lindholm 2019:83, 87, 91). När flerspråkiga elever fick läsa ämnestexter använde de i första hand fyra strategier för att överbrygga problem med läsförståelsen. Dessa var: ”*omläsning, användning av bakgrundkunskap, morfologiska ledtrådar samt textuella ledtrådar.*” (Lindholm 2019:88). Några av eleverna hade kunskap om lässtrategier men visste inte hur de skulle använda dem, andra elever var goda läsare men kunde inte redogöra för strategierna och några använde strategier utan att tänka på att de använde dem (Lindholm 2019:88). Av de studier som Skolforskningsinstitutet har sammanställt har tre studier fokus på andraspråksinlärare. Dessa visar på motstridiga resultat när det gäller hur eleverna brukar och/eller gynnas av de olika lässtrategierna. I en av studierna undersöktes hur digitala texter, som tränar användningen av lässtrategier, påverkar läsförståelsen. Detta visade sig gynna läsförståelsen i begränsad utsträckning för andraspråksinlärarna. Även i en annan undersökning i samband med användning av lässtrategier vid läsning av vetenskapliga texter hade dessa en mycket liten betydelse för inlärarna. Eventuellt kan nivån på andraspråket ha betydelse för när strategianvändningen blir effektiv. En av studierna kring flerspråkiga elever påvisade att andraspråksinlärare gynnades av strategiundervisning och att detta kan bero på att andraspråksinlärarna behövde den undervisning och stöttning som undervisningen kring lässtrategier kan erbjuda (Skolforskningsinstitutet 2019:64). Om man inte har utvecklat sina metakognitiva strategier, behöver man stöttning i hur man kan reflektera över sin egen läsning, enligt Lindholm. Man bör då utgå från globala strategier som ofta gynnar läsförståelsen och undervisa om detta (Lindholm 2019:98). I Lindholms studie framkommer det att man även kan utveckla en god läsförmåga

genom lärande baserat på erfarenhet. Vissa elever kan genom att få exempel på hur goda läsare gör vid läsningen bli starkare i sin egen läsförståelseförmåga. Detta kan ske genom undervisning kring lässtrategier, genom att få goda exempel på vad som fungerar och genom att visa på modeller för läsning (Lindholm 2019:102).

I Nassajis undersökning studeras hur kunskapsresurser och lässtrategier används när det gäller att förstå och analysera ord och fraser i texter för L2-inlärare. Resultatet visar att olika strategier var olika effektiva. Det var inte så viktigt om man använde sig av många olika strategier utan det var viktigare hur effektivt man utnyttjade strategierna tillsammans med sina kunskapsresurser för att lyckas (Nassaji 2003:645). Olvegård har fokus på andraspråksinlärares möten med lärobokstexter inom ämnet historia på gymnasiet. Hur eleverna hanterade texterna visar på hur strategianvändning kan underlätta i läsningen. Olvegård visade att många andraspråksinlärare i hennes studie utnyttjade vissa ord eller delar av texten som de kände igen för att förstå textinnehållet. Även om alla deltagarna i studien använde sig av kontextuella resurser för att kunna röra sig i texten var det svårare för andraspråkstalarna i gruppen att använda sig av textrörlighet. Detta gjorde att de befann sig i början av att komma in i texten och att förstå den. Läsarna var i behov av stöttning när de letade ledtrådar för att förstå texten och kunde ibland hamna fel om de fick jobba ensamma (Olvegård 2004:232–233).

Enligt RAND:s forskning visade det sig att de andraspråksläsare som kunde utnyttja sina kunskaper och strategier från förstaspråket i andraspråksläsningen genom, till exempel, korspråkande transfer lyckades bättre med läsförståelsen än de som inte använde sina strategier från förstaspråket utan försökte hålla isär språken (RAND 2002:29, 80).

3.4. Språktest och lästest

Wedin tar i en artikel upp lästest och bedömning av elever i grundskolans tidigare år och kopplar detta till elever med olika bakgrund men lägger fokus på de som är andraspråksinlärare. Wedin menar att flerspråkiga elever har olika förutsättningar för att ta sig an läsförståelseuppgifter. Om man inte kan läsa på ett annat språk eller om man har god läsförmåga på ett annat språk men är nybörjare i svenskan har man olika

utgångspunkter och har behov av undervisning som är utformad på olika sätt. Även elever som har språkliga erfarenheter eller kunskaper med sig kan ibland missgynnas för att det är andra språkliga delar som värderas på ett lästest (Wedin 2010a:222).

Wedin anser att man bör vara kritisk i granskningen av lästest eftersom själva testen kan påverka undervisningen och vad som tas upp i den. Lästest utgör ofta ett bedömnings- och urvalsinstrument för att avgöra vilka elever som är i behov av specialundervisning eller annat riktat stöd och därför är det viktigt hur testen är utformade. Värderingar kring vad som ska ingå i litteraciteterna kan också avspeglas i lästestens innehåll. Kunskapssyn, syn på utbildning, hur man lär sig och även samhällssyn kan härledas från sättet att bedöma och vad som bedöms i lästesten (Wedin 2010a:219). Ofta värderas skol- eller kunskapsspråk i olika lästest men det språk eller de litteracitetspraktiker som eleven är mer bekant med eller involverad i värdesätts inte i samma utsträckning. Till exempel kan det innebära social och kollektiv kommunikation där man är flera personer involverade. Även digital kommunikation är ett sådant exempel där kanske både ljud och bild är involverat i läsningen. Dessa exempel representeras sällan i lästesten (Wedin 2010a:220). Wedin har i sin studie undersökt två olika typer av lästest. Det ena testet består av text som ska kopplas ihop med en av fyra bilder och det andra är ett test som bygger på lärarnas observationer under det vanliga skolarbetet. Testet med bilder kan ifrågasättas när det gäller validitet eftersom flera av orden som ingår i meningarna inte är en del av elevernas dagliga språk och bilderna som man ska välja mellan ofta är svårtolkade. Det finns en stor risk för missförstånd och att man tolkar bilderna fel och därmed också svarar fel. Testet mäter inte så mycket läsförståelseförmågan utan mer om man kan tolka bilderna som testutformarna har förväntat sig och det förutsätter att man till exempel kan urskilja huruvida en person äter ett äpple om man biter i det eller om äpplet ligger bredvid personen (Wedin 2010a:227–228).

Även Paran & Sercu tar upp risken för att språktest i sig påverkar vad man undervisar om och på vilket sätt man undervisar. Det vill säga att det uppkommer så kallade ”washback effects”. I vissa fall menar Paran & Sercu att språktest kan ha större betydelse och påverkan på undervisningen än läroplaner och kursplaner. Testen kan också användas för att gynna vissa språkliga kunskaper, nivåer och uttrycksformer. Allt som lärs ut i ett språkklassrum kan testas men oftast testas bara själva språket

vilket Paran & Sercu menar är fel eftersom det är flera beståndsdelar i undervisningen. Undervisningsmaterialet består av andra ämnen som man diskuterar kring, läser om, lyssnar på eller skriver om. Det kan till exempel handla om samhällsfrågor eller nyheter men också hur man utformar en text, interkulturella frågor och hur man kan arbeta självständigt med olika uppgifter. Det är viktigt att inte enbart använda test för bedömning utan att även andra bedömningssätt som mäter andra delar av kunskaper och färdigheter utformas och tillämpas. Vad som verkligen testas förutom det rent språkliga är en viktig fråga att ta hänsyn till i utformningen av testredskap (Paran & Sercu 2010:1–2, 5). Paran & Sercu fokuserar på fyra delar för bedömning och testning. Dessa är: ”interkulturell kommunikation, autonomi, litteratur och bedömning av innehåll och språk (min översättning)” (Paran & Sercu 2010: 6).

Shohamy undersökte i sin studie olika artiklar inom tidskrifter för forskning kring andraspråksinläring och språktest. Shohamy menar att andraspråksinläring och språktest har liknande mål. Genom att studera språkinlärningsprocessen, testa och bedöma den, kan man utveckla och förbättra andraspråksinläringen. Därför bör inläringen av ett andraspråk och språktest samverka och ha utbyte av varandra (Shohamy 2000:542). Resultatet av studien visar att samverkan mellan andraspråksinläring och språktest är begränsad. För att nå ett bättre resultat i utformningen av språktest borde man ta hänsyn till att inlärare och de som genomför test är olika och har olika inlärningsprocesser. Mer hänsyn bör tas till undervisningskontexten och inläringssituationen vid utformandet av test och de behov som skolor och utbildningsanordnare har (Shohamy 2000:551–552).

3.5. Ordförråd och ordförståelse

Olvegård undersöker i en studie en- och flerspråkiga gymnasieelever och deras möten med lärobokstexter i ämnet historia. I en del som handlar om ordens betydelse i texten skriver Olvegård bland annat att för att förstå en text behöver man förstå många ord och ha en djupare kunskap kring orden. Detta för att också kunna förstå det som inte tydligt står i texten, för att kunna läsa mellan raderna och för att tillämpa inferens. Inferens handlar om att kunna dra slutsatser kring en text och att förstå det som inte sägs. Man kan också koppla det lästa till tidigare erfarenheter och kunskaper

(Olvegård 2004:12–13). I Nassajis undersökning av lässtrategier relaterade till ord indikeras det att informanterna i studien överlag inte var framgångsrika när det gäller att lista ut ords betydelse genom att läsa en text där orden ingick. Nassaji menar att några kunskapskällor som krävs för att uppnå en bra inferens är morfologisk kunskap och ”world knowledge”, en förmåga att relatera till innehållet eller till kunskap som är en utvidgning av textens innehåll (Nassaji 2003:652, 658).

3.6. Think-aloud-metod

Smagorinsky beskriver hur en föregångare till think-aloud-metoden kom redan i början av 1920-talet. Då använde man metoden för att muntligt rapportera kring skriftlig produktion. Think-aloud som metod utvecklades i början av 1970-talet då Emig var den första att använda den. En protokoll-analys utvecklades och senare har bland andra Hayes och Flower vidareutvecklat metoden. Metoden användes vid studier av skriftlig produktion för att beskriva tankeprocessen vid problemlösning. I början av metodens användande ansågs den inte vara riktig forskning och metoden fick ta emot mycket kritik eftersom den sågs som en självakttagelse och inte objektiv forskning. Att använda think-aloud är ett sätt att använda det talade ordet för att beskriva skrivprocessen istället för att beskriva den färdiga skrivprodukten (Smagorinsky 1994: ix-x). Nassaji använde sig, i sin studie kring ord, av think-aloud-metoden som en av flera metoder för att deltagarna skulle få tänka högt och reflektera över ord som de stötte på vid läsningen av en text. Informanterna ombads att verbalisera sina tankar kring orden och vad de trodde att ordens innebörd var (Nassaji 2003:651).

4. Teoretisk ram

Nedan följer en översikt av aktuella begrepp som litteracitet, lässtrategier, BICS och CALP och interdependens-hypotesen. Under lässtrategier återfinns exempel på strategier som används i analysen av informanternas sätt att ta sig an läsförståelseuppgifterna i studien.

4.1. Litteraciteter

Litteracitet är ett begrepp som kan definieras på flera sätt. Förr beskrevs litteracitet som att kunna läsa och skriva. Idag inrymmer begreppet många fler dimensioner och uttrycks ofta i plural för att visa på att det inte bara finns en litteracitet utan flera olika som ser olika ut i olika kontext, för olika personer och i olika kommunikationssituationer (Aldén & Bigestans 2019:9). I föreliggande studie används både begreppet litteracitet och litteraciteter i jämförbar betydelse, beroende på hur begreppet används i de olika forskningsstudier som redovisas.

Franker skriver att man för att vara litterat måste behärska många aspekter av språk och texter. Texterna kan vara sådana man läser men också muntliga texter där språket är skriftspråksbaserat eller utgår från ett kunskapsspråk/skolspråk. I begreppet litteracitet ingår tolkning av texter, digitala medier, bilder, symboler, logotyper och att kunna använda vissa matematiska färdigheter och digitala medier (Hyltenstam & Lindberg 2013:774).

Franker beskriver hur viktig litteraciteten är för den vuxne medborgaren i Sverige. För att kunna vara delaktig i samhället måste man kunna klara av många litteracitetshandlingar och det är en förutsättning för att kunna ta del av de demokratiska rättigheterna och för att på olika sätt kunna medverka i samhället (Hyltenstam & Lindberg 2013:771–772). Alver Rosvald menar att det kan vara svårt för en elev som inte tidigare har gått i skolan att börja studera. Eleven möter något nytt som ofta utgörs av något helt annat än det de möter i det dagliga livet utanför skolan. Det kan vara svårt att hantera texter som är abstrakta eller formella (Alver Rosvald 2013:5–6). Barton beskriver läsning som något som kan vara allt från att mekaniskt avkoda skriftecken till att, på olika nivåer, tolka vad en text har för

inneboende innebörd (Barton 2007:18). Ett sätt att se på litteracitet är att sätta läsande och skrivande i relation till sin kontext och att det sker i ett socialt sammanhang. Barton menar att det finns ”literacy practices” (litteracitetspraktiker, min översättning) där den litterate personen som utövar dessa sociala praktiker är aktiv och känner sig bekväm inom praktikerna (Barton 2007: 24–25,32). Man måste först kunna förstå något i en specifik situation eller text, för att sedan kunna generalisera detta till andra situationer eller texter för att ha ett ekologiskt förhållningssätt till litteracitet, enligt Barton (Barton 2007:35–36). Läsning och skrivande sker i ett kulturellt och socialt sammanhang. Det man skriver eller läser används inte bara rent tekniskt utan i samspelet mellan individer och inläringen sker genom kommunikationen. För att litteraciteten ska vara användbar för den enskilda individen i kontexten som personen befinner sig i måste undervisningen utgå från var och ens egna erfarenheter och kunskaper (Wedin 2010b:15, 18). Barton menar att en ekologisk litteracitet är ett sätt att förstå hur litteraciteten hela tiden finns inbäddad i vårt sociala liv och i all mänsklig aktivitet. En litterat person är hela tiden involverad i sociala aktiviteter och händelser enligt Barton (Barton 2007:32, 25).

Liksom Barton menar Franker också att för att bli litterat behöver lärandet ske i ett socialt sammanhang. Hon beskriver litteraciteten som uppdelad i olika praktiker. Litteraciteten är funktionell, kritisk och kulturell. Dessa delar av litteraciteten kan kopplas till olika sätt att använda litteraciteten i mötet med texter. Den funktionella eller tekniska litteraciteten handlar om att avkoda och förstå texten. När man möter en text så behöver man förstå de underliggande, kulturella kunskaper eller budskap som gör att man kan tolka textens innebörd i sammanhanget. Man behöver kunna förstå betydelsen av texten och kunna använda texten. Den kritiska delen handlar om att kunna förhålla sig till texten på ett kritiskt sätt och analysera texten (Hyltenstam & Lindberg 2013:779–782). När det gäller kritisk litteracitet hänvisar Franker till Janks. Janks vill uppmärksamma att alla texter, skrivna, talade eller visuella, påverkar dem som tar del av texterna. Det finns en tanke från den som har skapat texterna med hur texterna utformas för att nå målgruppen, påverka läsaren och för att sprida sitt budskap. Janks menar att man genom att använda en kritisk litteracitet kan genomskåda detta och förstå varför en text ser ut som den gör (Janks: 2010:19).

För att vara litterat måste man kunna förstå och tolka även till exempel bilder, multimodala delar, symboler och diagram. Detta tar Franker upp som en visuell litteracitet (Franker 2013:782). I uppgifterna som Skolverket redovisar som svåra ingår bland annat att avläsa ett schema (Skolverket 2013:15). Detta är en del av en visuell litteracitet som kan vålla problem.

Texter som elever möter i skolan kan beröra allt från den egna vardagen och vardagsnära situationer till mer abstrakta och specialiserade områden. Ibland kan de studerande stöta på kritiskt granskande texter eller reflekterande texter. Det krävs olika former av språk för att förstå eller utforma de olika texterna och man måste först bemästra en lägre nivå på texter för att klara av en högre nivå (Olvegård 2004:33).

Jones beskriver den ökande textförmedlingen i många länder som likt Storbritannien har utvecklats mycket industriellt. Människors sociala relationer och dagliga rutiner har blivit allt mer byråkratiserade och byråkratiseringen är beroende av skriven text. Detta gör att de texter som man möter i dagens samhälle ställer stora krav på läsaren och på den individuella litteraciteten (Jones 2010:209–210).

Sammanfattningsvis är litteraciteterna komplexa. De består av flera delar som hela tiden utvecklas och samspelar med kontexten. För att vara litterat behöver man kunna förstå, tolka, kritiskt granska texterna och använda dem. Texterna kan vara skriftliga men också muntliga. De muntliga texterna utgår från ett skriftspråksbaserat språk eller kunskapsspråk. I texterna ingår exempelvis bilder, diagram, tabeller, multimodala delar och symboler. Man behöver förstå underliggande budskap, kunna sätta in texterna i sitt sammanhang och tolka dem i sin kontext.

4.2. Läsförståelse

Läsförståelse definieras här efter RAND:s definition. Läsförståelse är "...the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language." Det är alltså en process där man skapar mening och förståelse utifrån en text genom att samspela och interagera med texten. Processen består av tre delar: läsaren, texten och aktiviteten som läsaren är inbegripen i vid läsningen. De tre delarna interagerar med kontexten som delarna verkar i. Det finns enligt RAND speciella utmaningar när det gäller läsförståelse för andraspråksinlärare

beroende på att både den språkliga kunskapen och ordförrådet kan vara begränsad/-t. Det är inte heller så att inlärares förståelse av språket alltid tas tillvara vid läsningen. (RAND 2002: 11, xv).

4.3. Lässtrategier

Att undersöka hur elever med kort eller ingen skolbakgrund använder olika lässtrategier vid mötet med läsuppgifter visar hur informanterna kan angripa texterna, men kan också bidra till en medvetenhet om hur man i undervisningen kan underlätta andraspråksinlärares läsförståelse och sätt att bearbeta texter av olika slag. För att analysera uppgifterna, hur de är konstruerade och hur elever med olika skolbakgrund tar sig an uppgifterna används lässtrategier.

Som tidigare har nämnts i avsnittet om tidigare forskning utgår här forskning kring lässtrategier och andraspråksinlärares bedrivits av bland andra Nassaji, Lindholm och Skolforskningsinstitutet (Nassaji 2003, Lindholm 2019, Skolforskningsinstitutet 2019). Här följer en sammanställning av de olika lässtrategierna som är relevanta för den här studien. I den här översikten kring lässtrategier har jag valt att kursivera lässtrategierna för att få en tydligare bild av lässtrategierna. Lässtrategierna kursiveras även senare i studien.

Skolforskningsinstitutet har undersökt både hur man undervisar om lässtrategier och om hur man använder dem. Lässtrategierna definieras, med hänvisning till Afflerbach, Pearson, & Paris, som att medvetet skapa förståelse för en texts innebörd genom att "...kontrollera sin förståelse och att gå tillbaka till texten om man märker att man inte förstår" genom "... medvetna, målinriktade försök att kontrollera och moderera läsarens arbete med att avkoda text, förstå ord och konstruera mening från text." (Skolforskningsinstitutet 2019:9).

I studierna återfinns tre huvudgrupper av lässtrategier: "...*memoreringsstrategier*, *fördjupningsstrategier* och *kontrollstrategier*." (Min kursivering) (Skolforskningsinstitutet 2019: XI) *Memoreringsstrategier* är enkla lässtrategier som går ut på att komma ihåg textens innehåll, få en översikt över den eller att återskapa delar av texten. Strategier som återfinns inom denna kategori är att *läsa om* delar av texten, *läsa texten högt* för sig själv och *översiktsläsa* eller *skumläsa* genom att till

exempel läsa rubriker och titta på bilder (Skolforskningsinstitutet 2019:20–21). *Fördjupningsstrategier* innebär att förstå texten och få fram textens mening. De kan bestå av att *relatera textinnehållet till tidigare erfarenheter och kunskaper*, *läsa mellan raderna*, *göra förutsägelser* kring textinnehåll eller ords betydelse, *jämföra texten med andra texter* när det gäller uppbyggnad och struktur, *leta efter information* i texten, *använda kontexten* för förståelse, *sammanfatta* innehållet eller att *läsa texten ord för ord* för att uppnå förståelse (Skolforskningsinstitutet 2019:22–24). *Kontrollstrategier*, slutligen, innebär en metafunktion av läsningen där läsaren kontrollerar sin textförståelse, sin läsning och hur väl de valda lässtrategierna fungerar för sig själva och i relation till varandra. Exempel på kontrollstrategier är att sätta upp *mål för läsningen* och *i vilken ordning* man angriper texten, att *förstå att man inte förstår* och i så fall ha strategier för att *hantera förståelseproblematiken* som uppstår, att *klargöra* delar av texten eller ord som man inte förstår och att välja en passande lässtrategi, att *fokusera på de viktiga* delarna av texten, att *kontrollera sin egen läsförståelse* (Skolforskningsinstitutet 2019:25–26).

Lindholm beskriver hur man kan dela in lässtrategierna i tre större områden, nämligen *kognitiva strategier*, *metakognitiva strategier* och *socialaffektiva strategier*. De *kognitiva* är konkreta strategier. De *metakognitiva* strategierna handlar mer om att utifrån titta på sin egen läsning och förståelse av texten genom att planera och övervaka sin egen läsförståelse. Om problem uppstår försöker man lösa dem och man kan utvärdera sin läsning. Detta kallas även *monitoring* eller att ”övervaka förståelsen”. Det är en metakognitiv process som innebär att läsaren, under läsningens gång, medvetandegör syftet med läsningen, ser vad i texten som är svårt, noggrant läser texten, hittar den viktiga informationen, förtydligar det som kan missförstås och relaterar det lästa till egna erfarenheter och kunskaper (Lindholm 2019:44).

De *socialaffektiva* strategierna berör sätt att stötta språkinläringen genom att framhålla och bejaka interaktion mellan elever, elevernas motivation och självförtroende (Lindholm 2019:26). Nassaji i sin tur har forskat kring lässtrategier när det gäller lexikon och ordförståelse. De olika strategierna kring läsförståelse kopplat till ord som Nassaji har undersökt är: *repetition* av enstaka ord eller fraser, *verifiering* av om ordet är lämpligt i kontexten, *ställa frågor till sig själv* kring ordets betydelse, *analys* i mindre beståndsdelar av ordet, *monitoring/medveten observation*

av om ordet är lätt eller svårt, *analogi*, jämföra om ordet liknar ett annat ord med tanke på form eller uttal (Nassaji 2003:657). Wedin tar också upp exempel på lässtrategier som en vuxen andraspråksinlärare behöver behärska för att kunna tolka texter och ha ett kritiskt förhållningssätt till dem. Hon menar att det är viktigt att själv kunna styra sitt läsande på ett aktivt sätt. Några strategier som nämns är: göra ett *val av vad som är viktigt* i texten, *översiktsläsa*, *sökläsa*, *tolka* och *kritiskt läsa* texten (Wedin 2010b:82)

I kursplanen för SFI tas lässtrategierna upp:

Avkodningsstrategier

- Helordsläsa automatiserat
- Ljuda

Förståelsestrategier

- Bygga förförståelse
- Ställa frågor till texten
- Finna enskilda detaljer i text
- Identifiera huvudbudskapet
- Sammanfatta innehållet
- Se temporala samband och orsakssamband
- Dra slutsatser och generalisera
- Göra förutsägelser om vad som ska komma
- Associera till andra texter
- Kritiskt granska textens form och innehåll
- Förstå att man inte förstår (Skolverket 2018:47–48)

Flera av lässtrategierna, som ovan nämnts, går i varandra.

4.4. Vardagsspråk-kunskapspråk

Cummins introducerade begreppen BICS och CALP och distinktionen mellan dessa två, redan år 1979. BICS betyder ”basic interpersonal communicative skills” som på

svenska blir ”grundläggande mellanmännsliga kommunikativa färdigheter”. CALP står för ”cognitive academic language proficiency” eller ”kognitiv kunskapsrelaterad språkkompetens” på svenska (Cummins 2017:47). BICS är ett vardagsspråk som används för kommunikation i det dagliga livet medan CALP står för ett kunskapsspråk som används både muntligt och skriftligt i kunskapsrelaterade sammanhang, som till exempel i skolan (Cummins 2017:48). I vilka sammanhang, hur BICS och CALP används och hur språket som används ser ut kallas också för register. Dessa register förvärfvas i vardagskommunikation i primära diskurser respektive i sammanhang utanför den primära gruppen och tillägnas i sekundära diskurser som till exempel i skolmiljö (Cummins 2017:55).

Cummins skriver också om interdependens-hypotesen som handlar om att förmågor inom kunskapsspråket, CALP, kan överföras från L1 till L2. Han menar att studerande som har utvecklat en litteracitet på sitt förstaspråk har lättare att utvecklas inom litteraciteten även på andraspråket. CALP-förmågorna får även en större progression på L2 om man tidigare har förvärvat förmågorna på L1 (Cummins 2000:173).

5. Material och metod

I det här kapitlet tas materialinsamling upp, urval och presentation av informanter som har deltagit i studien och vilka metoder som har använts.

Undersökningen kan delas upp i dessa delar: provtillfället, statistik från provtillfället och två tidigare genomförda nationella prov, urval av uppgifter från ej sekretessbelagda nationella prov, think-alouds med informanter som genomförde provliknande läsförståelseuppgifter i ett test, transkribering av think-alouds och uppföljande frågor och analys av think-alouds och transkriptioner.

5.1. Material

5.1.1. *Deltagare provtillfället*

Urvalsgruppen för undersökningen utgörs av SFI-elever som studerar på B-kurs i en mellanstor svensk kommun. Den första delen av undersökningen genomfördes under ett nationellt provtillfälle i februari 2020. Vid provtillfället deltog 24 elever på studieväg 1 och 67 elever på studieväg 2.

Statistiken utgår från eleverna som deltog i provet i februari 2020, NP nummer 13 och de elever på B-kurs som genomförde nationella prov NP nummer 11, 2018 och NP nummer 12, också 2018. Alla elever studerade eller hade studerat på samma skola i samma kommun. I statistiken tittade jag på de två läsdelarna i provet, markerade vilka uppgifter eleverna hade fel på och sammanställde resultatet i diagram. Från alla tre NP, fördes resultatet för alla studieväg 1-elever in och för NP 13 och NP 12 från cirka var tredje studieväg 2-elev. NP 11 hade väldigt få elever på studieväg 1 som gjorde provet och därför blev statistiken svår att jämföra. Resultaten redovisas därför i separata diagram och jämförelserna görs bara inom varje studieväg.

5.1.2. *Urval av informanter till lästest med "Think-aloud-metod"*

Några informanter från studieväg 1 tillfrågades, med hjälp av personer som talade elevernas modersmål, om de ville vara med i undersökningen. Det var elever som

hade något av de modersmål som förekom vid det första informationsträffen och det var även några med andra modersmål som visade intresse för att vara med vid senare förfrågan. Urvalet av de informanter som deltog i undersökningen skedde efter bekvämlighetsurval. Tanken var att alla elever skulle ha varit med vid det första provtillfället och eleverna skulle vara elever som vid undersökningens tidpunkt studerade i början av C-kursen. För alla informanter stämde dessa kriterier förutom för en person som hade gjort B-provet några månader tidigare.

En elev från studieväg 1 som hade deltagit i provet i februari deltog i en första pilotstudie. Denna studie blev sedan en del av alla studier. Ytterligare fyra elever på studieväg 1, varav alla utom en deltog i provtillfället i februari och en elev från studieväg 2 som också var med i februari, deltog i lästest. Eleven som inte genomförde provet i februari hade gjort nationellt prov cirka två månader tidigare och hade alltså studerat lite längre på C-kurs. Huvudfokus i studien ligger på elever på studieväg 1 därför studerade de flesta informanterna där. För att få någon att jämföra med var även en elev från studieväg 2 med. Alla deltagare studerade vid think-aloud-tillfället på C-kurs. Informanterna var vid tillfället mellan 34 och 64 år. Lästesterna genomfördes i mars eller april 2020.

Tabell 1: Deltagare lästest

Namn (fingerat) och ålder	Antal år i skolan i hemlandet	Studieväg	modersmål
Amira 50 år	0 år	1	somaliska
Beata 34 år	0 år	1	sorani
Collin 56 år	3 år	1	arabiska
Doris 47 år	4 år	1	somaliska
Elsa 64 år	6 år	1	arabiska
Filip 34 år	10 år + ca 2 år efter gymnasiet	2	dari

5.2. Metod

Studien är till viss del en kvantitativ studie av felsvar vid provtillfällena men den största delen av studien utgörs av en kvalitativ studie av hur elever vid ett provtillfälle och ett lästest tänker kring och hanterar läsuppgifter. Detta har studerats med hjälp av think-aloud-metod med tolk och med semistrukturella frågor i en efterföljande intervju.

5.2.1. *Provtillfället*

För att inte bara studera vad i uppgifterna som är svårt utan även se vad runt omkring som kunde orsaka problem användes en metod för att se vilka uppgifter eller moment kring uppgifterna som eleverna ville fråga om. Under genomförandet av läsadelen på ett B-prov noterade vaktande lärare vilka uppgifter som eleverna ställde frågor om. Varje gång någon frågade något noterades det och vilket nummer, frågan hade. Förteckningen av frågor fördes så att det gick att utläsa om det var en studieväg 1-elev eller en elev från studieväg 2 som frågade.

5.2.2. *Statistik kring prov och felsvar*

Den första delen av studien var en statistisk undersökning av resultatet från läsa-delen från ett nytt och två äldre genomförda B-prov. Där skrevs resultatet på de uppgifter som en elev svarade fel på inom läsdelen in i en tabell. Sammanställningen av resultatet visade hur eleverna i de olika undersökningsgrupperna klarade av att lösa de olika uppgifterna och hur många elever som svarade fel på en viss uppgift. För att kunna jämföra resultaten på det senast genomförda provet skrevs alla spår 1-elevs resultat in och resultaten från spår 2 slumpades så att endast vart tredje provresultat fördes in i tabellen. Detta för att redovisa ett resultat från ungefär lika många elever med kort eller ingen skolbakgrund som från elever med längre skolbakgrund vid varje provtillfälle. Varje elevs namn och personuppgifter anonymiserades i resultatsammanställningen. I NP 12 redovisades alla studieväg 1-elevs resultat och vart tredje prov från studieväg 2. I NP 11 var det endast 6 elever på studieväg 1 som genomförde provet så dessa sex elevs resultat redovisades i en tabell och ungefär

var tredje elevs resultat från studieväg 2 redovisades separat. Uppgiftsresultatet gick igenom och de uppgifter som många elever hade fel på jämfördes mellan de olika proven. I gamla nationella prov där sekretessen var släppt, NP 1 och NP 2, gick provuppgifterna igenom för att försöka hitta liknande uppgifter som de med många felsvar. Eftersom det var bara två prov som inte längre omfattades av sekretess var urvalet av uppgifter litet. Detta gjorde att inte alla typer av uppgifter gick att få representerade men de flesta uppgiftstyperna kunde väljas ut. Dessa uppgifter sammanställdes till ett provhäfte för att användas till think-alouds.

5.2.3. Urval av provuppgifter till lästest

I den andra delen granskades de ingående uppgifterna och texterna i de tre provdelarna. De uppgifter där elever med kortare skolbakgrund lyckades sämre än de övriga testdeltagarna jämfördes med varandra för att hitta liknande utformning. Även uppgifter där många elever över lag hade svarat fel kontrollerades med avseende på uppgifternas utformning.

De uppgifter som hade valts ut på grund av att många hade svarat fel på dem på de olika provomgångarna gick igenom och uppgifter med liknande utformning valdes ut från ej sekretessbelagda prov. Eftersom de vanliga provuppgifterna är sekretessbelagda kunde de inte användas som de var. De utvalda uppgifterna skulle helst ha samma utformning och pröva samma kunskapsmål som originalprovets uppgifter. Eftersom det bara fanns två omgångar med ej sekretessbelagda nationella prov blev urvalet av uppgifter litet. Därför valdes några av de uppgifter som liknade de första uppgifterna ut och på så sätt gick det inte att få alla typer av uppgifter representerade. (Se bilaga 3) De uppgifter som valdes ut valdes på grundval av vilka uppgifter som många elever svarade fel på i de tre nationella proven (se 6.3.1, 6.3.2, 6.3.3). I uppgift 1 och 7 testades om provskrivare kunde läsa mellan raderna och hitta information som inte var tydligt utskriven. Det gjordes även i sms:et i uppgift 2 där svaret var "kanske". Uppgift 3 handlade om att utifrån en textdel lista ut vilken bild som passade till texten. I uppgift 4 skulle man hitta information som ibland var tydlig men ibland var mer dold i texten. I uppgift 6 måste man kunna dra slutsatser kring

vilket våningsplan man skulle till genom att förstå ords mer övergripande betydelse. Uppgift 5 testade schemaläsning och att omvandla digital tid till analog. En uppgift som många hade fel på vid proven men som det inte fanns någon motsvarighet till i de gamla proven var att läsa korta tidningstexter där man hade intervjuat olika personer. Uppgiften var att sammanfatta vad personen tyckte i svarsalternativ där varje svarsalternativ bestod av bara ett ord. Detta hade varit önskvärt att också ha med i lästestet.

5.2.4. Testuppgifter läsförståelse med ”think-aloud”

All information om undersökningen och information om samtycke (se bilaga 1) delades ut skriftligt och förmedlades med tolk eller, vid pilotundersökningen, av en anställd som behärskade modersmålet i början av undersökningstillfället. För att utforma frågeställningarna gjordes en pilotstudie. Uppgifterna från pilotstudien användes sedan i undersökningen men ordningen på uppgifterna ändrades lite. De semistrukturerade frågorna från pilotstudien användes i undersökningen men frågorna bearbetades och utökades. Pilotstudien fungerade som test och ingick även i den verkliga studien.

Vid undersökningen informerades informanterna med hjälp av tolk om vad undersökningen skulle gå ut på och vad som stod i samtycket (se bilaga 1.). De fick godkänna detta genom att skriva under samtycket och lämna in. Sedan fick deltagaren 7 uppgifter som de jobbade enskilt med. Deltagarna uppmuntrades att läsa uppgifterna, texterna högt och resonera kring uppgifterna på modersmål eller svenska. Undersökningen var tidsbegränsad så man gjorde så många uppgifter som man hann med. Under tiden som deltagaren jobbade med uppgifterna observerade jag och spelade in. Med hjälp av en ”Think-aloud”-metod (se 5.3) fick deltagaren berätta hur hen angrep uppgiften och hur tankarna gick (Mackey & Gass 2012:148–149). För att informanten skulle kunna uttrycka sig fritt på sitt starkaste språk skedde undersökningen i närvaro av tolk. Under arbetet med uppgifterna ställdes frågor till informanten. När uppgifterna var klara ställdes några intervjufrågor om upplevelsen av testet och kring arbetet med läsförståelse i klassrummet och vid provtillfällen.

Materialet transkriberades och materialet analyserades utifrån vilka lässtrategier informanterna använde.

5.3. Think-aloud-metod

Think-aloud-metoden eller att tänka högt-metoden används ofta i skrivsituationer. Då skriver informanten en text och berättar samtidigt hur hen tänker. Ibland kan man filma när en deltagare skriver en text och i efterhand låta personen berätta, tänka högt kring skrivprocessen (Mackey & Gass 2012:148–149). I den här studien används think-aloud-metoden när deltagaren jobbar med ett lästest. Informanten ombeds läsa uppgifter, information och texter högt och sedan tänka högt kring uppgiften. Meningen är att de ska reflektera och verbalisera det som sker i tankarna kring uppgiften, strategier för att lösa den och eventuella problem som uppkommer. Nassaji använde think-aloud-metoden för att visa hur deltagare tänker kring ord i en text och ords betydelse. Han menar att detta är en vanlig metod när det gäller forskning kring lässtrategier (Nassaji 2003:651). Mer information kring think-aloud-metoden återfinns under tidigare forskning 3.4.

5.4. Lässtrategier

För att analysera hur informanterna tänker när de möter läsdelarna på provet används Skolforskningsinstitutets sammanställning av olika lässtrategier, delar av Lindholms lässtrategier från hennes avhandling, Nassajis kategoriseringar när det gäller lässtrategier och en strategi hämtad från Olvegård (Skolforskningsinstitutet 2019, Lindholm 2019, Nassaji 2003, Olvegård 2004). De tre större kategorier av lässtrategier som jag har utgått ifrån i min analys är: *memoreringsstrategier*, *fördjupningsstrategier* och *kontrollstrategier*. Dessa tre liknar två av Lindholms tre större kategorier: *kognitiva strategier*, *metakognitiva strategier* och *socialaffektiva strategier*. Memoreringsstrategier och kognitiva strategier påminner om varandra och fördjupningsstrategier och kontrollstrategier är en del av de metakognitiva strategierna (Skolforskningsinstitutet 2019, Lindholm 2019). Socialaffektiva strategier lämnar jag utanför min analys eftersom de sker i samspel med andra personer och sker i första hand i undervisningssituationer och inte vid provtillfällen

som jag undersöker. Nassajis strategier för ord och fraser finns också med under de olika kategorierna liksom strategierna från kursplanemålen (Nassaji 2003, Skolverket 2018). Kursplanemålen lässtrategier återfinns också under de olika kategorierna. Några strategier förekommer i flera källor. Strategin att bygga förförståelse är svårt att göra i en provsituation därför finns inte den strategin med i sammanställningen. Olvegård tar upp att man kan hitta ett ord eller en fras som man förstår i texten (Olvegård 2004:233).

I analysen refererar jag till *memoreringsstrategier* som M + nummer, *fördjupningsstrategier* som F + nummer och *kontrollstrategier* som K + nummer. Här följer en lista på aktuella lässtrategier.

Memoreringsstrategier

M1 *läsa om* delar av texten (Skolforskningsinstitutet)

M2 *läsa texten högt* (Skolforskningsinstitutet)

M3 *skumläsa* eller *översiktsläsa* (Skolforskningsinstitutet)

M4 *repetition* av enstaka ord eller fraser (Nassaji)

Fördjupningsstrategier

F1 *relatera* textinnehållet till *tidigare erfarenheter* och *kunskaper* (Skolforskningsinstitutet)

F2 *läsa mellan raderna* (Skolforskningsinstitutet)

F3 *göra förutsägelser* kring textinnehåll eller ords betydelse (Skolforskningsinstitutet, Skolverket)

F4 *jämföra texten med andra texter* när det gäller uppbyggnad och struktur (Skolforskningsinstitutet) *associera till andra texter* (Skolverket)

F5 *leta efter information* i texten (Skolforskningsinstitutet)

F6 *använda kontexten* för förståelse (Skolforskningsinstitutet)

F7 *sammanfatta* innehållet (Skolforskningsinstitutet, Skolverket)

F8 *läsa texten ord för ord* för att uppnå förståelse (Skolforskningsinstitutet)

F9 *ställa frågor* till texten (Skolverket)

F10 *finna enskilda detaljer* i text (Skolverket)

F11 *identifiera huvudbudskapet* (Skolverket)

F12 *dra slutsatser och generalisera* (Skolverket)

F13 *se temporala samband och orsakssamband* (Skolverket)

F14 *verifiering* av om ordet är lämpligt i kontexten (Nassaji)

F15 *analys* i mindre beståndsdelar av ordet (Nassaji)

F16 *analogi*, jämföra om ordet liknar ett annat ord med tanke på form eller uttal (Nassaji)

Kontrollstrategier

K1 sätta upp *mål för läsningen* (Skolforskningsinstitutet)

K2 *i vilken ordning* man angriper texten (Skolforskningsinstitutet)

K3 *förstå att man inte förstår och hantera förståelseproblematik* som uppstår (Skolverket, Skolforskningsinstitutet)

K4 *klargöra* delar av texten eller ord som man inte förstår och att välja en passande lässtrategi (Skolforskningsinstitutet)

K5 *fokusera på de viktiga* delarna av texten (Skolforskningsinstitutet)

K6 att *kontrollera sin egen läsförståelse*. (Skolforskningsinstitutet)

K7 *ställa frågor till sig själv* kring ordets betydelse (Nassaji)

K8 *monitoring* övervaka förståelsen/*medveten observation* av om ordet är lätt eller svårt (Nassaji)

K9 *hitta ett ord som man förstår* i texten och *hitta samma ord* eller liknande ord i svaret (Olivegård)

K10 kritiskt *granska textens form och innehåll* (Skolverket)

(Lindholm 2019:26, Nassaji 2003:657, Olivegård 2004:233, Skolverket 2018:47–48)

5.5. Analys av testdeltagarnas lässtrategier

För att analysera deltagarnas läsförståelse användes de beskrivna lässtrategierna i kombination med andra angreppssätt av uppgifterna. I det transkriberade materialet infördes de olika sätten att ta sig an uppgifterna under de olika kategorierna av lässtrategier. De utvalda delarna i transkriptet markerades med en kod för den aktuella

lässtrategin. I löpande text beskrevs hur informanten använde strategin och alla koder för kategorier sammanställdes och antal gånger en deltagare använde den.

5.6. Metodiska och etiska överväganden

5.6.1. *Metodiska överväganden*

Urvalet av informanter till det första provtillfället i februari 2020 skedde genom att jag redan hade kontakt med den aktuella skolan. I elevgruppen som skrev B-prov var det ganska många studieväg 1-elever och ett större antal studieväg 2-elever vilket utgör ett bra underlag för både kontroll av frågor vid provtillfället och för felsvarsstatistiken. I den aktuella kommunen studerar relativt många elever och har gjort en tid. Detta gör att underlaget för undersökningen blir större än om det hade varit en mindre skola. Att alla elever i undersökningen studerar eller har studerat på samma skola gör det enkelt att komma åt allt material men det gör att underlaget blir mer begränsat än om det hade varit elever från flera skolor av olika storlekar och flera kommuner som deltog.

Statistiken som användes som underlag från NP 11 och NP 12 hämtades också från samma skola. Tanken var att få ett större underlag av både elever och nationella provuppgifter för att kunna jämföra resultat från olika prov som kunde variera i svårighetsgrad men också för att se vilken typ av uppgifter som gav felsvar från de olika elevgrupperna. Dessa provuppgifter utgjorde underlaget för att välja ut uppgifter från gamla, ej sekretessbelagda nationella prov, till lästestet.

När det gäller urvalet av provuppgifter till lästestet fanns det inte så många olika uppgifter att välja bland eftersom jag var hänvisad till de två nationella prov, NP 1 och NP 2, som vid tillfället var de enda prov som inte var sekretessbelagda. Att de inte var belagda med sekretess var ett villkor för att kunna publicera utdrag ur proven i studien.

Vid urvalet av informanter till lästestet var det dels ett bekvämlighetsurval, dels valdes informanterna ut på grundval av ett av kriterierna: att deltagarna skulle ha varit med under provtillfället i februari. Nu var inte fallet så för en av deltagarna, Doris, men hon hade genomfört provet cirka två månader tidigare än de andra och avvek inte

så mycket från de andra i form av hur länge hon hade studerat på C-kurs. Eftersom lästesten genomfördes under mars och april 2020 då Corona-epidemin härjade, blev vissa lästest fördröjda och några informanter som inte var tilltänkta som deltagare fick tillfrågas för att få tillräckligt med deltagare. Personerna som deltog talade till viss del olika språk, var mellan 34 och 64 år, var både kvinnor och män och hade gått i skolan mellan 0 och cirka 12 år i hemlandet. Fem personer studerade på studieväg 1 och en person studerade på studieväg 2. Eftersom studiens huvudfokus ligger på elever på studieväg 1 var det fler personer på denna studieväg. Ett ännu bättre urval hade bestått av några yngre personer, några fler personer med olika bakgrund och någon mer person från studieväg 2. Det hade också varit önskvärt att informanterna hade studerat på olika skolor för att kunna visa en större bredd. Denna undersökning är en kvalitativ studie som påvisar en tendens och studerar hur några elever tar sig an läsuppgifter. Studien har inte ambitionen att vara en generaliserbar studie som går att överföra direkt till ett större underlag.

Metoden som användes vid provtillfället var att de vaktande lärarna observerade och antecknade varje gång en elev ställde en fråga kring provet. De skulle anteckna vilken uppgift frågan ställdes kring. Valet av denna metod kom sig av att studien skulle granska vad som var svårt kring uppgifterna och inte bara vilka uppgifter som var svåra. Jag deltog i detta i sal 1 där enbart studieväg 1 genomförde provet (se 6.1). En brist i förfarandet var att det var många olika lärare som genomförde detta och att de hade gett olika instruktioner till eleverna i gruppen. Några hade inte sagt någonting om frågor medan andra hade sagt att eleverna helst inte fick ställa frågor. Detta kan ha påverkat antalet frågor vid provet. Ett annat problem var att jag bara hade gett instruktionen att anteckna vilken uppgiftens nummer var och inte vilken deluppgift. Detta gjorde att det var svårt att veta vilken deluppgift frågan var ställd om och då var det svårare att jämföra resultat och frågor kring en viss deluppgift. Eftersom jag var delaktig i ett provklassrum kunde jag notera vilka slags frågor eleverna ställde men den möjligheten fanns inte i de andra klassrummen.

Vid den statistiska genomgången av felsvar från NP 13, 11 och 12 fördes felsvaren in i en tabell som sedan överfördes till ett diagram. På NP 11 var det endast 6 elever från studieväg 1 som deltog och på NP 12 var det 10 elever från studieväg 1 som genomförde provet. Det hade varit önskvärt att ha ett större underlag även på dessa

prov för att få en större tillförlitlighet och generaliserbarhet i den delen av studien. Dessvärre är det på den aktuella skolan ovanligt att så många studieväg 1-elever genomför nationella prov vid ett tillfälle som vid NP 13. För att få ett större underlag hade man kunnat leta upp en skola i en annan kommun där samma NP hade genomförts och sammanställt statistiken på så sätt.

Vid lästestet med think-aloud-metod genomfördes testet tillsammans med en tolk och jag observerade och ställde följdfrågor under testets gång. På slutet skedde en kortare intervju med semistrukturella frågor (se bilaga 2). Allt spelades in och transkriberades i efterhand. Här finns flera faktorer som kan ha påverkat resultatet. För det första var tolken en betydande person. Det var olika personer som tolkade vid alla sex tillfällen. Beroende på hur tolken agerade om informanten ställde en fråga fick informanten olika mycket hjälp. Om jag hade varit tydligare i början av testet hade sådan hjälp kunnat undvikas. Vid några tillfällen fick informanten mer hjälp i början men sedan pratade jag med tolken om att inte översätta till deltagaren om jag inte hade godkänt det. I vissa fall översatte tolken enbart det som sas och svarade inte på frågor. Tolkens sätt att uttrycka sig blev i transkriberingen informantens uttrycksform. Eftersom jag inte behärskar något av tolkspråken kunde jag inte kontrollera något och ett mer ungdomligt sätt, eller ett avvikande sätt att uttrycka sig på från tolkens sida kunde göra att informanten framställdes på ett annat sätt än den skulle ha gjort om det egna sättet att prata hade kunnat transkriberas. Med tolkens hjälp fick deltagaren en större möjlighet att verkligen uttrycka hur hen tänkte och resonerade än om man bara hade varit hänvisad till svenskan.

För det andra gör think-aloud-metoden att för några personer i studien kom det fram mer kring vad de tänkte än för andra. De normalt tysta och försiktiga personerna fick jag ställa fler följdfrågor till och fick ändå inte alltid fram så mycket ifrån om hur de tänkte. För det tredje finns det en risk för att vid när think-aloud-metoden används kan det påverka resultatet, eftersom personen kan bli distraherad av att få frågor kring hur man tänker under testet och av att hela tiden behöva berätta hur man tänker. Detta lyfter Mackey & Gass fram och även att det som informanten säger inte alltid stämmer överens med vad hen egentligen tänker (Mackey & Gass 2012:149). Min närvaro påverkade förstås också deltagarna. Det hade kanske varit bättre att bara spela in lästestets genomförande med tolk utan min närvaro men då hade jag inte kunnat flika

in frågor om testet och det hade antagligen blivit mindre sagt kring testet. I den här studien var think-aloud ändå det bästa sättet att komma så nära som möjligt hur informanten tänkte.

Att lästestet spelades in kan ha påverkat informanten men det verkade inte som om deltagarna tänkte på att det de sa spelades in mer än möjligen i början av undersökningen.

Vid transkriptionen blev det, som tidigare har nämnts, tolkens ord och sätt att uttrycka sig som påverkade intrycket av informanten. Transkriptionen genomfördes med vanliga bokstäver och inte med fonetisk skrift eftersom innehållet var viktigare än formen. Om det var informanten själv som talade markerades det med första bokstaven i det fingerade namnet följt av kolon och om tolken översatte stod (tolk) inom parentes i början av det uttalade.

Analysen av informanternas lästest gjordes genom att först dela upp de olika lässtrategierna från kursplanen, studier från Skolforskningsinstitutet, Lindholm, Nassaji och Olvegård i olika kategorier och sedan namnge dem (Skolforskningsinstitutet 2019, Lindholm 2019, Nassaji 2003, Olvegård 2004). Analysen utgick från transkripten, i vissa fall genom att lyssna en gång till på inspelningarna och genom att markera i transkripten de ord som kunde kategoriseras i de olika lässtrategierna. Lässtrategier och antal gånger de användes infördes i en tabell. Eftersom lässtrategikategorierna kom från olika studier var det några kategorier som liknade varandra. Dessa sammanfogades till en kategori men ändå fanns det kategorier som liknade varandra och till viss del sammanföll på vissa punkter. Detta gjorde att det ibland var svårt att hitta rätt kategori till ett uttalande. Några uttalanden kunde få olika kategorier även om de liknade varandra på flera sätt. Det viktigaste var att redovisa hur personen hade tänkt och med hjälp av lässtrategikategorierna visa en bild av vilken slags strategi som personen använde.

5.6.2. Etiska överväganden

Enligt forskningsetiska principer ska forskningen ta hänsyn till *individskyddskravet*. Detta innebär att personer som deltar i en undersökning ska känna sig trygga med att de inte utsätts för kränkningar, fysisk- eller psykisk skada eller förödmjukelse.

Deltagarna ska inte heller behöva bli utlämnade vad det gäller sin livssituation. Individskyddskravet kan delas upp i fyra krav: ”informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet” (Vetenskapsrådet 1990:5–6). I föreliggande undersökning har *informationskravet* tillämpats på följande vis. Vid första informationstillfället inför lästestet, då tre av sex informanter var med, fick de information om studien via två anställda som tolkade det jag berättade med utgångspunkt i samtyckesblanketten, på de närvarande personernas två språk. Därefter fick de svara på om de var intresserade av att vara med. De övriga tre fick en kortfattad information av mig på svenska och frågan om de ville vara med vid ett tillfälle innan teststillfället.

De elever som genomförde det nationella provet i februari och de som hade deltagit i de tidigare proven som redovisas i studien förekommer enbart som en siffra i statistiken. Det finns inga namn eller redogörelser av personuppgifter där. Det enda som redovisas är felsvar per uppgift och om personen studerade på studieväg 1 eller 2. Resultaten på nationella prov är offentliga handlingar så det krävdes inget samtycke för att ta del av dessa.

Vid lästestet användes de första minuterna till att läsa samtycket tillsammans med en tolk som översatte texten och det fanns möjlighet att ställa frågor och välja om man ville tacka ja eller nej till att vara med. I samtycket (se bilaga 1.) tas det upp att undersökningen är frivillig och att den kan avbrytas när som helst. Eftersom alla deltagare i undersökningen var över 15 år var det enbart de själva som behövde underteckna samtycket och godkänna det. På så sätt har *samtyckeskravet* uppfyllts. Personerna som medverkade avidentifierades genom att de fick ett fingerat namn och deras övriga personuppgifter, som kunde avslöja deras identitet, doldes. Inspelningarna som gjordes under lästestet transkriberades och spelades inte upp i något annat sammanhang. Detta *konfidentialitetskrav* informerades deltagarna om i samtycket. Informanterna fick också information om att det insamlade materialet enbart skulle användas i studien och *nyttjandekravet* uppfylldes.

6. Resultat

6.1. Frågor om uppgifter vid provtillfället

Vid provtillfället genomfördes B-provet av 24 elever från studieväg 1 och 67 elever från studieväg 2. Provet skrevs i 6 klassrum, i ett klassrum var det enbart studieväg 1-elever (sal 1), i ett klassrum var det både studieväg 1- och studieväg 2-elever (sal 2) och i resterande 4 klassrum var det enbart studieväg 2-elever (sal 3–6). I varje sal var de vaktande lärarna ombudda att på läsdelarna A och B, anteckna varje gång en elev ställde en fråga kring en uppgift, vilken uppgift eleven frågade om och, i sal 2, om eleven studerade på studieväg 1 eller 2. I sal 1 ställdes 43 frågor på A-delen, 14 frågor på B-delen och en allmän fråga, vilket resulterade i 58 frågor. I sal 2 ställde studieväg 1 eleverna 10 frågor om A-delen och 5 frågor om B-delen, tillsammans 15 frågor medan studieväg 2 eleverna i samma sal frågade 2 frågor om A-delen och 2 frågor om B-delen. Antalet elever från studieväg 1 var 17 i sal 1 och 7 i sal 2 men ändå var det proportionellt sett betydligt fler frågor från eleverna i sal 1. Det verkade som att om fler frågade så vågade fler andra också ställa frågor.

Tabell 2: Frågor kring uppgifter Läsa

Antal frågor	sal 1 studieväg 1 (17 elever)	sal 2		sal 3–6 studieväg 2 (59 elever)
		studieväg 1 (7 elever)	studieväg 2 (8 elever)	
		spår 1	spår 2	
Läsa A	43	10	2	11
Läsa B	14	5	1	7
Summa	58 (varav 1 allmän fråga)	15	3	18

Så här fördelade sig frågorna på de olika uppgifterna.

Tabell 3: Frågor kring uppgifter Läsa A

Läsa A	studieväg 1(24 elever)	studieväg 2 (67 elever)
Uppgift nummer:	antal frågor:	antal frågor:
1	0	3
2	25	6
3	10	0
4	0	1
5	8	1
6	10	2
Summa	52	13

På läsa A-delen kom det fler frågor än på B-delen från elever på båda studievägarna. Antingen var det lättare att förstå frågorna i B-delen eller så såg eleverna ett mönster för hur frågorna var utformade efter att ha genomfört A-delen.

Uppgift 2 på A-delen fick flest frågor från alla elever (25 studieväg 1 och 6 studieväg 2). Det som många frågade om var om man skulle skriva ett eget svar på B-uppgiften eftersom det inte fanns en ruta att kryssa i utan bara en rad att skriva på. När man sedan skulle skriva ett eget svar på en rad igen på B-delens första uppgift blev det inte lika många frågor. Detta var dock en av två uppgifter på B-delen som fick flest frågor. På A-delen fick fråga 3 och 6 flest frågor (10 på varje) från studieväg 1-elever. Uppgift 3 bestod av en inbjudan och bilder där man skulle kryssa rätt alternativ utifrån texten. Uppgift 6 var ett mejl uppdelat i mindre textdelar som skulle kombineras med bilder där bildens bokstav skulle skrivas vid rätt text. Där var många elever osäkra på hur uppgiften skulle lösas när man inte skulle kryssa i rutan utan skriva en bokstav. Uppgift 5 fick också ganska många frågor från studieväg 1 (8). Det var en uppgift med frågor kring ett reklamblad.

Tabell 4: Frågor kring uppgifter Läsa B

Läsa B	studieväg 1(24 elever)	studieväg 2 (67 elever)
Uppgift nummer:	antal frågor:	antal frågor:
1	5	2
2	6	1
3	3	0
4	4	2
5	1	3
Summa	19	8
Summa läsa A och läsa B	73 (varav en allmän)	21

Uppgift 2 på B-delen fick flest frågor från studieväg 1 (6 frågor). Den bestod av ett schema och frågor till schemat. Två av frågorna hade kryssalternativ men en fråga fick man själv besvara utifrån schemat. För att klara en av uppgifterna måste man dels kunna avläsa schemat dels kunna avgöra vad som räknas som morgon.

6.2. Resultat på provuppgifter

Eftersom de aktuella proven: NP 11, NP 12 och NP 13 omfattas av sekretess har inte uppgifterna kunnat redovisas i sin helhet och det som redovisas från uppgifternas innehåll beskrivs med hänsyn till sekretessen mycket knapphändigt. Detta gör att bara det som är nödvändigt för att förstå uppgiftens svårighet för eleverna redovisas.

6.2.1. NP 13

Här under redovisas resultatet på provet som genomfördes i februari 2020, NP 13, läsa A och läsa B. Studieväg 1 redovisas som spår 1 och studieväg 2 som spår 2. Summan är antal felsvar från alla elever. Sedan följer NP 12 och NP 11.

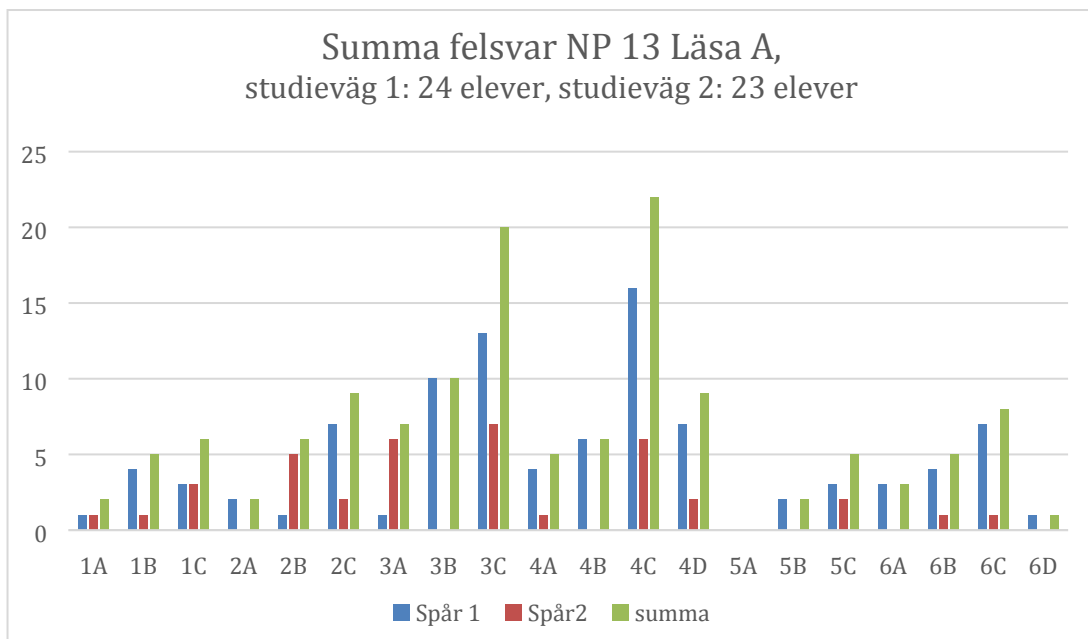


Diagram 1: Felsvar NP 13 Läsa A

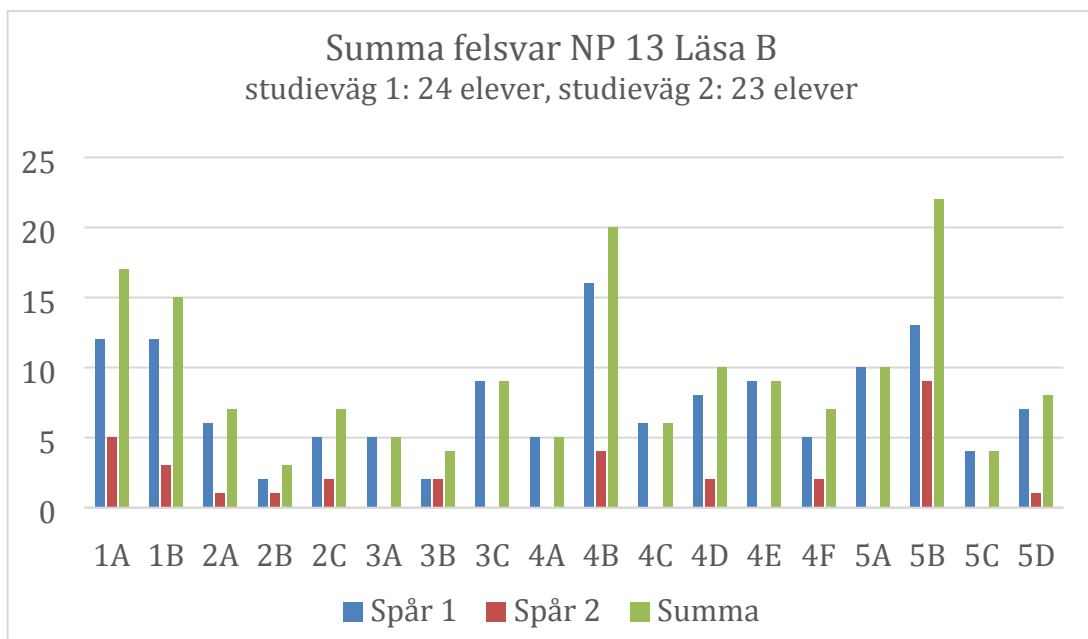


Diagram 2: Felsvar NP 13 Läsa B

6.2.2. NP 13, Läsa A

Uppgift 4C får flest felsvar av alla uppgifter i A-delen. Detta gäller sammanlagt och för studieväg 1. Uppgift 4 är en uppgift med sms där man ska avgöra om personen kan komma eller inte på en fest. I 4C är svaret kanske. Man måste kunna läsa mellan raderna för att förstå att svaret är kanske. Uppgift 3C får också många felsvar från alla deltagare. Där ska man kryssa för en bild av tre, på en fråga om en text. Studieväg 1 eleverna får 10 felsvar på fråga 3B där alla studieväg 2 eleverna svarar rätt. Uppgiften är av samma typ som uppgift 3C.

6.2.3. NP 13, Läsa B

Studieväg 1 gör många fel på uppgift 4B. I uppgiften måste man förstå att ”åka bort” kan betyda att resa. Man måste också kunna förstå det underförstådda för att svara rätt på frågan. Uppgiften som får flest sammanlagda felsvar är 5B, där man ska svara på frågor kring en tidningsartikel. För att klara uppgift 5B måste man kunna läsa mellan raderna och dra slutsatser trots att svaret inte står tydligt i texten. Uppgift 1A och 1B får också ganska många felsvar från studieväg 1. Där ska man läsa information från en fotbollsklubb och svara på frågor om vad man ska ta med sig och var man ska träffas.

6.2.4. NP 12

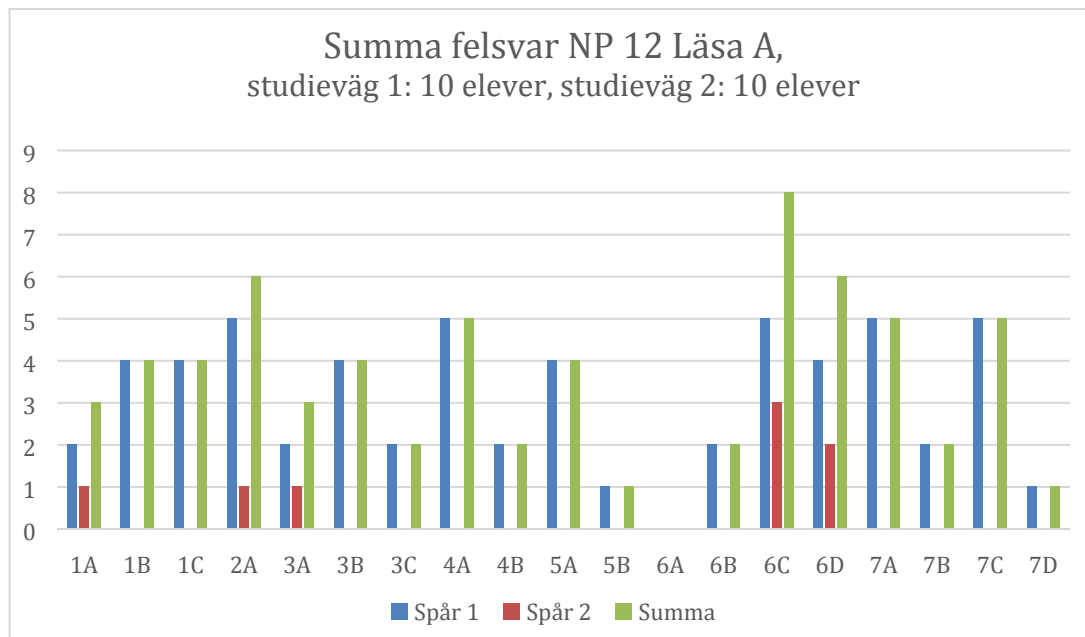


Diagram 3: Felsvar NP 12 Läsa A

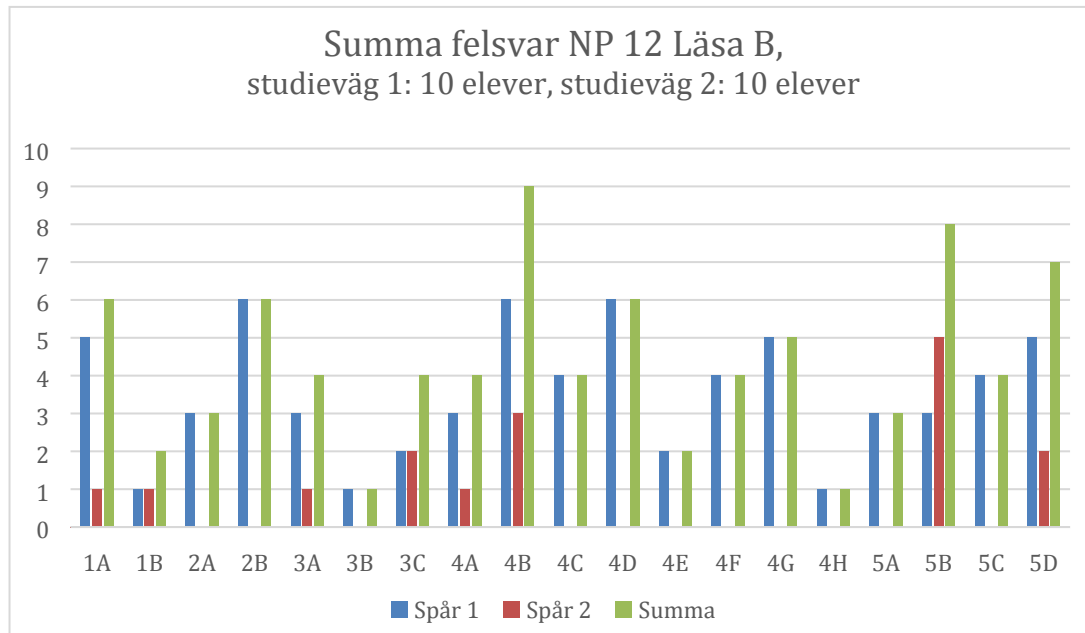


Diagram 4: Felsvar NP 12 Läsa B

6.2.5. NP 12, Läsa A

Studieväg 2 gör väldigt få fel på läsa A-delen. Den uppgift där de flesta felen finns från båda studievägarna är uppgift 6C. Det är liksom i NP 13 ett sms med svaret kanske. Det finns flera uppgifter där studieväg 1 gör fel men inte alltid studieväg 2. En av uppgifterna frågar varför biblioteket har stängt och det står inte tydligt i texten utan man måste förstå att vissa ord betyder samma sak. I uppgift 7 ska eleven kombinera en textdel med en passande bild. Här har enbart studieväg 1 svarat fel.

6.2.6. NP 12, Läsa B

I läsa B-delen har flest personer svarat fel på uppgift 4B. Uppgift 4 handlar om att läsa en kort tidningstext där personer berättar vad som är bra eller dåligt där de bor och sedan utifrån ett ord sammanfatta personens åsikt. I 4B ska man svara på vad personen tycker är dåligt. I uppgift 2B har enbart studieväg 1 svarat fel och den handlar om våningsplan och vart man ska åka för att göra olika saker.

6.2.7. NP 11

Vid NP 11 deltog endast 6 studieväg 1-elever och 18 elever har slumpmässigt valts ut från studieväg 2. Eftersom det är ett så litet underlag av studieväg 1 elever redovisas de olika studievägarna i separata diagram.

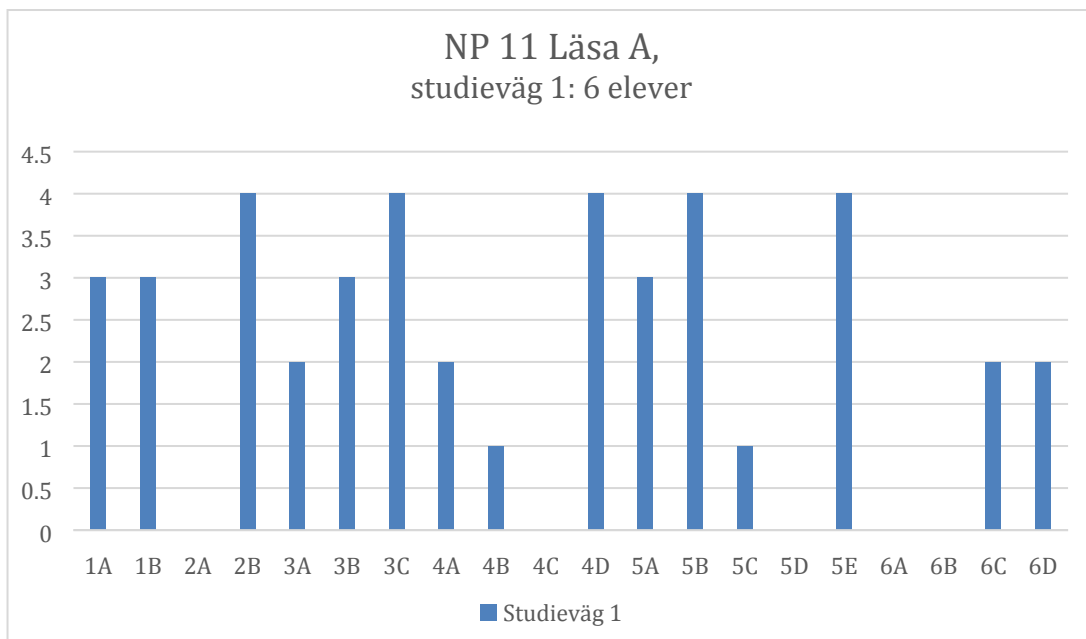


Diagram 5: Felsvar NP 11 Läsa A, studieväg 1

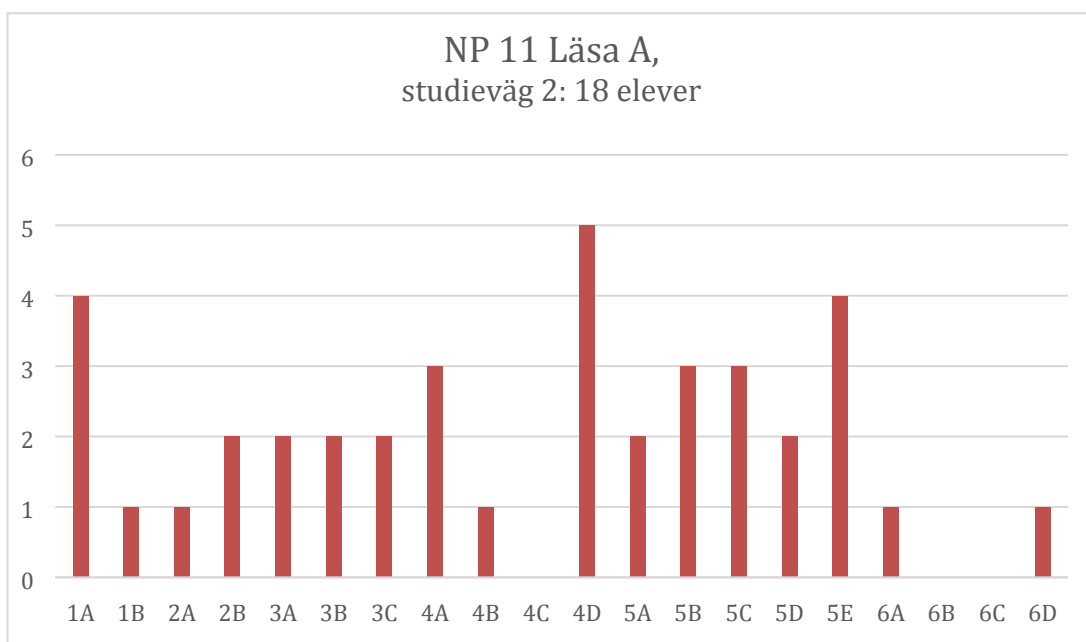


Diagram 6: Felsvar NP 11 Läsa A, studieväg 2

6.2.8. NP 11, Läsa A

Studieväg 1 har bara 6 elever som deltar. Trots det finns det 5 uppgifter där 4 av eleverna svarar fel. Uppgifterna handlar om att hitta en adress i en lägenhetsannons, att svara med två dagar utifrån en kalender, att svara kanske eller nej på om en person kan följa med utifrån ett sms och att förstå huvudinnehållet i en bioannons och sammanfatta det i ett ord. Uppgiften med bioannonsen har även studieväg 2 flest fel på.

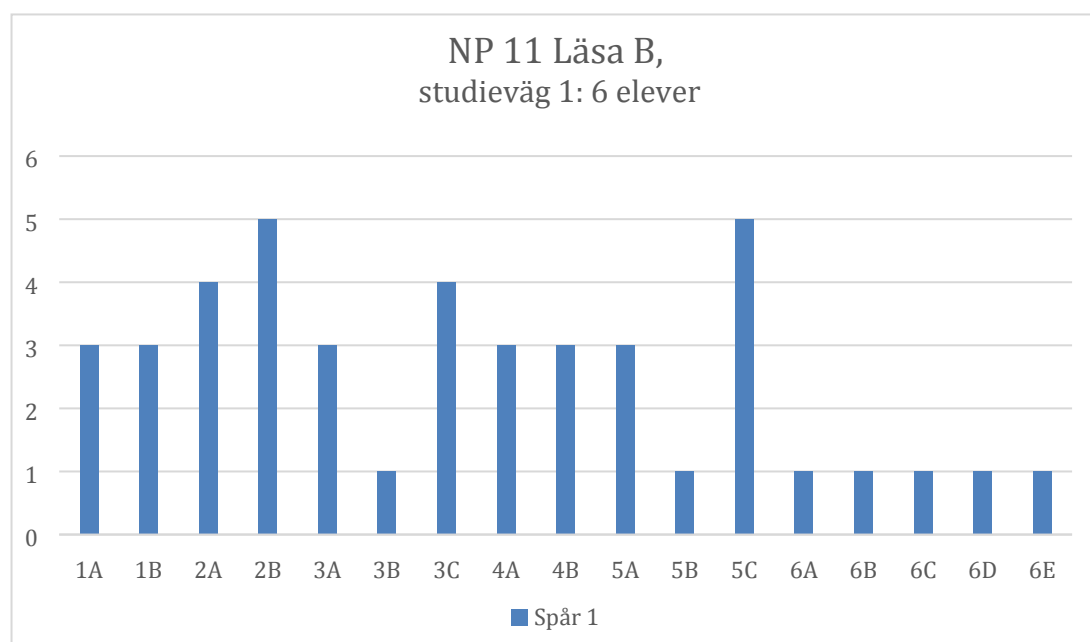


Diagram 7: Felsvar NP 11 Läsa B, studieväg 1

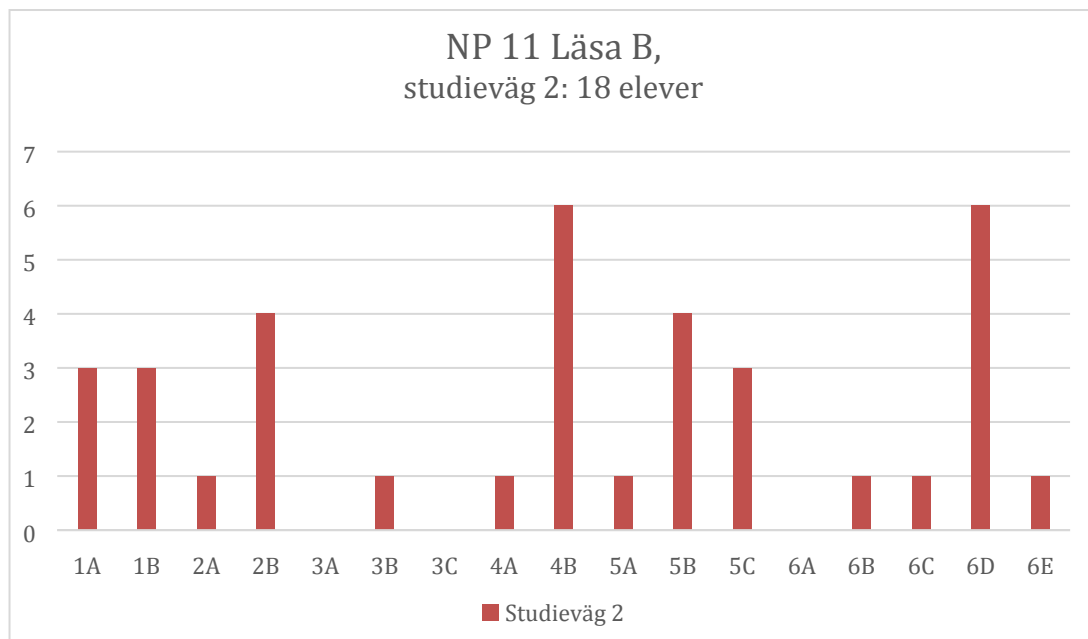


Diagram 8: Felsvar NP 11 Läsa B, studieväg 2

6.2.9. NP 11, Läsa B

På B-delen har studieväg 1 flest fel på uppgift 2B där man utifrån ett schema ska svara på vilken dag en person slutar sent. Där kan det bli problem både med att avläsa schemat och att förstå vad sent betyder. Även uppgift 5C vållar problem där man ska läsa en kort tidningstext och sammanfatta innehållet i ett svarsord. Studieväg 2 har flest felsvar på uppgift 4B där man ska förstå varför en person skriver ett meddelande.

6.3. Urval av provuppgifter till lästest

Här följer en sammanställning av de provuppgifter på respektive prov som ligger till grund för urvalet av uppgifter till lästestet.

6.3.1. Sammanställning av provuppgifter från NP 13

Att förstå information som inte tydligt står i texten är svårt speciellt för studieväg 1 i NP 13. Det är också svårare att förstå att svaret är ”kanske” utifrån informationen i ett sms än om svaret är ”ja” eller ”nej”. I lästestet som genomförs i föreliggande studie

förekommer både sms med svaret ”kanske” och några texter, bland annat i form av en artikel, där man måste kunna läsa mellan raderna för att förstå budskapet.

6.3.2. Sammanställning av provuppgifter från NP 12

Att kombinera en textdel med en bild och skriva rätt bokstav i rutan till texten är en uppgift som finns med i testet i min studie liksom i NP 12. En uppgift kring våningsplan är också en av testets uppgifter som förekommer i NP 12.

6.3.3. Sammanställning av provuppgifter från NP 11

Återigen handlar uppgifter med många felsvar i NP 11 om sms, att sammanfatta innehållet med ett ord eller att avläsa scheman. En schemauppgift förekommer i denna studies lästest.

6.4. Lästest med think-alouds

6.4.1. Lästest

Lästestet innehåller 7 uppgifter varav några uppgifter är indelade i flera underuppgifter. Eftersom det var begränsad tid (ungefär 50 minuter aktiv tid eftersom det tog tid att med tolk gå igenom samtycket, skriva under det, genomföra provet och prata om testet efteråt i cirka 10 minuter) för genomförandet av testet och det tog olika lång tid att samtala med tolk, hann informanterna olika långt med uppgifterna. Några personer hann fyra uppgifter och några hann alla sju uppgifter.

6.4.2. Jämförelse: nationellt prov och lästest

I tabellen visas en jämförelse av hur många poäng som deltagarna fick på det nationella provet och lästestet. Detta visas även i procent. I mitten av tabellen ser man antal poäng på Läsa A och B på provet i februari och det sammanlagda resultatet i procent. Till höger i tabellen ser man antalet genomförda uppgifter, lästestets resultat i poäng och procent, dels av antalet genomförda uppgifter, dels av hela testet.

Tabell 5: Jämförelse mellan nationellt prov (NP) i februari 2020 och lästest, poäng och procent

Namn (fingerat) och ålder	Antal år i skolan i hemlandet	Studie- väg	NP Läsa A	NP Läsa B	NP Resultat poäng och procent	Lästest Antal genom- förda uppgifter	Lästest Resultat i poäng och procent av de genom- förda uppgifterna	Lästest Resultat i poäng och procent av alla uppgifter
Amira 50 år	0 år	1	13/20	13/18	26/38 68 %	4	6/11 55 %	6/21 29 %
Beata 34 år	0 år	1	16/20	12/18	28/38 74 %	7	19/21 90 %	19/21 90 %
Collin 56 år	3 år	1	15/20	8/18	23/38 61 %	4	6/11 55 %	6/21 29 %
Doris 47 år	4 år	1	ej prov i feb.	ej prov i feb.	ej prov i feb.	7	13/21 62 %	13/21 62 %
Elsa	6 år	1	13/20	9/18	22/38	5	10/14	10/21

64 år					58 %		71 %	48 %
Filip 34 år	10 år + ca 2 år efter gymnasiet	2	20/20	18/18	38/38 100 %	7	15/21 71 %	15/21 71 %

Det är några deltagare som har ett ojämnt resultat eller sticker ut i statistiken. Elsa ligger lägst poängmässigt av deltagarna på NP i februari men har ett av de högsta resultaten på lästestet. Dock har hon inte gjort alla uppgifter på lästestet så om alla uppgifter räknas med blir det ett lägre resultat. Beata är, trots att hon inte har gått i skolan i hemlandet, den tillsammans med Filip som presterar bäst på båda testen.

6.5. Testdeltagare och lästestet

Här följer en redogörelse för hur eleverna utförde testet, hur de uppfattade det och om resultatet. Lässtrategier redovisas med kursiv stil. Informantens initiala bokstav, exempel X: visar att informanten talar i citaten. Om (tolk) står angivet är det tolken som tolkar informantens tal. I: betyder Ingierd.

6.5.1. *Amira*

Amira har inte gått i skolan i hemlandet och på testet hinner hon att göra fyra uppgifter. Hon får 6 poäng av 11 möjliga och svarar rätt på 55 % av de genomförda frågorna. Om man utgår från hela testets maxresultat får hon bara 29 % rätt. Hon blir osäker några gånger under testets gång och frågar om ords betydelse. Hon säger själv att det ofta är orden i uppgifterna som är svåra och inte texten i sig. Uppgiften som hon tycker var enklast var den med bilder som skulle kombineras med text. Amira säger att lärarna kan träna många saker med eleverna för att de ska förstå bättre. Elever är olika och behöver träna olika saker. Hon tar även upp att ord kan ha olika betydelse och att det kan behövas mer förklaringar. Amira förstår att det är bra att resonera med sig själv kring texten. Hon skrattar för sig själv när hon inser att hon ”pratar högt”, *ställer frågor kring texten* och säger, med tolkens hjälp: ” Det är bra att man tänker högt, diskuterar för sig själv...annars det kan bli också fel...även man har liksom...tänkt så mycket”.

6.5.2. *Beata*

Beata har ingen skolgång med sig från hemlandet men hon har studerat mycket på egen hand, lärt sig alfabetet och lånat böcker på biblioteket. Hon tycker själv att det går bra att läsa och skriva och hon menar att hon behöver träna mest på att prata. Beata gör alla 7 uppgifterna på testet och lyckas bäst av alla informanterna genom att få 19 av 21 poäng och få 90 % rätt på lästestet. Under testets gång läser hon texterna ganska tyst så det är svårt att höra hur hon läser. Hon läser ganska snabbt i förhållande till de andra informanterna och svarar oftast ganska snabbt på frågorna. Kanske har Beata kommit till en högre nivå av läsningen, vilket Kulbrandstad benämner som ”innehållsläsare”, än de som lyckas sämre på lästestet och därmed automatiserat delar av läsningen så att hon kan koncentrera sig på innehållet och på så sätt lyckas bättre än de övriga informanterna med kort skolbakgrund (Kulbrandstad 1998:7).

6.5.3. *Collin*

Collin hinner med 4 uppgifter, får liksom Amira 55 % rätt på testet och 29 % av alla möjliga poäng. Han säger själv att han inte läser så bra för att han inte har så lång skolbakgrund (3 år). Under testet läser Collin texten sakta och ljudar sig igenom flera av orden. Ibland går han tillbaka och *läser orden en gång till*. Collin tycker att uppgift 3 med text och bilder är lättast och beskriver med tolkens hjälp sina lässtrategier så här: ” Jag jämför, jag använder ögat, jag använder hjärnan, jag tänker, det finns bilder.”

Collin berättar om hur han upplever själva provsituationen och hur det var första gången han skulle skriva ett prov. Han visar på uppgift 4 där man ska läsa information om biblioteket och svara på frågor. Han *förstod att han inte förstod* och försökte hitta en lösning. Han tycker att det skulle vara bra om lärarna hjälpte eleverna att få träna på provsituationen och att träna på hur uppgifter kan vara utformade. Liksom i Kulbrandstads studie har Collin svårt att förstå hur frågorna är utformade och var man ska leta efter informationen (Kulbrandstad 1998:384).

C: (tolk) Det här är ett problem...de flesta elever gör fel. De tror att de måste läsa här. (pekar på bibliotekssidan) De försöker hitta frågorna också här. Inget bevis, ingen tydlig info, instruktion som gör att jag måste läsa

här. Jag måste läsa här (pekar på bibliotekssidan) och sen jag svarar där (pekar på uppgiftssidan). Där finns frågorna. Det hände mig under ett prov. Det hände mig med nationella prov...jag var osäker...jag tänker... var ska jag svara...första gången jag skrev prov så jag förväntar mig att läraren...jag önskar att lärarna gör...att vi tränar på gamla prov, texter så...det hjälper oss mer.

Han menar också att han var mer förberedd när han gjorde lästestet i studien och hade en idé om testet och vad testet är.

En strategi som Collin använder är att *läsa texten ord för ord*. Han säger:

C: (tolk) Om jag är osäker jag kommer å repetera sen. Läsa en gång till. Om jag har tid kommer jag å läsa igen. I början blir jag stressad...å känner mig väldigt stressad...jag kanske...sen när jag vilar det kan hända att jag får mer tid så jag går igen tillbaka å läser sakta å sen jag rättar till om det blir... den jag är osäker på.

6.5.4. Doris

Doris har gått fyra år i skolan i sitt hemland. Hon är den enda av informanterna som inte gjorde nationellt B-prov i februari. Hon har därmed studerat cirka 2 månader längre på C-kurs än de övriga som var ganska nya på C-kurs när lästestet genomfördes. När Doris läser uppgifterna och frågorna känns hon väldigt säker. Hon tvekar sällan och har bra flyt. Liksom Beata har hon en mer automatiserad läsning än flera av de andra informanterna, vilket ger resultat i hur många uppgifter hon hinner med och kan ha viss del i resultatet på testet. Hon svarar också ganska snabbt på frågorna och verkar säker även om det inte alltid blir rätt svar. Doris hinner genomföra testets alla 7 uppgifter, får 62 % rätt på testet och hon går även tillbaka och kontrollerar sina svar på slutet.

6.5.5. Elsa

Elsa genomför 5 uppgifter och får 71 % rätt på dessa uppgifter och 48 % rätt av alla uppgifter. Det är en av de första deltagarna som genomför testet och flera av frågorna som hon inte förstår får hon översatta av tolken. Detta blev mer restriktivt under de

följande testen med andra deltagare. Detta gör att resultatet kanske inte riktigt är rättvisande. Att Elsa behöver stöd i sin läsning berättar hon efter testet.

I: Vad tycker du...för att du ska klara uppgifterna bättre...vad vill du jobba med i skolan?

E: (tolk) Jag o mina vänner vi sitter alltså o vi hjälper varandra...men när vi ska skriva provet...finns...man får inte hjälp...o hemma jag har ingen kan hjälpa mig. Här i skolan...våra lärare...de hjälper oss...de kan man säga...förklarar till oss och de gör deras bästa faktiskt...å om det är nånting vi förstår inte vi kan använda våran...translate...om de godkänner...om de säger okej.

Elsas uttalande visar att hon behöver stödet från lärare, studiekamrater eller andra personer i hennes sociala nätverk och att läsandet sker i ett socialt sammanhang, vilket flera av forskarna påvisar vikten av (Rydén 2007, Barton 2007, Hyltenstam & Lindberg 2013). Att använda hjälp eller stöd från lärare eller genom att använda mobilen som Elsa berättar om kan vara en strategi för att klara av läsningen (Skolforskningsinstitutet 2019:65).

Även om Elsa har gått 6 år i skolan i hemlandet tycker hon att det är svårt. Hon säger att hon glömmer mycket och att det var länge sedan hon gick i skolan och att hon har fått börja om igen. Elsa är osäker på svaret och om hon har förstått på nästan varje uppgift.

6.5.6. Filip

Filip är den ende av deltagarna som studerar på studieväg 2. Han har först gått i skolan i 10 år och sedan studerat några kurser efter gymnasiet. Filip behärskar även engelska och växlar mellan svenska och engelska ibland när han förklarar hur han tänker. Tolken som närvarar vid testet behöver inte vara så aktiv under själva testet utan får stötta mer vid efterföljande frågor. Filip läser texterna med bra flyt. Han gör alla 7 uppgifter och svarar ofta ganska snabbt men inte alltid rätt. Han får 71 % rätt på testet. Innan testet börjar förklarar jag att jag gärna vill att han ska berätta hur och vad han tänker. Det gör Filip sedan ganska utförligt under hela testet. Han har en förmåga att resonera på ett metakognitivt sätt kring hur han tänker. Till viss del klarar han att använda sig av att kontrollera sin läsförståelse, en fördjupningsstrategi som ofta ger

en hög läsförståelse enligt Skolforskningsinstitutet (Skolforskningsinstitutet 2019:55–56). Filip menar att det är viktigt att förstå orden i en text för att kunna sammanfatta texten och få en uppfattning om texten.

6.6. Testuppgifter

Här under redovisas hur testdeltagarna tar sig an uppgifterna och deras olika lässtrategier kring varje uppgift.

6.6.1. Uppgift 1

Uppgift 1 Alida skriver ett meddelande.

► Läs meddelandet och svara på frågorna.

Hej Irén!

Idag kommer jag hem vid fem.
Jag lagar mat åt oss i kväll.
Det är bara du och jag som
äter. Snälla kan du skala
potatis?

Din mamma ringde igår. Hon
ringer dig igen i kväll mellan
sex och sju.

Vi ses!

Kram/Alida

A När kommer Alida hem?

klockan 16.00

klockan 17.00

klockan 18.00

B Vad ska Alida göra när hon kommer hem?

laga mat

skala potatis

ringa till mamma

C Vad vill Alida att Irén ska göra?

laga mat

skala potatis

ringa till mamma

Uppgift 1: Meddelande

Amira och Doris svarar fel på alla tre frågor i första uppgiften. Amira *ställer frågor till texten* när hon resonerar kring klockslaget. Det rätta svaret är 17 men hon väljer 18. Amira har svårt att tolka den digitala klockan och att avläsa en klocka ingår i matematiska färdigheter som är en del av att vara litterat enligt Franker (Hyltenstam & Lindborg 2013:774).

A: Jag kommer 16 och 17 (tolk:) De sa att mellan 16 och 17 ...och...men klockan 16 då är det liksom klockan 6...17...nej 18. De nämnde 6 och det betyder att det är kvällstid...eller 18. Är det rätt?

I: Jag får inte säga....

Amira använder *orsakssamband* när hon tar reda på vem i texten som ska göra något och försöker förstå sambandet mellan avsändare och mottagare i meddelandet. Amira vet inte var hon hittar dessa och därmed blir det svårt att svara på frågan. Man behöver vara bekant med genren meddelande och veta hur ett meddelande är uppbyggt för att klara uppgiften. Först tänker Amira att det är Alida som ska göra något men hon ändrar det till Irén. Meningen ”Snälla kan du skala potatis?” uppfattar inte Amira som en fråga till Irén även om det står ett frågetecken efter. Amira väljer till slut ett svar som hon hittar i texten men det har inte koppling till frågan. Hon kryssar ”laga mat”.

När Doris jobbar med uppgift 1 *hittar* hon snabbt *ett eller flera ord som också återfinns i svaret*. Hon väljer svaren snabbt men reflekterar inte över om svaren är rimliga och kontrollerar inte en gång till vid första genomgången av uppgiften. Doris har inte den metakognitiva förmågan att reflektera över sina svar utan skulle behöva stöttning i hur hon kan utveckla den förmågan. Alla tre svaren blir fel. När alla 7 uppgifter är klara går Doris tillbaka och ändrar 1B och 1C uppgifterna, men svaren är fortfarande fel. På B väljer hon först ”skala potatis” och sen ”ringa till mamma” men det rätta svaret är ”laga mat”. På C kryssar hon först ”ringa till mamma” och ändrar till ”laga mat” men det borde vara ”skala potatis”.

Varken Amira eller Doris förstår helheten eller sammanhanget i meddelandet utan väljer liksom några elever i Kulbrandstads undersökning ut något i texten som direkt uttrycks och utser det till sitt svar (Kulbrandstad 1998:384).

Filip svarar rätt på en fråga och Collin på två frågor i uppgift 1.

Att hitta *detaljen* att Alida kommer hem klockan 17 går bra för Filip. När Filip sedan läser texten flera gånger blandar han Alidas och Iréns namn. Därför kommer han fram till att Alida ska skala potatis.

F: (läser) Vad ska aldrig (Alida) göra när hon kommer hem? Inga mat (laga mat), skala potatis, ringa till mamma (läser från meddelandet) ...vid fem jag lagar mat åt oss ikväll...det är bara du och jag som äter...snälla kan du skala potatis...ehh...

I: Var tittar du efter informationen?

F: Jag tänker...så...Irén kommer klockan fem...och jag lagar mat åt oss ikväll...det är bara du och jag...som äter...snälla kan du...skala potatis...skala potatis...vad är ska...Alida...aha...That should be skala potatis

Filip verkar inte vara riktigt säker på vad ”skala potatis” betyder men väljer ändå det som svar eftersom han hittar orden i texten. I frågeformuleringarna i fråga B och C är det flera av informanterna, varav Filip är en, som blir förvillade och har svårt att förstå vem som ska göra något. Det är mycket information som bygger på läsförståelse i själva frågan.

Filip drar *slutsatsen* att Irén, eller kanske båda två, ska laga mat på kvällen, vilket är fel svar på fråga C. I Filips resonemang tänker han att Alida och inte Irén ska skala potatis.

F: ...så Irén kommer klockan fem...och ...Alida...before eh...Irén kommer Alida måste skala potatis...och...så här din mamma ringa igår...så mamma ringa igår ...hon ringed dig igen...så mamma ringa en gång till...ikväll...malin...mellan sex å sju...mellan...sex å sju klockan sex och sju...så kanske de måste...de måste laga mat på kväll...ja...så...

Collin svarar rätt på klockslaget och att Irén ska skala potatis. Att han svarar rätt på fråga C beror på att han ser ordet potatis i texten så han plockar ut ett bekant ord ur texten precis som Amira, Doris och Filip. Collin har svårt att se helheten och att hitta huvudbudskapet i texten, liksom många svaga läsare har enligt Skolforskningsinstitutet (2019:55–56).

Beata och Elsa svarar rätt på alla tre frågor i första uppgiften. Beata *fokuserar på de viktiga delarna* av texten när hon *letar information*. Det är lite osäkert om hon *hittar ord i texten som finns i svaret* eller om hon *relaterar innehållet till tidigare erfarenheter* när hon säger att hon tror att Alida lagar mat eller lagar potatis.

B: (läser) Vad ska Idia (Alida) göra när hon kommer hem?

I: Vad tittar du efter? Är det något ord eller...?

B: Vad ska Idia göra (tolk) Frågan... är ju så här att vad ska hon göra när hon kommer hem. Jag tror ju hon lagar ju mat eller lagar potatis eller...

I: Var hittar du informationen?

B: Det är bara du och jag som där. Snälla kan du skala potatis...nej...jag laga mat asså i kväll

I: Vad är ditt svar?

B: laga mat...(tolk) Jag tror det är det...

Elsa *hittar ord som hon förstår*, klockslagen ”...mellan sex och sju” och utgår från det när hon ska svara på A-uppgiften. Hon *analyserar* klockslagen och vad de betyder och trots att hon inte riktigt vet hur alla klockslag skrivs digitalt och inte letar efter informationen på rätt ställe i texten lyckas hon kryssa rätt tid.

E: ...mellan sex och sju.

I: Vad tänker du?

E: ...klockan sex...åttonde...(tolk) Jag förstår att hon kommer hem klockan sju ...det är 18, det betyder. Hon kommer klockan sju, det betyder 17...18 betyder sex...17 betyder fem...

I: Vilket svar vill du skriva?

E: (tolk) sex

I: Känner du dig säker...på svaret? Väljer du mellan två?

E: (tolk) sex och sju...eftersom mellan sex o sju...det betyder 17...vet inte... (kryssar 17 som är rätt svar)

Efter att Elsa har fått hjälp med översättning av fråga B och C klarar hon att *hitta detaljer* i texten och svarar rätt. När tolken har översatt frågan går det ganska snabbt

att hitta svaren i texten. Elsa är van att få stöttning i sin läsning och att hon har behov av det framkommer tydligt genom testet eftersom Elsa frågar mycket när hon inte förstår. Att fråga någon annan är en strategi som även Rydén visar på som ett sätt att bemästra litteracitetshändelser (Rydén 2007:58).


6.6.2. Sammanfattning av strategier i uppgift 1

Beata och Elsa svarar rätt på alla frågor i uppgift 1. Deras strategier är att *fokusera på de viktiga delarna i texten* (K5) och att *hitta ord i texten som man förstår och koppla dem till svaret* (K9). Elsa frågar när hon inte förstår. Filip *finner detaljer i texten* (F10) och klarar fråga 1A.

6.6.3. Uppgift 2

Uppgift 2 Alida svarar på ett sms.

► Läs meddelandet och svara på frågan.



A Kan Alida följa med?

Ja

Nej

Kanske

Uppgift 2: SMS

Uppgift 2 handlar om att kunna läsa mellan raderna och förstå att "...jag vet inte om jag kan följa med." betyder att man kanske kan följa med. För att förstå detta behöver man ha kommit en bit i sin läsning och i utvecklingen av sina strategier kring läsförståelse. Man behöver kunna tolka orden i texten i sitt sammanhang, se helheten i meddelandet men också förstå svaret "kanske" och vad det innebär.

I texten förekommer ordet "låter" och Amira försöker förstå vad ordet kan betyda och sätter in ordet där hon tror att det passar. Amira utgår från var ordet "låter" är placerat i meddelandet och har på så sätt viss medvetenhet om var man skriver

mottagarnamnet. ”Låter” står nära ”Hej” och därför utgår Amira först från att det okända ordet är ett personnamn.

A: Okej...(läser) Hej...det låter roligt (stakar sig lite) det låter roligt, men jag vet inte om jag kan följa med. Hör av mig senare Alida. (Frågar tolken) låter...låter sms...?

A: De har skickat sms till ”låter” eller? Hej det är låter...?

I: Fortsätt och läsa...Hej Det låter...

A: Hej Det låter roligt...roligt (frågar något på somaliska) ...men jag vet inte om jag kan följa med... (tolk:) Vad är det dom menar här? Hej det låter roligt, men jag varit inte om jag kan följa mig...hör av mig (tolk:) Vad menar dom? Slutet... jag har inte förstått riktigt...

Senare när Amira ska svara på uppgiften *väljer hon ut några ord* i meddelandet och svarar ja på frågan om Alida kan följa med. Hela meningen är ”Jag vet inte om jag kan följa med.” men Amira plockar ut orden ”kan följa med” och tänker då att svaret är ja. När Beata läser sms:et i uppgift 2 *fokuserar hon på de viktiga* delarna av texten genom att hitta orden ”jag vet inte” och svarar att Alida kanske kan följa med. Beata är ensam om att svara rätt på frågan. Collin svarar på uppgift 2. Han förstår inte alla ord men försöker utifrån *kontexten* och de ord han förstår lista ut svaret. Till sist hittar han några ord som han utgår ifrån: ”...men jag vet inte om jag...vet inte...det betyder att det finns något som inte är korrekt så jag väljer **nej**”. Amira, Beata och Collin kommer alla fram till olika svar kring uppgift 2. De har plockat ut ord ur samma mening men tar ut olika delar och kommer på så sätt fram till de tre svaren.

På uppgift 2 är Doris snabb att svara nej först men ändrar sig till ja.

I: Varför är ja rätt?

D: (tolk) Det står här (pekar på meddelandet)

D: ...om jag kan följa med...här

Doris tänker, liksom Amira, att ”jag kan följa med” betyder ja. Doris *fokuserar på enskilda detaljer* i meddelandet.

Elsa svarar nej på frågan om Alida kan följa med. Hon tittar på texten och *hittar enskilda detaljer*. Det är ordet ”inte” som gör att hon svarar nej.

E: nej

I: Var hittar du informationen?

E: (läser) ...men jag vet inte om jag kan följa med.

I: Vilket...är det något speciellt ord som gör att du svarar nej?

E: (tolk) **inte**...vet inte.

Filip *tittar på detaljer* i meddelandet och plockar ut orden ”vet inte” och svarar nej precis som Collin.


6.6.4. *Sammanfattning av strategier i uppgift 2*

Det är bara Beata som svarar rätt på uppgift 2. Hon *fokuserar på de viktiga* delarna av texten (K5) och hittar orden ”jag vet inte”. Hon tolkar det som att personen kanske kan komma.


6.6.5. *Uppgift 3*

Uppgift 3 Julia läser ett mejl från en arbetskamrat.


I mejlet finns det några bilder. Titta på bilderna och läs texten på nästa sida. Vilken bild passar med texten? Skriv rätt bokstav i rutan vid texten.




A




B




C



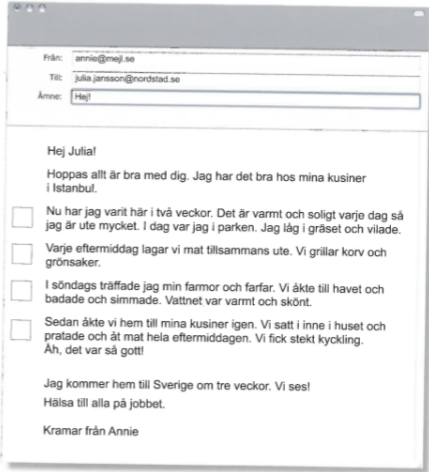
D



E



F



Uppgift 3: Bild och text

Uppgift 3 handlar om att koppla ihop text och bild. Texten har ett ganska vardagsnära språk där många av orden som används förekommer i dagligt språk. Några av orden kan vara svårare att förstå som: gräset, vilade, havet och skönt. I uppgiften kan bilderna vara svårare att tolka. Enligt Franker ingår att tolka och förstå bilder i att vara

litterat men som Wedin skriver kan bilder på ett test vara svårtolkade och det kan uppstå missförstånd (Franker 2013:782, Wedin 2010a:227–228).

När Amira jobbar med uppgiften där man ska koppla ihop bild och text *resonerar* hon *utifrån kontexten*. På bild A, som hon väljer till text 3, finns ett barn i en badbalja. På den rätta bilden står ett äldre par i badkläder vid vattnet. På frågan hur hon tänker när hon väljer A säger hon med tolkens hjälp: ” Jag tänkte att det kanske är barns farmor de pratar om...det kan vara också fel men...”

Amira *drar slutsatser utifrån ordens betydelse* när hon väljer bild E, där en grupp sitter och äter, till text 4.

A: Det är den E.

I: Är du säker på det svaret? Varför tänker du så?

A: Sedan åkte vi hem...hem...vi...de sa vi ... vi betyder många inte en person...mina kusiner...också många familj...den bilden också familj...det är därför

Ordet ”vi” är anledningen till att Amira väljer bilden med flera personer på. Liksom Amira tänker även Beata först att bilden med ett barn i en badbalja passar till texten om farmor och farfar. Det grundar hon i *detaljerna* som består av orden: farmor, farfar och hon säger att de har duschat (i texten står det badade). Hon kopplar ihop bilden med barnet i baljan med dessa ord och *drar slutsatsen* att dessa passar ihop utifrån kontexten. Senare ändrar hon sig och väljer bilden med det äldre paret vid havet istället. Det är ordet havet som hon nu ser finns på bilden: ”Ja...vi åkte till havet...jag såg inte havet...det handlar ju om havet...de har ju åkt...” När Beata ska välja en bild till text 1 som handlar om en person som ligger i gräset väljer hon rätt bild med hjälp av *kontexten* och *detaljer i texten*. Framförallt tittar hon på orden ute, park och låg.

B: (tolk) Det är varmt och soligt varje dag ...jag är ute mycket...tror jag säger de...och handlar om park...jag låg...de säger att jag låg...å då betyder att han ligger ju nånstans tror jag. Å därför säger jag att det är den bilden längst ner F.

Trots att Collin tycker att uppgift 3 är den lättaste uppgiften får han bara ett rätt på uppgiften. Han börjar med att läsa inledningen på mejlet och tänker att den delen också hör till första rutan. Därför svarar han E eftersom det finns släktingar, anhöriga eller kusiner på bilden och i första delen av texten nämns kusiner. Han *hittar detaljer*

i texten och *drar slutsatsen* att eftersom det är släktingar på bild E så passar den bilden. Sedan skriver han C till text 2. Senare när han läser text nummer 4 ändrar han sig eftersom han tycker att bild C passar bättre till text 4. Han *jämför de olika textdelarna* och väljer bild F till text 2. (Möjligen blandar han text 1 och 2 och skriver bokstaven till fel bild.)

C: (tolk)...kusiner...här är ordet kusiner...det betyder släktingar. Kanske det här är nära den här bilden C...det här är bara en person (pekar på bild F). Så det här passar den bilden C och den här är F för det här är bara en person (pekar på text 2) och där är det många som grillar så...

I: Så du kanske vill byta?

C: (tolk) Här har jag kyckling men på bilden här har jag inte kyckling. Det är möjligt att de grillar kycklingen där (bild C).

På uppgift 3 är Doris lika snabb med att läsa och svara som tidigare. A-uppgiften ändrar hon några gånger, först skriver hon C och ändrar till A vid första genomläsningen när hon ser att C passar till text 2 och vid genomgången på slutet ändrar hon till det rätta svaret F. I flera av texterna *hittar hon något eller några ord* som passar ihop med bilderna och till slut får hon alla rätt på uppgift 3. Det är också uppgift 3 med bilderna som Doris tycker är lättast eftersom hon känner igen uppgiftstypen och den liknar tidigare uppgifter som hon har gjort. Hon *jämför texten med liknande texter*.

Den första textdelen på uppgift 3 *läser* Elsa om flera gånger. Hon *förstår att hon inte förstår* alla ord men försöker med hjälp av *detaljer* i texten *dra slutsatser* om vilken bild som passar. Först skriver hon bild C. När Elsa har läst hela meddelandet går hon tillbaka till text 1 och ändrar till bild F eftersom hon *hittar nya detaljer* i texten: "...varje dag så jag är ute mycket. Idag var jag i parken. Jag låg i gräset och vilade." Text 2 får först bild E eftersom Elsa hittar ordet "tillsammans" i texten. Sedan ändrar hon till C eftersom ordet "grillar" finns med. Det är *detaljerna* i form av *ord som hon förstår* som leder henne till rätt svar. Även i text 3 är det *detaljerna*, orden: farmor och farfar, i texten som gör att hon hittar rätt bild.

Filip tycker, som flera av de andra att uppgift 3 är enklast. Han kopplar ihop alla texter med rätt bilder. Filip *hittar detaljer* i form av ord som parken, farmor och farfar

och kyckling. Han *drar* också *slutsatser* att bild D passar till farmor och farfar eftersom personerna på bilden är gamla.

F: ...okej så jag måste svara...frågorna...jag måste "reada"(rida= läsa) här...and...should select from this bilder...och svara frågorna...Nu har jag varit här i två veckor...det är varmt...och soligt varje dag så jag är ut mycket...eh...mycket idag var jag i parken...jag lig i gråset så därför is parken så jag...jag tror...kanske F därför is parken...and...här is därför han...sova...and titta händerna is like this (lägger händerna bakom huvudet som på bilden) ...jag tror F...därför is a park and...jag tror eh... the väder is varm...hon tar händerna something like that ...så att...ja
 F: (läser) Varje eftermiddag lagar vi mat ute. Vi grillar krov och grönsaker...That måste C...därför...varje eftermiddag...eftermiddag lagar vi mat tillsammans...så två personer här...och...han...make...some like barbecue something like that...så jag tror kanske C...

Filip använder sig av korspråkande transfer mellan engelska och svenska genom att till exempel använda ordet "barbecue", frasen "something like that" och att skjuta in engelska ord som han inte fullt behärskar på svenska. Ordet "is" används frekvent istället för "är". Han gör också om det engelska ordet "read" i en svensk infinitivform "reada" eftersom det kommer efter ett hjälpverb. Filip, som lyckas bra på lästestet har nytta av sina kunskaper på förstaspråket och kan utnyttja till exempel transfer för att förstå vad han läser (RAND 2002:80).

6.6.6. Sammanfattning av strategier i uppgift 3

Alla deltagare utom Collin lyckas bra med uppgift 3. Flera av testdeltagarna *hittar detaljer* (F10) i form av ord i texten som de sedan hittar i bilderna. Amira *drar också slutsatser utifrån ordens betydelse* (F12). Flera av informanterna har svårt att se helheten i textdelarna och väljer istället ut enstaka ord ur texten som de tycker passar ihop med bilderna.

6.6.7. Uppgift 4

Uppgift 4 Alida läser en informationstavla.

► Läs frågorna och hitta svaren i informationen.

A När stänger biblioteket på onsdagar?

klockan 09.00
 klockan 15.00
 klockan 17.00

B När kan man få hjälp med läxorna?

alla dagar
 tisdagar
 fredagar

C Vem kommer till biblioteket fredag 9 september?

Fatima Parker
 Kumar Premadasa
 Adam Eklund

Biblioteket
Öppettider

Måndag - torsdag 09.00 - 17.00
 Fredag 09.00 - 15.00
 Lördagar och söndagar stängt

Dator
Du kan låna dator i bibliotekets datasal. Boka tid i informationen.


Datakurs
Datakurs A startar i oktober.
Dag: måndagar
Tid: kl 15.00-17.00
Plats: datasalen
Lärare: Fatima Parker

Läxhjälp
Dag: tisdagar
Tid: kl 13.00-17.00
Plats: studierummet
Lärare: Adam Eklund

Aktuellt i veckan

Författarbesök!

Nu på fredag 9 september kommer författaren Kumar Premadasa till biblioteket. Klockan 13.30 läser han ur sin nya bok.



Missa inte det!

Välkommen in till oss!

Uppgift 4: Informationstavla biblioteket

I uppgiftens utformning ingår att hitta tider, dagar och namn i en ganska kortfattad information. Det gäller också att välja ut vilken information som är relevant för att besvara frågorna. Att förstå att ”få hjälp med läxorna” och ”läxhjälp” betyder samma sak är inte helt lätt. Det är först svårt för Amira att förstå att måndag-torsdag också innefattar onsdagar. Efter lite resonemang där hon kanske drar sig till minnes *tidigare erfarenheter* kring hur öppettider kan skrivas drar hon *slutsatsen* att det kan vara samma tider på onsdagar.

A:(läser) När stänger biblioteket på onsdag? Onsdag de stänger...inte stänger...nej måndag, tisdag, torsdag...bara fredag...Varför inte skriva onsdag och tisdag? (tolk) Vänta kanske jag hittar här...den tisdag...nej tisdag inte ...det står ingen tisdag här...

I: Hittar du inte information?

A: nej...inte ord...inte skriva där...kanske måndag tills fredag...samma tid

I: Vad vill du svara?

A: Samma tid

I: å vilken tid?

A: 17... (17 är rätt svar.)

På frågan om vilka dagar man kan få hjälp med läxorna vill Beata först svara ”alla dagar” men ändrar sig eftersom hon inte hittar lördag och söndag. Sen hittar hon det rätta svaret ”tisdagar” i texten. Att orden: lektioner och läxor hör ihop ser Beata men eventuellt är ordet ”läxhjälp” nytt för henne. Genom *analogi* jämför hon orden och förstår innehållet. ” B: (tolk) När kan man få hjälp...asså med lektionerna...är frågan...där står det lekt... (påbörjar ordet lektioner) läxhjälp...”

När Collin på uppgift 4B ska lista ut svaret förstår han först inte frågan eller ordet ”läxorna”. Tolken förklarar ”läxorna” men Collin hittar inte svaret på frågan om när man kan få hjälp med läxorna, kanske för att han inte förstår att han ska titta under rubriken läxhjälp. Istället börjar han resonera med sig själv och *relatera textinnehållet till tidigare erfarenheter och kunskaper*.

C: ah hjälpa...inte alla dag...hjälpa min lärare, hjälpa min kompis, hjälpa min...inte alla dag...fredag till tisdag...

I: Du tänker att det kan inte vara alla dagar?

C: Inte alla dagar...kanske tisdag...o fredag...(tolk) Vi har fredagar då har vi ingen skola...så då blir det tisdag.

Collin tänker att lärarna inte kan hjälpa eleverna alla dagar i veckan, så då står det mellan tisdagar och fredagar. I gruppen som Collin studerar i på SFI finns det ingen undervisning på fredagar så han väljer bort det alternativet. Tisdagar är det enda möjliga alternativet och utan att ha förstått var han kan hitta informationen och utan att ha läst den rätta texten resonerar han sig fram till svaret ”tisdagar” som är rätt alternativ.

När Doris börjar med uppgift 4 läser hon först all information om biblioteket och läser sedan frågorna i tur och ordning. Hon hittar ganska snabbt svaret på frågorna och kryssar de rätta svaren. I A-uppgiften bestämmer hon sig för att ändra sitt svar på slutet när hon kontrollerar svaren så den blir fel. Hon svarar klockan 15.00 istället för 17.00 som hon skrev först. Hon *letar efter information* genom att *skumläsa* och *finner enskilda detaljer*.

Elsa *repeterar* många frågor och meningar i texten. Vissa ord är svåra att läsa ut som: biblioteket och namnet Kumar Premadasa. Hon *letar efter information* på rätt ställe, *hittar detaljer* i texten och ibland *ord som hon förstår*. Detta gör att hon svarar rätt på alla tre uppgifter.

Filip svarar rätt på alla frågor till uppgift 4. Först läser han informationen om biblioteket. Han säger att det är jätteviktigt att man först förstår informationen innan man svarar på frågorna. På A-uppgiften *letar han efter information* i texten och hittar detaljen med klockslag. Han pratar om klockan 15 men kryssar 17 som är rätt. Senare förtydligar han att det var 17 han menade. Även i B- och C-uppgiften *hittar han snabbt informationen* i texten.

6.6.8. Sammanfattning av strategier i uppgift 4

Alla informanter får alla rätt på uppgift 4 utom Doris som får ett fel. En framgångsrik strategierna här är att använda sina *tidigare erfarenheter* (F1) som Amira och Collin gör, även om Collin inte använder informationen i texten för att lösa problemet. Beata använder *analogi* (F16) för att förstå ett ords betydelse och flera personer *letar efter information* i texten (F5) och *hittar detaljerna* (F10) som behövs för att svara på frågan.

6.6.9. Uppgift 5

Uppgift 5 Alida tittar på sitt schema.

Alida tittar på sitt schema till restaurangskolan.

► Läs frågorna och hitta svaren i schemat.



A Ved studerar Alida på måndagar?



Varm mat
 Kall mat
 Servering
 Bakning

B När börjar Alida skolan på onsdagar?

klockan 9.00
 klockan 10.30
 klockan 12.30
 klockan 15.00

C När slutar Alida skolan på torsdagar?

TID	MÅNDAG	TISDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
9.00 – 10.15		Kall mat		Kall mat	Hygien
10.30 – 11.30		Kall mat	Ekonomi	Kall mat	Hygien
11.30 – 12.30	LUNCH	LUNCH	LUNCH	LUNCH	LUNCH
12.30 – 13.45	Varm mat		Servering	Varm mat	Handledning
14.00 – 15.00	Varm mat		Servering	Varm mat	Handledning

Uppgift 5: Schema

I uppgift 5 där man ska hitta information i ett schema finns det flera svårigheter som att omvandla digital tid till analog tid och att förstå ord i schemat som man kanske inte känner igen från ett schema. Ord som kall mat, varm mat, hygien och handledning kan vara svåra att förstå i den aktuella kontexten. Om schemat hade visat ämnen från en grundskola eller ett schema för SFI hade det varit en mer bekant kontext för flera av eleverna.

Beata hittar snabbt *detaljerna* i schemat och verkar vara van vid att tyda scheman. Beata tycker själv att hon har lätt för att svara när det är datum och tider det gäller. Uppgift 5 är en av uppgifterna som Doris tycker är svårast och det är klockorna i C-uppgiften som vållar mest bekymmer. Att Alida studerar varm mat på måndagar hittar Doris snabbt. Det blir svårare när det gäller starttid i B-uppgiften. Först svarar hon 12.30. När hon senare går tillbaka och kontrollerar uppgiften ändrar hon till kl.9.00. Det rätta svaret är 10.30.

D: När börjar Alida skolan på onsdagar? (Läser svaren) 12 till 30 (kryssar 12.30)

I: Var hittar du informationen?

D: Det står där ...12 till 30.

D: Tredje...jag vill byta klockan...tid ...klockan på B-uppgiften...Klockan 9 (kryssar 9)

I: Varför vill du ändra?

D: (tolk) Det är den tid som börjar.

Den gråa rutan är svår att tyda och Doris tolkar det som att skolan börjar där det är gråmarkerat. Hon klarar att läsa av tiden i vänstra spalten, kanske på grund av tidigare kunskaper kring schemaläsning, men starttiden blir ändå fel. I C-uppgiften är det klockor och frågan är när Alida slutar skolan på onsdagar. Doris kryssar först klockan som är 9.00 men när hon *förstår att hon inte förstår* klockornas tid tänker hon lite till och byter till den rätta klockan som står på 15. I uppgiften får hon hjälp att *klargöra delar som hon inte förstår* genom att jag frågar hur mycket klockan är på den markerade bilden.

D: När slutar Alida på torsdagar?

D: torsdagar... (kryssar 9.00)

I: Hur mycket är klockan där? (pekar på klockan 9)

D: (skrattar) torsdagar klockan 15.00.

I: Å du kryssade?

D: (Tänker)

I: Blev det fel? Eller var det rätt?

D: 15.00 (ändrar till 15.00)

Uppgift 5 tycker Elsa är svårast och hon kryssar i fel svar på alla uppgifter. När Elsa i A-uppgiften inte förstår svarsalternativen så lämnar hon rutorna tomma. Elsa har liksom Doris svårt att tyda den gråa rutan på onsdag morgon. Schemat ser inte ut som scheman hon är van vid. Eftersom Elsa inte förstår schemat så försöker hon lista ut svaret på C-uppgiften genom att *relatera textinnehållet till tidigare erfarenheter*. Hon funderar på hur många timmar som kan vara rimligt att studera på en dag men kommer inte fram till något och lämnar rutan tom. Liksom Collin i biblioteksuppgiften tänker hon vad som kan vara rimligt utan att utgå från schemat.

E: (tolk) Jag förstår en del alltså... mitt schema förstår jag till exempel. Det här schemat är lite...det blandar ihop...det står inte vilka ämnen...

I: Står det när? Du kan titta på klockorna. Hittar du en tid som du tror passar?

E: halv 12, nio, halv ett, tre

I: Kan du hitta någon tid som du tror passar?

E: (tolk) Svårt att veta om man går 100% eller fyra timmar...jag vet inte.

E: (tolk) Bara det här schemat, det står inte...det är inte tydligt faktiskt...det står inte den här timmen vi ska läsa så ... vi ska studera så ...jag vet inte.

I A- och C-uppgiften är det inget problem för Filip att *hitta detaljerna* kring schemat. På B-uppgiften svarar han klockan 9.00 och tänker liksom Elsa och Doris att den gråa rutan betyder lektion.

6.6.10. Sammanfattning av strategier i uppgift 5

Beata klarar uppgift 5 bäst med alla rätt. Doris och Filip får två av tre rätt. De uppgifter som får rätt svar löser deltagarna genom att *hitta detaljer* (F10) i schemat och på så sätt kryssa rätt svar.

6.6.11. Uppgift 6

Uppgift 6 Erik går till ett köpcentrum.
Han läser på en informationstavla.


► Läs frågorna och hitta svaren på hissens informationstavla.

A Erik ska äta lunch. Till vilket plan ska han åka?

Plan 3
 Plan 2
 Plan 1
 Entréplan

B Erik ska handla på apoteket. Till vilket plan ska han åka?

Plan 3
 Plan 2
 Plan 1
 Entréplan



Uppgift 6: Informationstavla våningsplan


6.6.12. Sammanfattning av strategier i uppgift 6

Uppgift 6 testar om man kan hitta information kring olika våningsplan, förstå ord och inom vilken kategori de hör hemma som att man kan koppla ihop ordet lunch med restauranger eller café. Det är enkelt för Beata, Doris och Filip, som är de som slutför hela lästestet, att hitta ord som *de känner igen* (K9) och *dra slutsatser* (F12) kring var Erik kan äta lunch. Det måste vara på plan 2 där det finns café, restauranger och matbutiker. Lika enkelt är det att hitta ordet apotek på plan 1.

6.6.13. Uppgift 7

Uppgift 7 Alida läser i tidningen.

▶ Läs texten och svara på frågorna.



Vi gratulerar Grazyna

Grazyna är född i Polen. Hon växte upp i en stad som heter Wrocław. När hon var 35 år flyttade hon till Sverige. Nu har hon bott här i 25 år. Idag fyller Grazyna 60 år och hon berättar om sitt liv.

- När vi hade bott ett år i Sverige fick min man och jag en son, Robin. Nu har Robin flyttat hemifrån och det känns lite ensamt. Men jag trivs med att ha mer tid för mig själv.
- När Grazyna är ledig lyssnar hon ofta på musik. Ibland går hon på bio. Men det roligaste hon vet är att ta hand om sina blommor och gröna växter.
- Jag älskar blommor, säger Grazyna. Jag har många blommor både hemma och på jobbet.
- Grazyna berättar att hon trivs i Sverige.
- Men ibland längtar jag till Polen. Jag längtar efter människor och platser jag har bott på.
- Jag har syskon och många goda vänner i Polen, säger Grazyna. Jag åker till dem och firar jul varje år. Och på sommaren åker jag också till Polen några veckor. Men eftersom Sverige är så vackert på sommaren, vill jag inte vara borta för länge.

A Hur länge har Grazyna bott i Sverige?

25 år
 35 år
 60 år

B Hur många barn har Grazyna?

1
 2
 3

C Vad tycker Grazyna bäst om att göra?

Lyssna på musik.
 Gå på bio.
 Ta hand om blommor.

D Hur ofta åker Grazyna till Polen?

1 gång varje år
 2 gånger varje år
 3 gånger varje år

E Varför skriver tidningen artikeln om Grazyna?

Hon har flyttat till Sverige.
 Hon kommer från Polen.
 Hon fyller år.

Uppgift 7: Tidningsartikel

Tidningsartikeln om Grazyna är den mest omfattande texten i lästestet och i texten behöver man kunna hitta information som inte är direkt uttalad. Man måste också förstå ord och deras synonymer för att kunna svara rätt på frågorna. Några ord och företeelser som gratulera och att skriva i tidningen om en person som har födelsedag är socialt och kulturellt betingade. Detta kräver bakgrundskunskap för att förstå.

I texten om Grazyna hittar Beata två årtal och när hon *läser om delar av texten* ser hon att svaret på frågan om hur länge Grazyna har bott i Sverige, är 25 år, vilket är rätt. För att hitta svaret på frågan om hur många gånger om året Grazyna åker till Polen försöker Beata *hitta detaljer* i texten, helst en siffra. När hon ser orden ”varje år” tänker hon att svaret är ”en gång varje år”. Det rätta svaret är 2 gånger varje år.

Uppgift 7 är den svåraste uppgiften enligt Doris. Trots det hittar hon snabbt svaren på uppgift A och B. I A-uppgiften hittar hon meningen ”Nu har hon bott här i 25 år.” och finner detaljer i texten som hjälper henne att svara rätt. På B-uppgiften identifierar hon huvudbudskapet genom att komma ihåg att den ende sonen heter Robin. Hon drar slutsatsen att Grazyna bara har ett barn. Doris är snabb i sitt svar på C-uppgiften. Hon *hittar några ord som hon förstår i texten* och samma ord i svaret. Hon läser inte ens i texten att Grazyna tycker om att ta hand om blommor. I D-uppgiften svarar Doris först ”3 gånger varje år” eftersom hon *drar slutsatsen* att ”några veckor” betyder tre gånger. Vid slutkontrollen ändrar hon till ”en gång varje år”.

D: Jag åker till dem och firar jul varje år...Jag åker också till Polen några veckor

I: Vad vill du svara?

D: 3 gånger (kryssar 3 gånger)

I: Hur tänker du?

D: (tolk) Några veckor...tre gånger

Uppgift E, som handlar om varför tidningen skriver om Grazyna är Doris lite osäker på och ändrar några gånger. Först skriver hon att hon fyller år. När jag frågar varför hon tänker att den är rätt ändrar hon till hon har flyttat till Sverige och slutligen när hon kontrollerar uppgifterna på slutet kryssar hon först ”hon kommer från Polen” och sedan det rätta svaret ”Hon fyller år”. Doris väljer svaret, vad som kan tyckas, slumpmässigt och *hittar ord som hon förstår i texten* och i svaret. Hon har *inte förmågan att läsa mellan raderna* i rubriken: ”Vi gratulerar Grazyna”. Kanske förstår hon inte ordet gratulerar eller *relaterar inte till* att det är vanligt att skriva om en person som fyller jämnt i tidningen. Artikeln om Grazyna tycker Filip är svårast. Han tänker att man måste förstå ”huvudorden” och *identifiera huvudbudskapet*.

F: Därför (tolk) ...för att när jag läser liksom hela artikeln så jag kanske inte uppfattar allt som finns i artikeln jag kanske förstår 70% av de å inte förstår 30 % ...Därför så är artikeln svårt för mig. För att om du inte förstår liksom...betydelsen...av nånting...vad det betyder...då blir det svårt å kunna svara. För att du kanske inte uppfattar eller förstår vissa ord...å då...förstår du inte liksom vad hela meningen vad den vill av dig...

I: Så du tänker att oftast är det kanske ett eller två ord?

F: (tolk) Man läser till exempel meningen hela meningen å sen så är det nåt huvudord...som man inte förstår...å då blir det fel svar...kanske.

I uppgift A och B hittar Filip *detaljer* kring hur många år Grazyna har bott i Sverige och *drar slutsatser* kring att de pratar om en människa så då måste de ha ett barn. I C-uppgiften *identifierar han huvudbudskapet* genom att hon tycker att det **roligaste** är att ta hand om blommor. Han *drar också slutsatser* och *generaliserar* kring vad äldre damer brukar tycka om att göra *utifrån sina erfarenheter*.

A: Jag tänker kanske ta hand om blommor och...(tolk) Därför så valde jag det här ...ta hand om blommor för att det var hennes tredje val...A: but...(tolk) och eftersom jag tänker så här att äldre damer tycker om å liksom hålla på med blommor och så där så då...jag förstod inte texten så bra...därför så tänkte jag då är det kanske...å hålla på med blommor...roligste...roligste...hon vet är att ta hand om sina blommor...(tolk) å eftersom hon har valt det här ordet roligaste ...att hon liksom när hon benämner det så ...att det blir hennes grej...

Eftersom det står att hon även har blommor på jobbet så tänker Filip att det måste vara rätt. På frågan om hur ofta Grazyna åker till Polen svarar Filip 1 gång varje år. Detta eftersom han missuppfattar ordet jul och tror att det står juli. Han *drar slutsatser* och *relaterar till tidigare erfarenheter* när han pratar om semestervanor.

F: Jag åker till dem och firar juli varje år ...okej...varje år 1 gånger varje år...och på sommar åker jag också till Polen några veckor...några veckor...men eftersom Sverige är så vikter (vackert) på sommaren var...vill jag inte svara (vara) borta för länge...eh...varje juli...juli yes it's the month of juli (tolk) asså juli varje år åker hon till Polen.

I: Känner du dig säker på den frågan?

F: mhm...ja...eh...också ja ja tänker...alla människor går på juli på semester också alla människor har en månad ledig...från jobbet ...från jobbet...hon går kanske ett månader en gång till varje år ...så därför...I'm sure...jag tror de här hon säger åkte till dem och firar juli varje år...in month of juli varje år eh...hon går till Poland.

På frågan om varför tidningen skriver om Grazyna svarar Filip att det är för att hon har flyttat till Sverige. Han *hittar ord som han förstår* i texten och väljer dem som svar. Liksom Doris verkar Filip inte se eller förstå rubriken ”Vi gratulerar Grazyna” eller tänka att man ofta skriver om någon som fyller år i tidningen.

6.6.14. Sammanfattning av strategier i uppgift 7

Beata, Doris och Filip är de enda som hinner till uppgift 7 och de svarar rätt på tre frågor var, av fem möjliga. I tidningsartikeln är det mer text än i någon annan av uppgifterna och det gör att deltagarna *läser om delar av texten* (M1) flera gånger för att hitta svaren. Några av dem *hittar några ord som de förstår* (K9) i texten och *hittar liknande ord i svaret* eller *hittar detaljer* i texten (F10). Både Doris och Filip *identifierar huvudbudskapet* (F11) i texten och svarar rätt på frågan. De *drar också slutsatser* (F12) utifrån textinnehållet.

6.6.15. Sammanställning av lässtrategier

I tabellen visas hur många gånger en viss lässtrategi används under testet. Memoreringsstrategier använder Elsa och Filip mest av deltagarna, fördjupningsstrategier använder Filip och Beata mest av deltagarna och kontrollstrategier använder Doris och Beata mest av informanterna. Den som använder flest lässtrategier är Filip och flest olika strategier används av Collin men totalt använder deltagarna mellan 10 och 15 olika strategier var. Av de tre kategorierna är det fördjupningsstrategier som deltagarna använder mest.

Tabell 6: Lässtrategier

Namn (fingerat) och ålder	Memorerings- strategier (antal gånger)	Fördjupnings- strategier (antal gånger)	Kontroll- strategier (antal gånger)	Summa	Uppgifter, poäng av möjliga poäng, procent
Amira 50 år	M1 (1) M4 (3)	F3 (2) F4 (1) F5 (2) F6 (4) F9 (2) F10 (1) F12 (3) F13 (1)	K3 (1)K4 (1) K7 (1)K9 (5)		4 uppgifter 6/11 55 %
Summa	M (4)	F (16)	K (8)	28	
Beata 34 år	M1 (2) M3 (1)	F5 (5) F6 (2) F7 (1) F9 (1) F10 (7) F11 (1) F12 (2) F16 (1)	K3 (2)K5 (3) K9 (5)		7 uppgifter 19/21 90 %
Summa	M (3)	F (20)	K (10)	33	
Collin 56 år	M1 (2) M4 (8)	F1 (1) F4 (1) F5 (3) F6 (1) F8 (1) F10 (5) F11 (1) F12 (1)	K2 (1)K3 (2) K4 (1)K5 (2) K9 (2)		4 uppgifter 6/11 55 %
Summa	M (10)	F (14)	K (8)	32	
Doris 47 år	M1 (1) M3 (1)	F1 (1) F4 (1) F5 (3) F10 (6) F11 (3) F12 (3)	K3 (1)K4 (1) K9 (13)		7 uppgifter 13/21 62 %
Summa	M (2)	F (17)	K (15)	34	
Elsa 64 år	M1 (10) M4 (7)	F1 (1) F5 (2) F10 (11)F12 (1) F15 (1)	K3 (1)K7 (2) K9 (6)		5 uppgifter 10/14 71 %
Summa	M (17)	F (16)	K (9)	42	
Filip 34 år	M1 (6) M3 (1) M4 (6)	F1 (1) F5 (3) F6 (1) F7 (1)	K5 (2)K7 (3) K9 (3)		7 uppgifter 15/21

		F9 (1) F10 (10) F11 (3) F12 (5)			71 %
Summa	M (13)	F (25)	K (8)	46	

7. Diskussion

Diskussionsdelen kopplar ihop resultatet av föreliggande studie med tidigare forskning och teorier. Detta görs i delar som handlar om jämförelse av läsförståelse, vad som är svårt för SFI-eleverna i stort men framförallt för studieväg 1-elever på prov- eller testuppgifter och i provsituationer. Överföring av lässtrategier från L1 till L2, olika förutsättningar för eleverna på de olika studievägarna och strategier kring uppgifter med fokus på läsförståelse behandlas också. Slutligen följer pedagogiska implikationer och fortsatt forskning.

7.1. Jämförelse av läsförståelsen

Att studieväg 1-elever har svårare med läsförståelse än studieväg 2-elever framkommer i den här studien vilket var ett väntat resultat. Studieväg 1-eleverna har procentuellt fler felsvar i alla de tre nationella proven som har undersökts. Under lästestet lyckas studieväg 2-eleven bättre än fyra av fem testdeltagare från studieväg 1. Detta stämmer bra med de studier som har gjorts när det gäller provresultat i en uppföljningsrapport från Stockholms universitet kring elevers resultat utifrån skolbakgrund (Stockholms universitet 2019). Vad som gör att det är svårare för studieväg 1-elever med läsförståelsen är en av forskningsfrågorna och den frågan är kanske svårare att svara på. Det är flera faktorer som spelar in.

7.2. Provtillfället

Studiens resultat visar att det är flera faktorer som spelar in i hur man lyckas med uppgifterna vid ett provtillfälle. Både själva provsituationen och uppgifters utformning kan utgöra ett problem för eleverna. I provsituationen ställs man inför en ofta ovan situation med frågor kring hur man förväntas bete sig, hur uppgiftsfrågor ska tolkas, hur de ska besvaras rent konkret på pappret och vad man ska klara av utan de hjälpmedel som man normalt har tillgång till.

7.2.1. Olika förutsättningar vid provtillfället

Vid den första delen av studien då elevernas frågor vid provtillfället registrerades hade studieväg 1-eleverna många fler frågor än studieväg 2. De frågade mycket om hur man skulle fylla i svaren på frågorna, speciellt om det avvek från det vanliga som var att kryssa för ett svar av tre möjliga. Till exempel blev det problem när man själv skulle skriva ner sitt svar på en linje eller om man skulle titta på ett schema och själv skriva namn på dagar som förekom i schemat. Om man svarade med endast en dag fick man fel. Det gjorde att många svarade fel. Detta visar att en osäkerhet och ovana vid provsituationen kan vara en anledning till att eleverna svarade fel eller kände sig obekväma vid situationen och i så fall mäts inte 'bara' läsförståelse, utan även avsaknad av skolerfarenhet. I denna studie visade det sig att själva frågorna kan ge upphov till felsvar något som även Kulbrandstad (1998) påvisade i sin studie. Ibland kan det vara svårt att veta vad eleverna egentligen förstår eftersom det mer handlar om hur frågorna är utformade. Detta visade sig i lästestet när informanterna i uppgift 1 skulle svara på vad Irén skulle göra och vad Alida skulle göra när de kom hem. Många blandade ihop vem det handlade om och på så sätt var det viktigare att förstå frågan än texten för att svara rätt. Att förstå att man inte bara ska läsa en text och sedan kryssa för den bild som man tycker passar utan istället skriva in den bokstav som står bredvid bilden är sådan kunskap som man inte automatiskt har eller kan lista ut själv i provsituationen om man inte är van vid den. Collin önskar att man skulle få träna på provsituationen tillsammans med en lärare i gruppen. Då har man möjlighet att fråga om man inte förstår och gå igenom hur man ska göra när man möter en uppgift. Han berättar att många tror att man ska hitta både frågor och svar på samma sida och ger som exempel uppgift 4 med biblioteksinformationen.

Skillnaden i antalet felsvar mellan studieväg 1 och studieväg 2 på de tre nationella proven i föreliggande studie indikerar att elever med olika lång skolbakgrund inte har samma förutsättningar för att klara av läsförståelseuppgifter. Eleverna i denna studie som studerar på studieväg 1 kan ha svårt att förstå och veta hur de ska tolka texterna som förekommer i läsuppgifterna på nationella prov. Texter som är abstrakta eller behandlar ämnen som ligger långt från elevens dagliga situation kan vara svåra att hantera och speciellt i en provsituation kan dessa texter vålla bekymmer.

Alver Rosvald menar att det kan vara svårt för en elev som aldrig har gått i skolan tidigare att börja studera (Alver Rosvald 2013:5–6). Elever på studieväg 1 som har kort eller ingen skolbakgrund och elever på studieväg 2 som är nybörjare i språket har olika förutsättningar när man ska läsa och förstå en text. Hur undervisningen är utformad behöver också se ut på olika sätt för att tillmötesgå de olika elevgruppernas behov (Wedin 2010a:222). Vid utformning av språktest bör man ta hänsyn till att inlärare har olika inlärningsprocesser och att de är olika (Shoamy 2000). Det är inte samma slags texter, uppgifter eller utformning av uppgifter som möter eleven i provsammanhanget som i det vanliga livet utanför skolan. Detta gör att för en elev med kort eller ingen skolbakgrund blir detta en större svårighet än för en elev med längre skolbakgrund. Båda eleverna har det nya språket att hantera i lässituationen men studieväg 1-eleven möter en större utmaning.

Cummins beskriver hur vardagsspråket, BICS, används för den dagliga kommunikation medan CALP som är ett kunskapsspråk används i kunskapsrelaterade sammanhang, som till exempel i skolan (Cummins 2017:48). Om man har en litteracitet med sig i L1 kan CALP-förmågor överföras till L2. Detta enligt den så kallade interdependens-hypotesen. På så sätt gynnas de elever som har studerat mer i hemlandet och har utvecklat en litteracitet. Han menar att dessa studerande har lättare att utvecklas inom litteraciteten även på L2 och att CALP-förmågorna får en större progression på L2 om man tidigare har förvärvat förmågorna på L1 (Cummins 2000:173). Filip, som var den ende studieväg 2-eleven visade vid några tillfällen att han kunde utnyttja ett av sina språk (engelska som han behärskade bra) i läsförståelseuppgifter. Han var också den informant som resonerade mest kring hur han tänkte och hur han använde sina strategier. Dessutom använde han fördjupningsstrategier flest gånger av alla deltagare. I föreliggande studie framkom det att några av eleverna på studieväg 1, till exempel Collin och Elsa, i och med sin ovana vid både provsituationen och vissa texter i uppgifterna hade svårare att förstå hur de skulle göra för att hitta svaret på frågorna i texten än en elev som var mer van vid kunskapsspråket.

I provtexternas utformning kan de ibland ovana sätten att utforma texterna, till exempel med okända ämnen eller mer abstrakta delar, göra att elever som inte är vana att studera i skolan, möter ett kunskapsspråk som är främmande för dem. Detta tar

Wedin upp i sin studie när hon skriver att skol-eller kunskapsspråk ofta värderas i lästest av olika slag (Wedin 2010a). I lästestet i föreliggande studie fanns det till exempel en text om Grazyna som tidningen skrev om för att hon hade fyllt jämmt. Där var det ingen av deltagarna som förstod utifrån rubriken ”Vi gratulerar Grazyna” att det skrevs om henne för att hon fyllde år. Där hade man behövt en mer underliggande kunskap om ordet gratulera eller om att det är vanligt att skriva om någon som fyller år i tidningen. Vissa ord i provens uppgifter kan också vålla bekymmer som ordet ”sent” eller ”åka bort”. När ämnet är vilket våningsplan något ligger på, kan det vara svårt att förstå om man aldrig har tittat på en sådan skylt. Att hitta ett ord som sammanfattar innehållet i en film i en bioannons är för många en svår uppgift som många svarar fel på. Kanske för att man inte känner igen texttypen eller orden som förekommer i bioannonsen.

7.3. Uppgifternas innehåll

De provuppgifter som alla B-elever får många felsvar på oavsett studieväg är uppgifter där man ska läsa vad en person tycker och sammanfatta det med endast ett ord och att läsa ett sms och förstå att svaret är att personen **kanske** kan komma till ett evenemang. Alla har också svårigheter med att förstå det underförstådda, att läsa mellan raderna. Detta är en del av begreppet inferens som Olvegård menar är något som är viktigt för att skapa läsförståelse. Inferens handlar om att förstå det som inte sägs och kunna dra slutsatser kring en text. Man kan också koppla det lästa till tidigare erfarenheter och kunskaper (Olvégård 2004:12–13). När man studerar på B-kurs är man, på studieväg 2, nybörjare i språket och har fortfarande ett begränsat ordförråd, vilket kan göra att uppgifter där man ska läsa mellan raderna med ord man inte förstår blir svårt. Att sammanfatta en text med ett ord gör att man både måste förstå de alternativa orden och textens huvudinnehåll. På studieväg 1 är man oftast nybörjare i skolsammanhang eftersom man har kort skolbakgrund, om ens någon, och många gånger har man lärt sig att läsa och skriva på ett språk som inte är ens modersmål. Svenskan är både medlet för att lära sig läsa och skriva och målet för undervisningen.

De uppgifter där majoriteten av eleverna som svarar fel studerar på studieväg 1 är av lite olika slag. I några uppgifter ska man återigen förstå det underförstådda, några ord används som man måste förstå synonymer till och ibland är kontexten svår att förstå när det handlar om information från en fotbollsklubb. Texter som ska kombineras med bilder och bokstäver, scheman och väningsplan vållar problem för många elever. I kursplanemålen står det att eleven på B-kurs "... läser anpassade berättande och beskrivande texter om välbekanta ämnen och visar sin förståelse genom att göra enkla sammanfattningar av huvudinnehållet" (Skolverket 2018:29). Om texterna som handlar om väningsplan och fotbollsklubbar berör välbekanta ämnen för eleverna på studieväg 1 är jag inte helt säker på och om alla elever får samma möjligheter när det kommer till prov. Vuxenutbildningen ska "... alltid möta varje elev utifrån hans eller hennes behov och förutsättningar" (Skolverket 2012:1). Frågan är om studieväg 1-eleverna bara läser de texter som de förstår och ger upp om de möter texter på fel nivå eller med ett innehåll som inte är välbekant. De nationella provens läsuppgifter behöver bli bättre anpassade innehållsmässigt till de olika elever som väntas genomföra provet. Om man har nått kursplanemålen så bör det visa sig på resultatet och eleverna ska inte falla på deras tidigare skolbakgrund.

7.4. Läsförståelse - en social process

Under det första provtillfället ställde studieväg 1-eleverna många fler frågor än studieväg 2-eleverna. Det var övervägande frågor om provets utformning, om var man skulle svara på pappret eller hur det skulle gå till, till exempel med ett kryss eller med fri text. Det förekom även frågor till vaktande lärare, huruvida personen hade svarat rätt på en viss uppgift, men där fick förstås lärarna inte ge något besked. Detta visar på att situationen när man inte får använda mobil, titta på en kompis svar eller ta hjälp av någon annan är en ovan och onaturlig situation speciellt om man inte har en tidigare skolerfarenhet med sig. I den normala undervisningssituationen eller i andra litteracitetssituationer i vardagen kan man få stöd och hjälp. Språket används i en social kontext. Elsa är ett bra exempel på detta. Hon känner sig osäker på nästan varje uppgift under lästestet. Hon frågar och söker stöd i om hon har tänkt rätt. Hon säger själv att hon tycker det är svårt när man gör prov och inte får ta hjälp av någon. Hon

säger att hon får hjälp av både lärare och vänner i skolan och det går att utläsa att det skulle vara bra om man kunde få något slags stöd även under provet. Hemma har hon ingen som kan hjälpa henne med språket eller SFI-uppgifter och hon är hänvisad till skolan om hon behöver hjälp. Elsa har gått 6 år i skolan i hemlandet men upplever att det var länge sedan och att hon har fått börja om med mycket i Sverige. Språkinläringen sker inte i ett vakuum utan i samspel mellan olika personer och i sitt sammanhang, sin kontext. Både Barton och Franker menar att språkinläring sker i ett socialt samspel i ett sammanhang (Barton 2007:35–36, Hyltenstam & Lindberg 2013:781). Rydén's studie om litteracitet och sociala nätverk visar också att det sociala samspelet är viktigt för andraspråksinläraren när man ska tillägna sig språket och i litteracitetssammanhang (Rydén 2007). De sociala strategierna fungerar när man inte är i en provsituation. I föreliggande studie visar Elsas uttalande att det är viktigt att kunna ta hjälp av andra personer i ens närhet när det gäller läs- och skrivsituationer. Detta visar också kvinnan som beskrivs i inledningen som gärna ville sitta nära en studiekompis under provet (se 1.1).

7.5. Läsförståelse och lässtrategier

När det gäller testuppgifterna och hur eleverna angrep dem så framkom det flera viktiga resultat. Flyt i läsningen, kontroll av uppgifterna i efterhand och lässtrategier var delar som påverkade resultaten. Även hur uppgiften är utformad kan påverka läsförståelsen och vilka strategier som används. Collin svarar rätt på biblioteksuppgiften trots att han inte har förstått var han kan hitta informationen utan istället relaterar till sin egen verklighet och resonerar utifrån den. Med tanke på det är det frågan hur det är med uppgiftens validitet. Mäter den verkligen det som är tänkt att mätas? Inte i den här specifika uppgiften i alla fall. En lärare som i efterhand tittar på Collins svar tror antagligen att Collin har förstått uppgiften och texten eftersom han svarar rätt på frågan. Elsa försöker också lista ut hur det är med tiden på schemat i uppgift 5 utifrån vad som kan vara rimligt. Hon lyckas inte med uppgiften men hon är på god väg. Både Collin och Elsa hittar strategier som ibland lyckas och ibland misslyckas. För att verkligen veta vad personen som testas kan, behöver man

säkerställa testets validitet och inte bara förlita sig på en bedömningsmetod, i det här fallet provuppgifter.

Beata, Doris och Filip hade ett bra flyt i läsningen och hann genomföra alla testets sju uppgifter. Beata och Filip lyckades bra på testet men Doris skrev flera fel på testet trots gott flyt i läsningen. De andra deltagarna stakade sig mer och fick läsa om ord flera gånger för att förstå texten. Elsas resultat på testet sticker ut genom att hon fick lika bra resultat procentuellt på lästestet som Filip om man bara räknar på de uppgifter som hon gjorde. Att hon inte hann göra alla uppgifter drar ner hennes sammanlagda resultat om man räknar in alla uppgifter i slutresultatet. Delar av Elsas goda resultat, på de uppgifter hon genomförde, kan bero på att jag vid hennes testtillfälle lät tolken förklara vissa frågor, vilket jag försökte att undvika vid senare test. Något som man får ta med i beräkningen när det gäller skillnader i provresultat mellan de båda studievägarna är att en elev som har lärt sig att läsa och skriva i Sverige har inte kunnat arbeta upp en lika hög och effektiv läshastighet som en elev med längre skolbakgrund. Detta gör att eleven som läser långsammare och kanske behöver läsa om vissa delar av texten flera gånger behöver mer tid för att kunna prestera på samma nivå som en elev med snabbare läshastighet. Föreliggande studie visar att om man bara ser till resultatet på de uppgifter som man hinner med att göra så kan resultatet procentuellt sett bli lika bra som för en person med längre skolbakgrund. Elsa presterade på de uppgifter hon hann med lika bra som Filip. Frågan är hur Elsas resultat hade blivit om hon hade fått fortsätta med uppgifterna tills hon var klar med hela testet.

Några av eleverna hann inte kontrollera sina svar efter testet. De elever som kontrollerade sina uppgifter när de var klara med testet var Doris och Filip. Doris ändrade några svar men Filip kände sig nöjd med sina svar och ändrade inte på svaren. Av de svar som Doris ändrade var det några som blev rätt och andra som blev fel efter ändringen.

Enligt Skolforskningsinstitutets undersökning ger kontrollstrategier och fördjupningsstrategier oftast en högre läsförståelse för flertalet elever medan vissa memoreringsstrategier inte alltid ökar läsförståelsen. Elever som använde flera olika strategier, var metakognitivt medvetna och kunde anpassa strategival efter texten hade större förutsättningar för att lyckas med läsningen och läsförståelsen (Skolforskningsinstitutet 2019: XI-XII). Svaga läsare använde färre lässtrategier och

i så fall var det oftast memoreringsstrategier vilka inte alltid var så effektiva för förståelse av texten (Skolforskningsinstitutet 2019: XIV).

I föreliggande studie framkom det att Beata och Filip som tillsammans med Elsa, på de delar av testet som hon genomförde, lyckades bäst på lästestet använde fördjupnings- och kontrollstrategier flest gånger. Elsa använde flest memoreringsstrategier och Collin, som tillsammans med Amira fick lägsta procentuella resultat, använde näst flest memoreringsstrategier. Däremot använde Collin väldigt många olika strategier vilket inte stämde med Skolforskningsinstitutets resultat på den punkten. De tre strategier som användes mest av de informanter som lyckade bra med uppgifterna var att *finna enskilda detaljer* (F10) i text, att *dra slutsatser och generalisera* (F12) och att *hitta ett ord som man förstår* (K9) i texten och *hitta samma ord* eller liknande ord i svaret. De som använde strategi K9 lyckades ibland att svara rätt men de kunde också svara fel eftersom de inte alltid förstod textens hela innebörd. Två strategityper till var frekventa bland de som lyckades bra. Dessa var: *leta efter information i texten* (F5) och *identifiera huvudbudskapet* (F11).

Några av strategierna använde ingen av deltagarna. Att *läsa mellan raderna* (F2) förekom inte som en strategi vilket har tagits upp tidigare att alla hade svårt med. *Verifiera om ett ord är lämpligt* i kontexten (F14) var det ingen som gjorde, kanske för att det är en ganska avancerad strategi som kräver att man både förstår orden bra och kan hitta huvudbudskapet i texten. Av kontrollstrategierna förekom inte att *kontrollera sin egen läsförståelse* (K6) som hänger ihop med strategin att genom *monitoring* övervaka om ett ord är lätt eller svårt (K8). Dessa två är metakognitiva strategier som kräver mycket av läsaren. Genom att använda metakognitiva strategier övervakar man sin egen förståelse och tittar på läsningen utifrån sig själv (Lindholm 2019a:44). Att identifiera huvudbudskapet i en text, kunna sökläsa och hitta detaljer i texten och att veta hur man gör för att läsa mellan raderna skulle underlätta läsningen för många SFI-elever.

För att stötta de som ofta får problem vid läsning behöver man undervisa om hur man kan använda lässtrategier vilket har större effekt för svaga läsare (Skolforskningsinstitutet 2019: XIV). Janks hävdar att det är en fråga om maktrelationer som styr vem som får tillgång till vad inom till exempel språkområden, litteraciteterna och olika genrer (Janks: 2010:127). Flera av studieväg 1-eleverna

skulle ha nytta av att få verktyg för hur de ska göra när de möter nya texter inom olika genrer.

7.6. Pedagogiska implikationer

Elever med olika erfarenheter och olika skolbakgrund kan uppleva texter mer eller mindre välbekanta beroende på vilken tidigare erfarenhet man har och om man är van vid skolspråk/kunskapsspråk. Även hur man agerar utifrån meddelanden eller instruktioner kan se ut på olika sätt beroende på om man studerar på studieväg 1 eller 2. I kursplanen för SFI står det att elever ska "... möta olika slags texter där ord, bild och ljud samspelar såväl med som utan digitala verktyg" (Skolverket 2018:8). Detta berör undervisningssituationen i stort men även provtillfällen. Eleven ska mötas på den nivå den befinner sig på och tidigare skolbakgrund ska inte minska förutsättningarna för att få en likvärdig utbildning där man har möjlighet att nå målen. För att bli mer van vid lässituationer behöver man i undervisningen studera olika slags texter inom olika genrer. För studieväg 1-elever kan provliknande läsuppgifter vara bra att möta tillsammans med lärare och studiekamrater inom den vanliga undervisningen. Det är dock viktigt att man inte lär enbart för provet, utan i första hand för att vara förberedd för verkliga situationer.

De nationella provens innehåll behöver bygga på det som tas upp i kursplanen för SFI, att eleven läser "... anpassade berättande och beskrivande texter om välbekanta ämnen och visar sin förståelse genom att göra enkla sammanfattningar av huvudinnehållet" (Skolverket 2018:29). När vissa provuppgifter är utformade så att elever inte förstår hur man rent konkret ska svara för att sammanfatta huvudinnehållet kan man antingen behöva förändra uppgiftsutformningen eller så måste lärare i undervisningen bli bättre på att visa hur man kan angripa en provuppgift.

Studien visar att kunna läsa mellan raderna och att förstå det underförstådda är svårt för informanterna. Inom SFI-undervisningen skulle man behöva undervisa om hur lässtrategier kan bli det verktyg som gör att man klarar läsningen även om texterna inte är så konkreta i sin utformning. Föreliggande undersökning visar att lässtrategier överlag behöver lyftas fram som ett hjälpmedel vid läsförståelse.

Denna studies titel lyder: ”Att läsa det du förstå eller att förstå det du läser”. Detta innebär att det borde ligga i SFI-undervisningens intresse att elever inte bara fortsätter att läsa de ”enkla” texterna inom de genrer som de redan känner igen och förstår utan att de får adekvat stöttning i och undervisning kring hur de kan utveckla sin läsförmåga och läsförståelse så de även kan förstå andra mer utmanande texter inom andra genrer. Då skulle man inte bara läsa de texter som man redan förstår utan kunna förstå de texter som man läser.

7.7. Fortsatt forskning

För fortsatt forskning skulle det vara intressant att studera läsförståelse i andra sammanhang än vid provuppgifter på SFI. Det skulle kunna vara vid läsning av olika slags texter under lektioner. Metoden ”think-aloud” skulle vara användbar även i lektionssammanhang eller vid egen läsning. Den här studien har utgått från vad eleverna själva säger i testsituationen med hjälp av en tolk och ett liknande upplägg vid andra tillfällen skulle gå djupare in i vuxna inlärares tankar och reflektioner kring läsförståelse än exempelvis med observationer eller intervjuer.

Det skulle kunna bredda forskningsfältet att höra vad lärare säger om lässtrategier i SFI-sammanhang och om hur de använder lässtrategier i undervisningen. Eftersom den mesta forskningen kring lässtrategier har gjorts kring yngre elever skulle en utvidgning av detta område bestå av forskning kring vuxna andraspråksinlärare.

Mer forskning kring SFI-elever och prov skulle behövas. Ett forskningsområde skulle kunna vara hur själva provsituationen påverkar elevens förståelse vid läsuppgifter.

8. Litteraturförteckning

Aldén, Kristina & Bigestans, Aina 2019. *Litteraciteter och flerspråkighet*. Symposium 2018. Nationellt centrum för svenska som andraspråk vid Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet. Stockholm: Liber.

Alver Rosvald, Vigdis 2013. Metodisk veiledning Lese-og skrivopplæring. I: *Metoder for alfabetisering og spor 1*.

<http://www.vox.no/Norsk-og-samfunnskunnskap/Methodisk-veiledning/>

Barton, David 2007. *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishers.

Cummins, Jim 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire Bilingual Education and Bilingualism* 23. Vol. 23. Multilingual Matters. Bilingual Education and Bilingualism; 23. Web.

Cummins, Jim, och Patricia Wadensjö 2017. *Flerspråkiga Elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Första utgåvan ed. Print. Stockholm: Natur & kultur.

Franker, Qarin 2011a. *Litteracitet och visuella texter. Studier om lärare och kortutbildade deltagare på sfi*. Doktorsavhandling i språkdidaktik, Stockholms universitet.

Franker, Qarin 2011b. *Val, vägar och variation. Vuxna andraspråksinlärares interaktion med svenska valaffischer*. Stockholms universitet, Humanistiska fakulteten, Institutionen för språkdidaktik.

Franker, Qarin 2013. Att utveckla litteracitet i vuxenålder - alfabetisering i en flerspråkig kontext I: Hyltenstam, K och I, Lindberg (red.), *Svenska som andraspråk – I forskning undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Hult, Francis M & Cassels Johnson, David 2015. *Research Methods in Language Policy and Planning*. Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell

Hyltenstam, K och I, Lindberg (red.) 2013. *Svenska som andraspråk – I forskning undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.

Janks, Hilary 2010. *Literacy and Power*. New York and London: Routledge, Taylor and Francis group.

Jones, Kathryn 2010. Texts, mediation and social relations in a bureaucratized world. In: Martin-Jones, Marilyn and Kathryn Jones (eds.) *Multilingual Literacies*. Studies in written language and literacy 10. p. 209-228. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing company.

Kulbrandstad, Lise Iversen 1998. *Lesing på et andrespråk En studie av fire innvandrerdommers lesing av læreboktekster på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Lindholm, Anna 2019. *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska: Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Göteborg: Göteborgs universitet

Lundgren, Berit (2005). *Skolan i livet - livet i skolan Några illitterata invandrarkvinnor lär sig tala, läsa och skriva på svenska som andraspråk*. Umeå: Pedagogik
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:143664/FULLTEXT01.pdf>

Mackey, Alison & Gass, Susan, M. 2012. *Research Methods in Second Language Acquisition: A Practical Guide*. Malden, MA: Blackwell Publishing, Ltd.

Nassaji, H. 2003. L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 37(4), 645-670.
<https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/61904136?accountid=11162>
Hämtat 2020-04-22

Olvegård, Lotta 2004. *Herravälde: Är det bara killar eller? Andraspråkläsare möter lärobokstexter i historia för gymnasieskolan*. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 22.) Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Paran, Amos & Sercu, Lies (eds.) 2010. *Testing the Untestable in Language Education (New perspectives on language and education)*. Bristol: Multilingual Matters.

RAND Reading Study Group 2002. *Reading for understanding. Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica: Rand Corporation.

Rydén, Inga-Lena 2007. *Litteracitet och sociala nätverk – ur ett andraspråksperspektiv*. Rapporter om svenska som andraspråk (ROSA) 10 Göteborg. Institutet för svenska som andraspråk.

Shohamy, Elana 2000. *The relationship between language testing and second language acquisition, revisited*. Tel Aviv: System. 28. s. 541-553. 10.1016/S0346-251X(00)00037-3.

https://www.researchgate.net/publication/223886224_The_relationship_between_language_testing_and_second_language_acquisition_revisited

Hämtat 2020-06-21

Skolforskningsinstitutet 2019. *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier*

https://www.skol.fi.se/wp-content/uploads/2019/04/Fulltext_L%C3%A4sstrategier_interaktiv.pdf

Hämtat 2020-04-01

Skolverket 2012, SKOLFS 2012:101, *Läroplan för vuxenutbildningen*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/vuxenutbildningen/komvux-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-for-vux-och-kursplan-for-svenska-for-invandrare-sfi/laroplan-lvux12-for-vuxenutbildningen>

Hämtat 2020-04-10

Skolverket 2013, *Rapport och uppföljning av nationella slutprov Utbildning i svenska för invandrare 2009–2012* <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3241> Hämtat 2019-03-13.

Skolverket 2018: *Kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare*

<<https://www.skolverket.se/getFile?file=3967>>

Hämtat 2020-04-02

Smagorinsky, Peter (ed) 1994. *Speaking About Writing: Reflections on Research Methodology*. Thousand oaks: SAGE Publications.

Smagorinsky, Peter 1994. *Think-aloud Protocol analysis* In: Smagorinsky, Peter (ed) 1994. *Speaking About Writing: Reflections on Research Methodology*. Thousand oaks: SAGE Publications.

Stockholms universitet, institutionen för språkdidaktik 2019, *Uppföljningsrapport av nationellt slutprov 10 och 11 i svenska för invandrare (sfi)*.

https://www.isd.su.se/polopoly_fs/1.426553.1550166109!/menu/standard/file/UPPF%C3%96LJNING%20SFI-PROV%2010%20o%2011.pdf Hämtat 2020-03-22

ev ta bort: UNESCO 2008, *The Global literacy challenge: a profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Decade 2003-2012*

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000163170> Hämtat 2020-04-15

Vetenskapsrådet 1990. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.*

https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf Hämtat 2020-05-20

Wedin, Åsa 2010a, *Bedöma eller döma?: Språktest och lästest i grundskolans tidigare år.* Örebro universitet, Institutionen för humaniora, utbildnings- och samhällsvetenskap. I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, Vol. 15, s. 102-114

<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:564642> Hämtat 2020-06-21

Wedin, Åsa 2010b, *Vägar till svenska skriftspråk för vuxna andraspråksinlärare.* Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Samtycke

Jag heter Ingjerd Elmgren Hallinger och jobbar som lärare på SFI. Samtidigt studerar jag på Göteborgs universitet. Jag läser in en magisterexamen och skriver nu på min magisteruppsats.

Jag är intresserad av hur elever jobbar med läsa-uppgifter på nationella prov och hur elever tänker kring dessa uppgifter. Därför behöver jag hjälp av dig. Du som vill vara med i min undersökning kommer att få göra några läsuppgifter som liknar B-provuppgifter. När du löser uppgifterna får du prata samtidigt och berätta vad du gör och hur du tänker. Till hjälp kommer en tolk att finnas med. När du löser uppgifterna spelas detta in och inspelningen ska bara användas till uppsatsen och inte spelas upp för andra än för mig för att jag ska komma ihåg vad du har sagt.

Undersökningen genomförs efter god forskningsetisk sed. Allt material som samlas in kommer att användas på ett konfidentiellt sätt. Det betyder att inga namn skrivs i uppsatsen och att uppgifter om dig kan ändras så att man inte ska kunna förstå vem som har medverkat i undersökningen. Du är alltså anonym i undersökningen.

Du kan när som helst avbryta din medverkan i undersökningen.

Om du vill ha mer information kan du kontakta mig på:
ingjerd.elmgren.hallinger@xxx.se

Samtycke

Datum: _____

Namn: _____

Grupp: _____

Jag samtycker till att medverka i undersökningen som beskrivs ovan.

Namnteckning:

Bilaga 2

Frågeguide: Lästest ”think-aloud” med tolk

Vid varje uppgift:

- Vad gör du först?
- Vad gör du sen?
- Var hittar du informationen?
- Är du säker på ditt svar? Om du inte är säker hur väljer du svarsalternativ?
- Hur vet du att svaret är rätt?
- Hur tänker du då?

När uppgifterna är klara:

- Vad kontrollerar du när uppgifterna är klara?
- Vilken uppgift var lättast? Varför tycker du det?
- Vilken uppgift var svårast? Varför tycker du det?
- Har ni jobbat med liknande uppgifter i klassrummet, på B- eller C-kurs?
- Jobbade du på samma sätt med uppgifterna idag som du gjorde på B-provet? Vad var lika eller olika?
- Kan du ge några tips till lärarna om hur de ska jobba med SFI-undervisningen kring läsa?

Bilaga 3
Sammanställt lästest

Prov

Läsa

Namn: _____

Personnummer: _____

Grupp: _____

Datum: _____

Språk: _____

Uppgift 1 Alida skriver ett meddelande.

- Läs meddelandet och svara på frågorna.



- A** När kommer Alida hem?

- klockan 16.00
 klockan 17.00
 klockan 18.00
-

- B** Vad ska Alida göra när hon kommer hem?

- laga mat
 skala potatis
 ringa till mamma
-

- C** Vad vill Alida att Irén ska göra?

- laga mat
 skala potatis
 ringa till mamma

Uppgift 2 Alida svarar på ett sms.

- Läs meddelandet och svara på frågan.



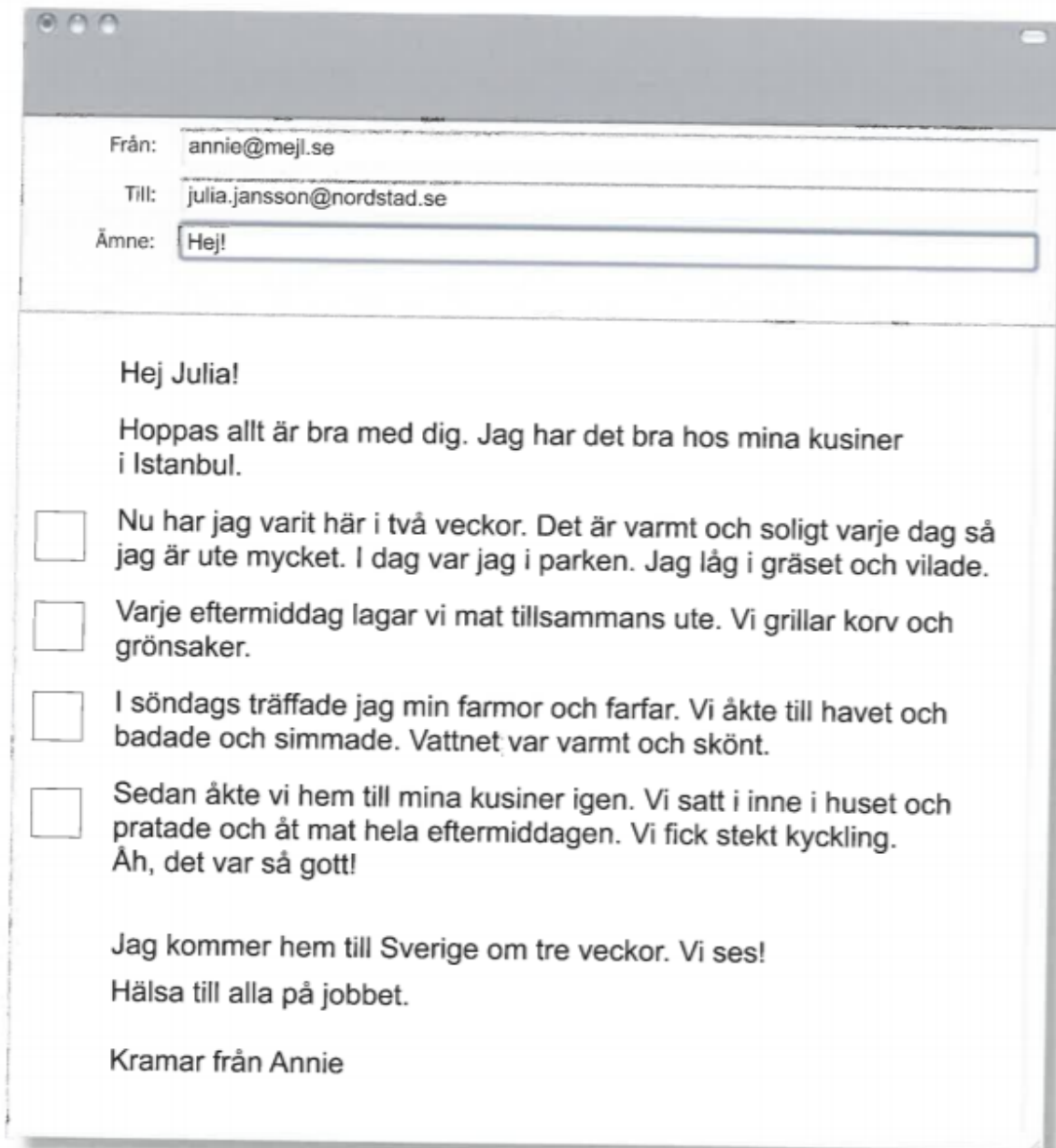
A Kan Alida följa med?

- Ja
- Nej
- Kanske

Uppgift 3 Julia läser ett mejl från en arbetskamrat.

- I mejlet finns det några bilder. Titta på bilderna och läs texten på nästa sida. Vilken bild passar med texten? Skriv rätt bokstav i rutan vid texten.





Uppgift 4 Alida läser en informationstavla.

► Läs frågorna och hitta svaren i informationen.

A När stänger biblioteket på onsdagar?

- klockan 09.00
 - klockan 15.00
 - klockan 17.00
-

B När kan man få hjälp med läxorna?

- alla dagar
 - tisdagar
 - fredagar
-

C Vem kommer till biblioteket fredag 9 september?

- Fatima Parker
- Kumar Premadasa
- Adam Eklund

Biblioteket Öppettider

Måndag - torsdag 09.00 - 17.00

Fredag 09.00 - 15.00

Lördagar och söndagar stängt

Dator

Du kan låna dator i bibliotekets datasal. Boka tid i informationen.

Datakurs

Datakurs A startar i oktober.

Dag: måndagar

Tid: kl 15.00-17.00

Plats: datasalen

Lärare: Fatima Parker

Läxhjälp

Dag: tisdagar

Tid: kl 13.00-17.00

Plats: studierummet

Lärare: Adam Eklund

Aktuellt i veckan

Författarbesök!

Nu på fredag 9 september kommer författaren Kumar Premadasa till biblioteket. Klockan 13.30 läser han ur sin nya bok.



Missa inte det!

Välkommen in till oss!

Uppgift 5 Alida tittar på sitt schema.

Alida tittar på sitt schema till restaurangskolan.

► Läs frågorna och hitta svaren i schemat.

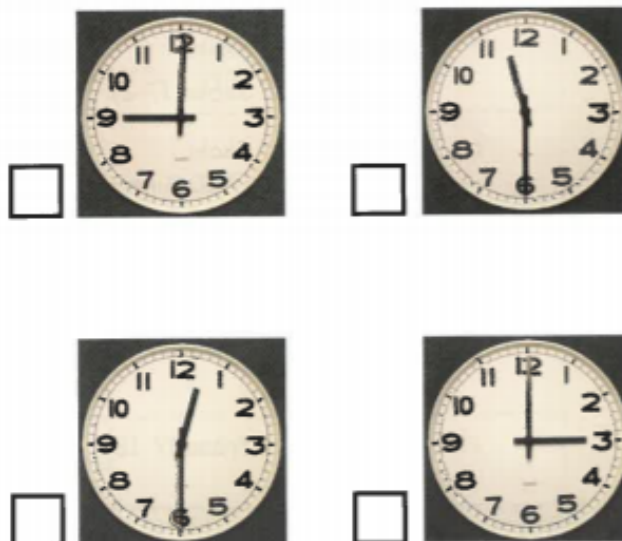
A Vad studerar Alida på måndagar?

- Varm mat
- Kall mat
- Servering
- Bakning

B När börjar Alida skolan på onsdagar?

- klockan 9.00
- klockan 10.30
- klockan 12.30
- klockan 15.00

C När slutar Alida skolan på torsdagar?



Schema

Restaurangskolan
Grupp: Kock 2

TID	MÅNDAG	TISDAG	ONSDAG	TORSDAG	FREDAG
9.00 – 10.15		Kall mat		Kall mat	Hygien
10.30 – 11.30		Kall mat	Ekonomi	Kall mat	Hygien
11.30 – 12.30	LUNCH	LUNCH	LUNCH	LUNCH	LUNCH
12.30 – 13.45	Varm mat		Servering	Varm mat	Handledning
14.00 – 15.00	Varm mat		Servering	Varm mat	Handledning

Uppgift 6 Erik går till ett köpcentrum.
Han läser på en informationstavla.

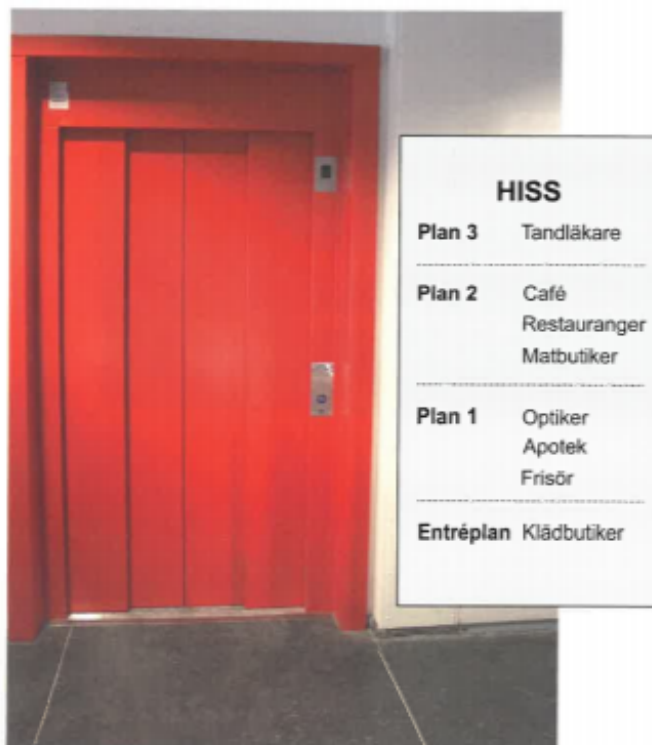
► Läs frågorna och hitta svaren på hissens informationstavla.

A Erik ska äta lunch. Till vilket plan ska han åka?

- Plan 3
 - Plan 2
 - Plan 1
 - Entréplan
-

B Erik ska handla på apoteket. Till vilket plan ska han åka?

- Plan 3
- Plan 2
- Plan 1
- Entréplan



Uppgift 7 Alida läser i tidningen.

- Läs texten och svara på frågorna. ‘



Vi gratulerar Grazyna

Grazyna är född i Polen. Hon växte upp i en stad som heter Wroclaw. När hon var 35 år flyttade hon till Sverige. Nu har hon bott här i 25 år. Idag fyller Grazyna 60 år och hon berättar om sitt liv.

- När vi hade bott ett år i Sverige fick min man och jag en son, Robin. Nu har Robin flyttat hemifrån och det känns lite ensamt. Men jag trivs med att ha mer tid för mig själv.

När Grazyna är ledig lyssnar hon ofta på musik. Ibland går hon på bio. Men det roligaste hon vet är att ta hand om sina blommor och gröna växter.

- Jag älskar blommor, säger Grazyna. Jag har många blommor både hemma och på jobbet.

Grazyna berättar att hon trivs i Sverige.

- Men ibland längtar jag till Polen. Jag längtar efter människor och platser jag har bott på.

- Jag har syskon och många goda vänner i Polen, säger Grazyna. Jag åker till dem och firar jul varje år. Och på sommaren åker jag också till Polen några veckor. Men eftersom Sverige är så vackert på sommaren, vill jag inte vara borta för länge.

A Hur länge har Grazyna bott i Sverige?

- 25 år
 - 35 år
 - 60 år
-

B Hur många barn har Grazyna?

- 1
 - 2
 - 3
-

C Vad tycker Grazyna bäst om att göra?

- Lyssna på musik.
 - Gå på bio.
 - Ta hand om blommor.
-

D Hur ofta åker Grazyna till Polen?

- 1 gång varje år
 - 2 gånger varje år
 - 3 gånger varje år
-

E Varför skriver tidningen artikeln om Grazyna?

- Hon har flyttat till Sverige.
- Hon kommer från Polen.
- Hon fyller år.

