

Eva Lindqvist, Laila Guvå,
Pernilla Lundenmark & Åse Wewel

Flerspråkiga elever som strategiska läsare

Inledning

Läsförståelse är en nyckel till framgång i de flesta av skolans ämnen. Förutom att läsning är ett redskap för att tillägna sig faktakunskaper förväntas eleverna kunna använda textinnehåll som underlag för att dra generella slutsatser, se samband med företeelser utanför den aktuella texten, göra reflektioner och jämförelser eller sätta sig in i andra människors sätt att tänka och leva. I läsförståelse inbegrips flera förmågor och strategiska kompetenser. Vilka av dessa förmågor och kompetenser som krävs, avgörs av både texttyp och läsningens syfte (Bråten 2008).

När vi fick möjligheten att delta i ett praxisnära forskningsprojekt inom ämnet svenska som andraspråk, var första steget att identifiera ett forskningsområde. Vi valde att fokusera på elevers förståelse av skönlitterära texter. Trots att vi alla arbetade på olika grundskolor i Botkyrka kommun delade vi uppfattningen att läsförståelseuppgifter som kräver förmåga att läsa mellan raderna ställer till stora svårigheter för våra elever.

I denna artikel redogör vi för en så kallad learning study där vi undersökt vad det innebär att kunna läsa mellan raderna och vilka specifika svårigheter elever med svenska som andraspråk har när de läser skönlitterära texter på egen hand. Med utgångspunkt i de identifierade svårigheterna har de forskningslektioner som genomförts fokuserat på strategier för ord-, text- och frågeförståelse. I artikeln används benämningarna att läsa *på, mellan* och *bortom raderna* (Jansen, citerad i Brudholm 2002: 76; se även Reichenberg 2006; Lundberg 2008). Andra benämningar på de tre nivåerna är *faktafrågor*, *inferensfrågor* och *reflektionsfrågor* eller, med Westlunds (2009) terminologi, *frågor på ytan*, *frågor under ytan* och *livsfrågor*.

De elever som ingår i studien är antingen födda i Sverige eller kom hit i förskoleåldern. Samtliga elever går i årskurs fem och följer kursplanen i svenska som andraspråk. I artikeln refereras till dessa elever som flerspråkiga elever. Eleverna i studien befinner sig på vad vi valt att kalla mellannivå (i vissa fall på avancerad nivå), vilket innebär att de behärskar idiomatiskt vardagsspråk och att de med stöttning klarar att läsa samma typ av skönlitteratur som jämnåriga elever med svenska som modersmål.¹

1. Se vidare Skolverket (2000).

Learning study som praxisnära forskningsmetod

Eftersom ett av syftena med denna studie var att utveckla lärares praktik valde vi den praxisnära forskningsmetoden *learning study*. Learning study som forskningsmetod är en vidareutveckling av den japanska modellen lesson study, som är en praktisk metodutveckling för lärarfortbildning och utveckling av undervisningsmetoder (Stigler & Hiebert 1999, Marton 2005). Learning study kan beskrivas som en hybrid mellan lesson study och design experiment (Brown 1992; Cobb 2003) och bedrivs av yrkesverksamma lärare. I ett design experiment utgår forskningen från en teorigrundad idé och forskningen bedrivs av universitetsforskare i samarbete med lärare.

I en learning study utformar ett lärarlag forskningslektioner som syftar till att komma åt ett specifikt *lärandeobjekt*. Ett lärandeobjekt är en avgränsad insikt, färdighet eller förmåga som eleverna förväntas utveckla under en eller flera lektioner. Utgångspunkten för lektionernas utformning är något som av lärarna identifieras som en svårighet. Fokus ligger på att öka kunskapen om vad elever kan när de kan något samt om hur och varför lektionen fungerar eller inte fungerar (Marton & Mun Ling 2011). Detta kallas i en learning study för att identifiera *kritiska aspekter*, det vill säga de aspekter som påverkar inläringen av ett specifikt lärandeobjekt. Learning study är alltså både en kunskapsgenererande och praxisutvecklande forskningsmetod (Carlgren 2005).

En learning study är en cyklisk process i två eller flera steg som innebär att lärarlaget planerar en första forskningslektion baserad på de kritiska aspekter som framkommit. Lektionen hålls av en av lärarna i lärarlaget och dokumenteras av de övriga. Efter forskningslektionen analyseras det filmade materialet samt eftertesten. Utifrån analysen görs en ny undervisningsdesign som genomförs, dokumenteras samt följs av eftertest och ny analys.

Kunskapsanalysen kan sägas vara tredelad och ska innehålla en analys av lärandeobjektet (vad man kan när man kan något), en erfarenhetsgrundad analys (det lärarlaget redan vet utgör viktiga aspekter av kunnandet) och en forskningsgrundad analys (vad som framgår i ämnesdidaktisk forskning).

När resultaten av en learning study redovisas räknas dels de fördjupade kunskaper om lärandeobjektet som lärarlaget tillägnat sig genom den forskningsgrundade och erfarenhetsgrundade analysen, dels utfallet av för- och eftertest och forskningslektioner som delar av det sammanlagda resultatet.

Om flerspråkiga elevers läsförståelse

Lärlarlagets gemensamma erfarenhet var att flerspråkiga elever ofta har så stora brister i sin läsförståelse att det påverkar deras förmåga att uppnå kunskapskraven i alla skolans teoretiska ämnen. De med årskurserna ökande kraven, inte bara på faktakunskaper, utan också på förmågan att reflektera kring det lästa, dra egna slutsatser utifrån textinnehållet och att läsa mellan raderna, leder ofta till svårigheter för de flerspråkiga eleverna. En granskning av flerspråkiga elevers resultat i olika läsförståelsetester bekräftade våra erfarenheter. Att producera svar på frågor där svaret uttrycks explicit i texten orsakar vanligtvis inte de flerspråkiga eleverna några större svårigheter, även om svaren inte alltid tydligt visar genuin förståelse av textens innehåll. Ofta kan eleverna också besvara frågor där de förväntas göra reflektioner utanför textens ramar. Men i uppgifter som kräver att man kan läsa mellan raderna uppvisar elever som läser svenska som andraspråk större svårigheter (Skolverket 2010a).

Både nationella och internationella undersökningar visar att elever med utländsk bakgrund² presterar sämre i läsförståelsetester än elever med svenska som modersmål. Man konstaterar i PISA 2009 att det kanske inte är så uppseendeväckande att elever som är födda utomlands – och som kanske anlänt efter skolstarten – har en lägre grad av läsförståelse jämfört med infödda elever. Men att ”elever som är födda i Sverige och därmed växt upp och gått i skolan hela sitt liv i Sverige ändå har en så pass mycket lägre grad av läsförståelse jämfört med infödda elever, även efter att hänsyn tagits till skillnader i den socioekonomiska bakgrunden, indikerar att skolan inte riktigt lyckas med målsättningen att ge alla elever en fullgod utbildning” (Skolverket 2010b: 18).

Resultaten de nationella ämnesproven i svenska och svenska som andraspråk visar att omkring 60 procent av dem som bedöms enligt kursplanen i svenska som andraspråk klarar delprovet i läsförståelse medan motsvarande siffra för dem som bedöms enligt kursplanen i svenska ligger runt 87 procent (Skolverket 2005). Eftersom kunskapskraven i de båda kursplanerna i stort sett är desamma används samma ämnesprov för elever som läser svenska som andraspråk som för dem som läser svenska.

Eftersom ordförrådet är den största enskilda faktorn för flerspråkiga elevers skolframgång (Viberg 1993) är det inte konstigt att dessa elevers skolresultat ofta är sämre än enspråkigas. En svensk sjuåring uppskattas ha ett ordförråd på 8 000–10 000 ord vid skolstarten (Viberg 1993). Ett barn som kommer till Sverige i förskoleåldern beräknas ha tillägnat sig ett

2. Enligt SCB:s och Skolverkets definition omfattar denna beteckning elever födda utomlands, samt elever födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands.

lika stort ordförråd först efter cirka fem år (Viberg 1993), vilket självklart påverkar skolresultaten.

Studiens utformning

För att utöka vår kunskap om vad i texter och läsförståelseuppgifter som orsakar svårigheter för flerspråkiga elever ville vi inleda studien med ett pilottest. I pilottestet ingick 75 elever i årskurserna 3, 5, 9 och år 2 på gymnasiet. Samtliga elever följde kursplanen i svenska som andraspråk. Att vi valde att ha ett relativt stort antal informanter och dessutom i olika ålderskategorier, berodde på att vi ville se om det gick att utläsa ett mönster i elevernas svårigheter oavsett ålder. Pilottestet bestod av texter och frågor från tidigare nationella prov i svenska och svenska som andraspråk för åk 3, 5 och 9. Provet innehöll rena faktafrågor (på raderna-frågor), frågor som kräver att eleverna kan göra inferenser (läsa mellan raderna-frågor) samt frågor som kräver att eleverna gör reflektioner utanför textens ramar (bortom raderna-frågor). Fokuselever med de högsta samt de lägsta resultaten från varje årskurs plockades ut för djupintervjuer.

När elevsvaren från pilottestet skulle tolkas och analyseras, uppstod ett behov av att kunna sortera och klassificera elevsvaren. Ett analysverktyg för detta utarbetades och därigenom underlättades analysarbetet (figur 1). Överskådligheten ökade genom att elevsvaren kunde delas in i 10 kategorier där "egen rimlig tolkning" (ERT) var den mest önskvärda svarskategorin (se figur 1 nedan). Analysredskapet användes i alla tre cykler.

Pilottestet bekräftade att det var "läsa mellan raderna-frågor" som var svårast för eleverna. Baserat på utfallet av pilottestet formulerades studiens lärandeobjekt, som blev tvådelat: tillämpning av strategier för ord- och begreppsförståelse, samt dimensioner i text och frågor (på, mellan och bortom raderna). I designen av forskningslektionerna låg fokus på att skapa förutsättningar för eleverna att tillägna sig kunskaper tillämpbara vid självständigt arbete med text.

Själva studien genomfördes sedan i tre cykler under våren 2010 och hösten 2011. Forskningslektionerna genomfördes i årskurs 5 i tre klasser på tre olika skolor. Varje forskningslektion hölls alltså för en helt ny grupp elever. Varje cykel inleddes med ett förtest (bestående av samma nationella prov som i pilottestet) för att fastställa den aktuella gruppens ingångsvärde. När förtesten analyserats utformades och genomfördes en forskningslektion. Varje cykel avslutades sedan med ett eftertest jämförbart med förtestet för att kunna utvärdera lektionens genomslag. Elevsvaren i samtliga för- och eftertest analyserades med hjälp av analysverktyget.

Fokuselever valdes ut i varje cykel. Både elever med goda resultat och

elever med sämre resultat på förtestet valdes ut. Fokuseleverna intervjuades om hur de löst uppgifterna och om vad de upplevde som svårt i texterna och frågorna.

	Beskrivning av operationer i svaren	Förklaring av operationer i svaren
↑ Eftersträvansvärda operationer	Egen rimlig tolkning (ERT)	Visar att eleven kan fylla tomrummen i texten.
	Rimlig tolkning som innehåller en del av svaret (RTS)	Visar att eleverna delvis kan fylla tomrummen i texten.
↑ Otillräckliga operationer	Avskrift av text som ger rätt svar (ATR)	Visar att eleven kan hitta och kopiera ett stycke i texten där rätt svar ingår.
	Avskrift från text som enbart innehåller del av svaret (ADS)	Visar att eleven genom att identifiera nyckelord i frågan kan sökläsa och kopiera delar ur texten där nyckelorden ingår och ange del av svaret.
	Avskrift från text som inte visar förståelse (AFT)	Visar att eleven endast kan sökläsa, identifiera nyckelord och kopiera svar som inte visar förståelse.
	Feltolkning av frågan (FAF)	Visar att eleven har feltolkat frågan.
	Feltolkning av del av texten (FAT)	Visar att eleven har feltolkat innebörden i texten och därmed inte kan fylla tomrummen.
	Egen tolkning utan stöd i texten (ETU)	Visar att eleven drar slutsatser utan att använda textinformationen.
	Ofullständigt svar/svårtolkat svar (OSS)	Visar att eleven inte gett ett fullständigt svar eller att svaret varit svårtolkat för bedömare.

Figur 1. Analysverktyg

Kritiska aspekter för förmågan att läsa mellan raderna

Vid närmare analys av elevernas svar samt genom intervjuer med eleverna blev det tydligt att det främst är bristen på ord- och begreppsförståelse som leder till att eleverna misstolkar text eller fråga, alternativt avstår helt från att svara. Eleverna behöver förstå det som står på raderna, för att kunna förstå det som står mellan raderna. Elevsvar i både pilottestet och i de tre cyklerna visar också att eleverna i stor utsträckning är omedvetna om att vissa frågor kräver läsning mellan raderna och att de därför ger upp när de inte hittar ett explicit svar i texten, vilket illustreras i elevexemplen nedan.

Elevexempel 1: *Men det står ju ingenstans.* (elevsvar i förtest)

Elevexempel 2: *Hur ska jag kunna veta.* (elevsvar i förtest)

Elevexempel 3: *om det inte står i texten så hoppar jag över för då kan det inte vara viktigt.* (elevsvar i intervju efter förtest)

Det finns också exempel som tyder på att eleverna har använt sig av så kallade negativa strategier (O'Malley & Chamot 1990: 110), till exempel hoppat över avsnitt de inte förstår eller gissat sig till ords betydelse baserat på att det bygger på ett ord de känner till, trots att ordet inte passar in i meningen eller sammanhanget med den betydelsen (se elevexempel 4–5).

Elevexempel 4: *Jag vet ju att kallt brukar stavs med två l men... det finns ju inget som heter kalt.* (elevsvar i intervju efter förtest om tolkningen av ordet kalt)

Elevexempel 5: *jag vet inte? det var en väldigt dålig text* (elevsvar i förtest)

I intervjuerna framgick att det var vanligt att elevers felsvar berodde på att de misstolkat vad som efterfrågades i frågan. Exempelvis gjorde många elever inte skillnad på *natur* och *väder*. När de ombads beskriva hur naturen såg ut svarade många genom att försöka hitta ledtrådar till temperatur och andra väderförhållanden.

I elevexemplen 6 och 7 har eleverna utgått från att natur och temperatur är samma sak, det vill säga feltolkat frågan (FAF). I elevexempel 8 har eleven gjort en egen rimlig tolkning (ERT) genom att lägga ihop olika ledtrådar i texten om hur platsen där de befinner sig kan se ut.

Elevexempel 6: *Det var varmt där barnen och morfar är.* (elevsvar i eftertest)

Eleve exempel 7: *Det är sommar.* (elevsvar i eftertest)

Eleve exempel 8: *Det är mycket skog, grottor och en massa massa, blommar, grenar, gräs, stenar och buskar.* (elevsvar i eftertest)

I intervjuerna efter förtest och eftertest framgick att den största skillnaden mellan elever med goda resultat och elever med sämre resultat, handlade om tillämpningen av positiva respektive negativa strategier för att tolka och sammanföra information i text och för att lista ords betydelse. Ett exempel på positiva strategier är eleven som i intervjun efter förtestet förklarar hur denne resonerade sig fram till vad ordet argumentera kunde betyda. Denna elev kunde redan innan forskningslektionen tillämpa en positiv ordförståelsestrategi. I intervjuerna efter eftertesten framkom fler exempel på positiva strategier än efter förtesten. Ett flertal elever hänvisade till att de använt sig av de strategier som undervisats under forskningslektionen.

I eleve exempel 1, 2 och 3 ovan visas exempel på negativa strategier eller brist på strategier. Denna typ av elevsvar förekom inte i eftertesten.

Goda läsare är strategiska (Lundberg 2006). De väljer läsesätt efter hur texten ser ut. De tar ut det som är viktigt på tre plan – ordnivå, meningsnivå och textnivå. Reichenberg (2006) talar om aktiva läsare, det vill säga läsare som aktiverar olika processer under läsningen. Att arbeta med strategier är ett sätt att arbeta medvetet med läsförståelse och göra eleverna till aktiva läsare.

Forskningslektionernas utformning

De tre forskningslektionerna inleddes på samma sätt med en presentation av syfte och upplägg. Därefter läste läraren ett textutdrag ur boken *Kråköns hemlighet* (Wägner 2004) högt för eleverna medan de följde med i texten. Vi valde att läraren skulle läsa upp texten för eleverna för att i möjligaste mån säkerställa att eleverna åtminstone hört/läst hela texten en gång. När texten läses upp högt med rätt intonation och tonfall kan det också hjälpa eleverna till en bättre förståelse av texten, vilket vi eftersträvade då texten användes som utgångspunkt både för att presentera exempelmeningar och för elevernas senare arbete under lektionen.

Baserat på utfallet av varje forskningslektion gjordes revideringar inför nästa cykel. Till samtliga tre lektioner skrevs ett detaljerat talmanus för att säkerställa att vi hade en samsyn kring lektionens förlopp. I figur 2 åskådliggörs hur forskningslektionerna gick till steg för steg.

Lektionsmoment	Cykel 1	Cykel 2	Cykel 3
	Introduktion	Introduktion	Introduktion
Moment 1	Högläsning	Högläsning	Högläsning
Moment 2	Kollaboration: ordstrategier	Kollaboration: ordstrategier	Kollaboration: frågenivåer
Moment 3	Elevaktivitet: tillämpning av ordstrategier	Elevaktivitet: tillämpning av ordstrategier	Kollaboration: svarskvalitet
Moment 4	Återkoppling	Återkoppling	Kollaboration: ordstrategier
Moment 5	Kollaboration: frågenivåer	Kollaboration: frågenivåer	Elevaktivitet: tillämpning av ordstrategier
Moment 6	Gruppaktivitet: frågor och svar	Gruppaktivitet: frågor och svar	Återkoppling
Moment 7	Återkoppling	Återkoppling	Paraktivitet: frågor och svar
Moment 8			Återkoppling

Figur 2. Lektionsmoment i de tre cyklerna

I cykel 1 följdes högläsningen av ett kollaborativt moment där strategier för ordförståelse behandlades (ruta A nedan). Därefter fick eleverna pröva på att tillämpa de strategier som undervisats på ord från texten. Nästa moment bestod av en kollaborativ genomgång av frågenivåer (ruta B nedan) och ett pass då eleverna besvarade frågor kring texten efter att ha diskuterat huruvida frågorna var på, mellan eller bortom raderna-frågor. Lektionen hölls av klassens ordinarie lärare, som inte ingick i forskningsgruppen.

Cykel 2 följde samma upplägg vad gäller ordningen på de olika lektionsmomenten. De revideringar som gjordes bestod i hur strategierna för ordförståelse och frågenivåerna exemplifierades. I stället för att utgå från spontana elevexempel hade exempelmeningar för varje strategi/frågenivå förberetts (ruta C nedan visar några av de förberedda exempelmeningarna). Dessutom hölls lektionen av en lärare ur forskningsgruppen eftersom utfallet av cykel 1 påverkades av att läraren inte hade varit med i processen kring utformningen av forskningslektionen och inte alltid höll sig till talmanuset.

Ruta A

Så här kan du göra för att förstå ett främmande ord:

- Vad står i meningen före ordet? Vad står i meningen efter ordet?
Får du några ledtrådar till vad ordet kan betyda?
- Vad har ordet för funktion i meningen?
 - Är det någon som gör något?
 - Är det en sak?
 - Är det ett ord som beskriver hur något ser ut? osv.
- Vilka ord i meningen hör ihop?
- Går det att förstå meningen även om man tar bort ordet?
- Går det att dela upp ordet i flera ord? Hjälper det?
- Känner du igen ordet från ett annat språk?

Ruta B

Olika typer av frågor

- På raderna: Svaren står tydligt i texten.
- Mellan raderna: Du måste tänka lite mer och försöka lista ut vad författaren menar.
- Bortom raderna: Du får fundera över vad du själv tycker och tänker eller berätta vad du tror ska hända.

Ruta C

Mening 1

För att få vara ifred och tänka brukar Felix paddla ut med sin kajak till Kråkön, som ligger en bit ut i sundet.

Mening 2

Felix bredde sig några mackor, gjorde en kopp te och gick barfota ut i trädgården. Daggen dröjde ännu i gräset och han blev våt om fötterna.

Strategi

Vad står före, vad står efter? Får du några ledtrådar till vad ordet kan betyda?

I cykel 3 byttes ordningen på lektionsmomenten så att högläsningen följdes av momentet frågedimensioner i stället för ordförståelsestrategier. Detta för att än mer tydliggöra för eleverna vikten av att förstå vad som efter-

frågas i en fråga. Ett nytt moment infördes också, en kollaborativ genomgång av svars kvaliteter (se ruta D). Anledningen till det nya momentet var att analysen av cykel 1 och 2 visade att eleverna inte alltid förstod vikten av att svara så tydligt eller så utförligt som möjligt. Därefter introducerades ordförståelsestrategierna på samma sätt som i de föregående cyklerna. Lektionen hölls av samma lärare som i cykel 2.

Ruta D

Varför borde Felix ha frågat och bett om lov att åka ut till ön?

Svar 1:

I nuläget måste de tre hålla ihop.

Svar 2:

Familjen måste hålla ihop för att mamman är död.

Svar 3:

Felix och hans pappa och lillasyster är ledsna för att mamman är död. Då är det viktigt att man är extra omtänksam och bryr sig om varandra.

Observationer vid forskningslektionerna

Alla tre forskningslektioner inleddes med att läraren frågade eleverna hur de brukar göra när de stöter på ett obekant ord i en text. I alla tre klasserna uppgav en majoritet av eleverna att de brukade fråga läraren. Alternativ nummer två var att slå upp ordet i en ordbok. När de fick frågan om de brukade vara hjälpta av förklaringen i ordboken, svarade de flesta nej. Eleverna fick också svara på om de fått frågor på en text och upplevt att svaret på frågorna inte fanns i texten. Detta bekräftade majoriteten av eleverna. När det sedan presenterades för eleverna att lektionen skulle fokusera på ordförståelsestrategier samt hur man bättre kan förstå vad som efterfrågas i textfrågor blev deras respons mycket positiv. Elevernas positiva reaktioner tolkas som ett bevis på att lektionsinnehållet motsvarade ett reellt behov av strategier som är tillämpbara vid enskild läsning.

I alla tre cykler informerades eleverna om att texten säkert skulle innehålla ord de inte kände igen, men att de skulle lyssna på hela texten utan att avbryta. Trots detta ville elever i alla tre klasserna avbryta högläsningen för att fråga om ord de inte förstod. Det fanns alltså ett tydligt mönster i hur eleverna var vana vid att hantera okända ord.

I slutet av alla tre forskningslektionerna arbetade eleverna med upp-

gifter till den text som lästes i början. Eleverna tillämpade de ordförståelsestrategier de undervisats om, med olika grad av framgång. När de skulle besvara frågor kring texten visste de att svaren på alla frågor stod att finna i texten om man lyckades tolka och sammanföra information från olika delar av texten. Ändå upplevde vissa elever en frustration över att de inte kunde finna svaren. Skillnaden mot resultatet vid förtestet var att de inte gav upp utan fortsatte att försöka besvara frågorna.

Analys av resultat från för- och eftertest

I det följande redovisas resultaten från för- och eftertest. Först redovisas en sammanställning av alla resultat utifrån svaren på två frågor, en från förtestet och en från eftertestet. Dessa frågor har valts ut för att de bedömts vara mest jämförbara vad gäller svårighetsgrad. Båda frågorna kräver att eleverna läser mellan raderna. Resultaten redovisas först varje cykel för sig. Därefter redovisas en sammanfattning av resultaten från de tre cyklerna (tabell 1).

Förtest (fråga 10): *Berättelsen heter De tre grottornas berg. Redan i början förstår man att morfar, barnen och hundarna sitter uppe på ett berg, men det står inte i texten. Hur kan läsaren förstå det?*

Eftertest (fråga 6): *Varför är Mina nära att börja gråta, tror du? Ge minst två exempel.*

Cykel 1

Förtestet i cykel 1 visade att eleverna hade ett lågt ingångsvärde vad gäller förmågan att läsa mellan raderna (tabell 1 nedan). Endast en av de 16 eleverna (motsvarande 6,2 % av elevantalet) har gjort en rimlig tolkning som delvis besvarar frågan (se elevexempel 9). Sju elever (motsvarande 37,5 %) avstod från att svara på frågan. Resterande svar (56,2 %) ligger i den nedre delen av tabellen, vilket innebär att eleverna antingen feltolkat frågan, gjort egna tolkningar utan stöd i texten eller lämnat ofullständiga eller svårtolkade svar (elevexempel 10).

Elevexempel 9: *för berättelsen heter "de tre grottornas berg" och man vet de på en gång för ordet "Berg" är med i Berättelsens namn. (RTS)*

Elevexempel 10: *de jag tror asso för om texten är i grottorna då kan man inte läsa. (OSS)*

I eftertestet ser mönstret annorlunda ut. Ingen elev har avstått från att svara på frågan. Majoriteten av svaren ligger i den övre delen av tabellen. Nära hälften av eleverna har gjort rimliga tolkningar och antingen angett hela eller delar av svaret (elevexempel 11 och 12). Tre elever har skrivit av ett stycke där svaret ingår. Två elever har kopierat svar som inte visar förståelse (elevexempel 13). En fjärdedel har antingen feltolkat texten eller gjort en egen tolkning som saknar stöd i texten (elevexempel 14).

Elevexempel 11: *Mina är inte glad för att Gabriel satte sig på ormen och innan dess var hon inte glad för att hon var smutsig i ansiktet.* (ERT)

Elevexempel 12: *För att hon var smutsig i ansiktet efter som hon landat met ansiktet först i jorden o hon var inte glad* (RTS)

Elevexempel 13: *Lägg av! Sa Mina ått Marcus i samma stund kände hon att hon var på väg att brista i gråt.* (AFT)

Elevexempel 14: *För att hons rygsäck var borta.* (FAT)

Cykel 2

Även i cykel 2 var elevernas ingångsvärde lågt vad gäller förmågan att läsa mellan raderna (tabell 1). Två av de 18 eleverna (motsvarande 11,1 %) har gjort en rimlig tolkning som innehåller del av svaret (elevexempel 15). Drygt en fjärdedel av eleverna har antingen gjort en egen tolkning som saknar stöd i texten eller lämnat ett ofullständigt eller svårtolkat svar (elevexempel 16 och 17). 11 elever (motsvarande 61,1%), har avstått från att svara på frågan.

Elevexempel 15: *Därför det står det som rubrik.* (RTS)

Elevexempel 16: *För att de ser en björn som går upp på bergen.* (ETU)

Elevexempel 17: *för att det står ju berg det är därför.* (OSS)

I eftertestet har drygt hälften av eleverna gjort en egen rimlig tolkning och besvarat frågan helt eller till viss del (elevexempel 18 och 19). En elev (motsvarande 6,2 %) har kopierat ett svar i texten som inte visar på förståelse (elevexempel 20). Drygt en fjärdedel av eleverna (27,8 %) har antingen feltolkat texten eller gjort en egen tolkning som saknar stöd i texten (elevexempel 21). Två elever har avstått från att svara på frågan.

Elevexempel 18: *För att hon blev rädd. Och för de vill inte bli sädda av helikoptern.* (ERT)

Elevexempel 19: *Hon kanske blev shockad hon kanske blev rädd.* (RTS)

Elevexempel 20: *För kamraternas skull och bemanade sig.* (AFT)

Elevexempel 21: *Hon kanske tänkte på att det kunde ha hänt henne också. Och att det var ju hennes hund och så.* (ETU)

Cykel 3

Förtestet i cykel 3 uppvisar det högsta ingångsvärdet av alla tre förtest (se tabell 1). En tredjedel av de 21 eleverna (motsvarande 7 elever) har gjort en rimlig tolkning som innehåller hela svaret eller del av svaret (se elevexempel 22 och 23). En tredjedel har kopierat svar som inte visar på förståelse (se elevexempel 24). En tredjedel har gjort egna tolkningar utan stöd i texten eller lämnat ofullständiga eller svårtolkade svar (se elevexempel 25).

Elevexempel 22: *För att det står "och det satt alldeles tysta och såg ner över dalen. Då betyder det att dom satt högt uppe så att man kunde se dalen.* (ERT)

Elevexempel 23: *För att det står att dom såg ner över dalen.* (RTS)

Elevexempel 24: *För att rubriken är ju De tre grottornas berg och att man förstår det i början av berättelsen och att det står Dom gick och satte sig utanför grottans mynning.* (AFT)

Elevexempel 25: *Därför dem säger att dem är i en farlig expedition.* (ETU)

I eftertestet ligger majoriteten av svaren högst upp i tabellen, det vill säga i zonen önskvärda operationer. Fyra elever har gjort en rimlig tolkning som innehåller hela svaret (se elevexempel 26). Över hälften av eleverna har gjort en rimlig tolkning som innehåller del av svaret (se elevexempel 27). Knappt en fjärdedel (motsvarande 5 elever) har feltolkat frågan, gjort egna tolkningar utan stöd i texten eller lämnat ofullständiga eller svårtolkade svar (se elevexempel 28–30).

Eleve exempel 26: *För att hon hade rammlat i jorden med ansiktet först och blev jätte smutsig. Hon tyckte synd om ormen för Pelle satte sig på ormen.* (ERT)

Eleve exempel 27: *Jag tror att hon var rädd att ormen skulle bita nån eller bli rädd.* (RTS)

Två av eleverna

Eleve exempel 28: *Fär att hon var rädd eller orolig att den skulle bita henne.* (FAT)

Eleve exempel 29: *För att hon gorde ett djurmishandel och hon kunde inte säga förlåt.* (ETU)

Eleve exempel 30: *För att hon blev räd för ormen och inte ville gråta för att hennes kamrat skulle bli räd. Hon frös jättemycket och kunde inte röra på sig.* (OSS)

Sammanfattning

Sammanfattningvis kan konstateras att antalet svar inom svarskategorierna Egen rimlig tolkning med ledtrådar från texten (ERT) samt Rimlig tolkning med ledtrådar från texten som innehåller del av svaret (RTS) har ökat markant i eftertestet i jämförelse med förtestet. Här uppvisar samtliga tre grupper bättre resultat. Vidare finns det i eftertesten inga exempel på svar inom svarskategori Feltolkning av fråga (FAF). Det förekommer heller inga avskrifter från text som endast innehåller del av svaret. Däremot syns i eftertesten i cykel 1 och 2 en ökning av svar inom svarskategori Avskrift från text som inte visar på förståelse (AFT), vilket illustreras i elevexemplen nedan. Eleverna nedan besvarade inte den jämförbara frågan i förtestet. Detta kan tolkas som att dessa elever i stället för att lämna blankt åtminstone har försökt producera ett svar.

Eleve exempel 31: *Lägg av! Sa Mina ått Marcus i samma stund kände hon att hon var på väg att brista i gråt.* (fråga 6, eftertest cykel 1)

Eleve exempel 32: *För kamraternas skull och bemanade sig.* (fråga 6, eftertest cykel 2)

Tabell 1. Sammanfattning av resultaten från de tre cyklerna

Eftersträvsvärda operationer	Beskrivning av operationer i svaren	Cykel 1		Cykel 2		Cykel 3	
		förtest	eftertest	förtest	eftertest	förtest	eftertest
Eftersträvsvärda operationer	Egen rimlig tolkning (ERT)	0	6,2%	0	11,1%	14,2%	19%
	Rimlig tolkning som innehåller en del av svaret (RTS)	6,2%	37,5%	11,1%	44,4%	19%	57,1%
Otillräckliga operationer	Avskrift av text som ger rätt svar (ATR)	0	18,7%	0	0	0	0
	Avskrift från text som enbart innehåller del av svaret (ADS)	0	0	0	0	0	0
	Avskrift från text som inte visar förståelse (AFT)	0	12,5%	0	5,6%	33,3%	0
	Feltolkning av frågan (FAF)	12,5%	0	0	0	0	0
	Feltolkning av del av texten (FAT)	0	12,5%	0	0	0	9,5%
	Egen tolkning utan stöd i texten (ETU)	12,5%	12,5%	16,7%	11,1%	19%	9,5%
	Ofullständigt svar/svårtolkat svar (OSS)	31,2%	0	11,1%	16,7%	14,2%	4,7%
	Ej svar	37,5%	0	61,1%	11,1%	0	0

Antal informanter i respektive cykel:
 Cykel 1: 16 Cykel 2: 18 Cykel 3: 21

Avslutande reflektioner

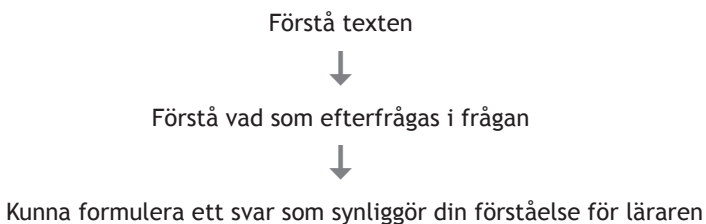
Denna studie var ett försök att, i form av en learning study, undersöka hur lärare kan undervisa för att förbättra flerspråkiga elevers läsförståelse med hjälp av ord-, text- och frågeförståelsestrategier.

Vid djupintervjuerna med fokuseleverna framkom att skillnaden mellan elever med goda resultat och elever med sämre resultat inte nödvändigtvis behövde handla om storleken på deras ordförråd, utan mer om vilka strategier de hade för att förstå ord och att hitta svar i texten. Elever med goda resultat hade fungerande strategier. De kunde till exempel dra rimliga slutsatser om ett ords betydelse utifrån kontexten och identifiera det stycke i texten där svaret på en fråga borde stå att finna trots att de inte förstod alla ord i stycket. Det var också stor skillnad i elevernas medvetenhet om att alla svar inte står explicit i texten. Många saknade denna medvetenhet och lämnade därför svarsraderna tomma därför att de upplevde att svaret inte fanns i texten.

Resultaten påvisar betydelsen av positiva ordförståelsestrategier för flerspråkiga elever. Studien har synliggjort vikten av ordförståelse för förmågan att läsa mellan raderna, men kanske ännu mer vikten av ordförståelsestrategier. För flerspråkiga elever med ett bristande ordförråd i svenska behövs verktyg för att överbrygga de svårigheter en text utgör. Vikten av att förstå frågan och att känna till att en text har flera dimensioner framkom också tydligt vid dessa analyser, liksom att elevernas medvetenhet om att kvaliteten på deras svar påverkar bedömningen av deras läsförståelse. Sammanfattningsvis kan sägas att en lärssekvens där ordförståelsestrategier samt textdimensioner och svars kvalitet ingick förbättrade resultaten vid läsning av skönlitterära texter hos de elever som ingick i studien.

I figur 3 illustreras kritiska aspekter för förmågan att besvara textfrågor.

Vad elever måste kunna för att besvara en fråga kring en text



Figur 3. Kritiska aspekter för förmågan att besvara textfrågor

Studien har vissa metodologiska brister då den inte har utgått ifrån en uttalad lärandeteori. Vidare var lärarlaget i studiens inledningsskede inte fullt insatta i metodologin för en learning study. I retrospekt hade bruket av en tydligt framskriven lärandeteori varit en tillgång och höjt studiens trovärdighet och kvalitet. En learning study innehåller både kvantitativa och kvalitativa delar. I vidare studier skulle större vikt läggas vid att formulera frågorna i eftertestet så att de i så stor utsträckning som möjligt blev direkt jämförbara med frågorna i förtestet. För att underlätta bedömningen av elevsvaren skulle mellan raderna-frågorna ha konstruerats så att det ännu tydligare gick att utläsa vilken strategi eleverna har använt eller missat att använda i sina svar.

Det är svårt att hitta studier i en nordisk kontext där läsförståelseundersökningar har gjorts på elever som läser på sitt andraspråk. De undersökningar som refereras till i denna artikel handlar om läsförståelse generellt, till exempel Brätens (2007) påvisande av att läsförståelse bygger på ett samspel med texten och en för stunden unik given kontext. Denna kontext ser annorlunda ut för en andraspråkläsare än för den som läser på sitt modersmål. Det saknas ofta naturliga associationer när ordförrådet brister. I denna studie har synliggjorts att goda läsare är strategiska och tar ut det som är viktigt på ordnivå, meningsnivå och textnivå (Lundberg 2006), och att de aktiverar olika processer under läsningen (Reichenberg 2006). En viktig aspekt för andraspråkläsare är att det bristande ordförrådet kräver strategianvändning i ännu högre utsträckning än för elever som läser på sitt förstaspråk. En på modersmålet god läsare har ett försprång till textens djupare dimensioner. En andraspråkläsare måste behärska ordförståelsestrategierna väl för att komma åt informationen och tomrummen som finns mellan raderna i en text.

Då forskningslektionerna innehållit flera undervisningsmoment är det vanskligt att urskilja vad som betytt mest för elevernas utveckling. Det har inte heller kommit fram i intervjuerna då eleverna har svårt att reflektera kring sin inläring. Det skulle därför vara intressant och viktigt att i vidare studier göra kontrastiva undersökningar där man undervisar en elevgrupp i frågeförståelse, en annan i ordförståelse och en tredje enbart i svars-kvaliteter, för att därefter jämföra faktiska resultat.

Tidigare i artikeln hänvisades till PISA 2009 där det framgår att flerspråkiga elever, även om de är födda i Sverige, uppvisar betydligt sämre resultat än elever med svenska som modersmål. Detta visar att det finns ett stort behov av utvecklade undervisningsmetoder. En learning study bidrar inte bara till att öka kunskapen om problematiken, utan även till att utveckla ämnesdidaktiska metoder som kan vara direkt tillämpbara i lärares vardag.

Referenser

- Brown, A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2, 141–178.
- Brudholm, M. (2002): *Läseförståelse – hvorfor og hvordan?* Köpenhamn: Alinea.
- Bråten, I. (red.) (2007). *Leseförståelse: Lesning i kunnskapssamfunnet – teori och praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag AS.
- Carlgren, I. (2005). Praxisnära forskning – varför, vad och hur? i Carlgren et al.: *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher* 32, 1:9–13.
- Lundberg, I. (2006). *Konsten att läsa faktatexter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Marton, F. (2005). Om praxisnära grundforskning. I: *Forskning av denna världen II – om teorins roll i praxisnära forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Marton, F. & Mun Ling, L. (2011). Towards a science of the art of teaching: Using variation theory as a guiding principle of pedagogical design. I: *International Journal for Lesson and Learning Studies, Vol. 1* Iss. Emerald Group Publishing Limited.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PISA 2009 assessment framework: key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Reichenberg, M. (2006). Att läsa mellan och bortom raderna. I: Bjar, L. (red.) *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2000). *Att undervisa elever med svenska som andraspråk – ett referensmaterial*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). Resultaten av ämnesproven för skolår 9 2004.
- Skolverket (2010a). *Rustad att möta framtiden?* Rapport 352. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010b). *Rustad att möta framtiden?* Sammanfattning av rapport 352. Stockholm: Skolverket.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap*. New York: Free Press.
- Viberg, Å. (1993). Andraspråksinläring i olika åldrar. I: Cerú, E. (red.) *Svenska som andraspråk*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Wägner, V. (2004). *Kråköns hemlighet*. Stockholm: Bonnier Carlsen.