



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Läsupplevelser och läsförståelse ur ett andraspråksperspektiv

En studie om två elevers läsupplevelser och läsförståelse i förberedelse- och ordinarie klass

KURS: Examensarbete för grundlärare F-3, 15 hp

PROGRAM: Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans tidigare år

FÖRFATTARE: Jenni Eriksson

EXAMINATOR: Anette Svensson

TERMIN: VT 18

SAMMANFATTNING

Jenni Eriksson

Läsupplevelser och läsförståelse ur ett andraspråksperspektiv

En studie om två elevers läsupplevelser och läsförståelse i förberedelse- och ordinarie klass

Reading experiences and reading comprehension from a second language perspective

A study about two students' reading experiences and reading comprehension in preparation class and in regular class.

Antal sidor: 35

Syftet med studien är att öka kunskapen om läsförståelse och läsupplevelser i svenska hos elever med ett annat modersmål än svenska, genom att undersöka två lektioner och synliggöra elevens läsupplevelser i de lektionerna. Tidigare forskning visar att det krävs mer forskning på området läsförståelse ur ett mångfaldsperspektiv för att lärare bättre ska kunna bedriva en undervisning som gynnar läsutveckling hos elever med svenska som andraspråk. De teorier som ramar in studien är sociokulturellt perspektiv, transaktionsteorin och hypoteserna om inflöde och utflöde. Genom att syntetisera dessa teorier och hypoteser uppstår ett användbart ramverk. De metoder som använts för att svara på forskningsfrågorna är observation och intervju. Resultatet visar att eleverna möter olika sätt att arbeta med texter i förberedelseklass och i ordinarie klass men att de upplever ett lärande från båda verksamheterna. I förberedelseklassens undervisning var translanguaging ett dominerande arbetssätt medan ett mer traditionellt arbetssätt där läraren hade det främsta talutrymmet bedrevs i ordinarie klass. Slutsatsen är att eleverna upplever ett lärande i de båda observerade lektionerna men att lärandet inte alltid innebär en utveckling av just läsförståelse utan kan istället innebära att eleven lär sig svenska. Högläsning och translanguaging är arbetssätt som eleverna upplever som gynnsam för deras läsförståelse.

The aim of the study is to provide knowledge about reading experiences and reading comprehension in Swedish of students with a mother tongue other than Swedish, by examining two lectures and highlighting the students' experiences at those lectures. Previous research shows that more knowledge is needed in the area of reading comprehension from a diversity perspective for teachers to be better able to pursue a teaching that promotes reading development among students with Swedish as a second language. The theories that frame the study are sociocultural perspective, transaction theory and the hypotheses about input and output. By synthesizing these theories and hypotheses, a useful framework has emerged for this study. The methods used to answer the research questions are observation and interview. The results show that students meet different ways of working with texts in preparation class and in regular class, but they experience learning from both activities. In the preparatory class, translanguaging was a predominant way of teaching, while a more traditional way of teaching, where the teacher used the most space for speech, was carried out in regular class. The conclusion is that the students experience learning in both activities, but that learning does not always mean a development of reading comprehension but can instead mean that the student learns Swedish. Reading to the class and translanguaging are teaching methods that students experience as favorable for their reading comprehension.

Sökord: läsförståelse, lässtrategier, andraspråksutveckling, reading comprehension, translanguaging

Innehåll

INLEDNING	1
BAKGRUND	3
UTVECKLINGEN AV ETT ANDRASPRÅK I SKOLAN.....	3
LIKVÄRDIGHET I UNDERVISNINGEN.....	5
KODVÄXLING OCH TRANSLANGUAGING.....	5
MEDIEFORMAT.....	6
OLIKA TEXTER KRÄVER OLIKA LÄSSTRATEGIER.....	7
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	9
TEORETISK UTGÅNGSPUNKT	10
SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV	10
TRANSAKTIONSTEORI	11
INFLÖDESHYPOTESIEN.....	11
UTFLÖDESHYPOTESIEN	12
METOD	13
METOD FÖR MATERIALINSAMLING.....	13
<i>Observation</i>	13
<i>Intervju</i>	13
URVAL	14
GENOMFÖRANDE	15
<i>Genomförd observation</i>	15
<i>Genomförd intervju</i>	15
DATAANALYS	16
<i>observation</i>	16
<i>intervju</i>	17
RELIABILITET OCH VALIDITET	17
ETISKA ASPEKTER	18
RESULTAT	19
INTERAKTION OCH ARBETSSÄTT I FÖRBEREDELSEKLASS.....	19
INTERAKTION OCH ARBETSSÄTT I ORDINARIE KLASS.....	20
TEXTSPRÅKETS BETYDELSE FÖR UNDERVISNINGEN AV LÄSFÖRSTÅELSE	22
<i>Texttyp i förberedelseklass - faktatext</i>	23
<i>Texttyp i ordinarie klass – fabel</i>	23
FOKUSELEVERNAS VISADE INTRESSE OCH FÖRSTÅELSE FÖR TEXTINNEHÅLLET	24
SAMMANFATTNING	26
DISKUSSION	28
METODDISKUSSION	28
RESULTATDISKUSSION	30
ARBETSSÄTT OCH ELEVERS UPPELVELSE AV TEXTARBETET I FÖRBEREDELSEKLASS	30
ARBETSSÄTT OCH ELEVERS UPPELVELSER AV TEXTARBETET I ORDINARIE KLASS	31
SAMMANFATTANDE REFLEKTION	33
DEN FRAMTIDA YRKESPROFESSIONEN.....	35
REFERENSLISTA	36
BILAGA 1	1
BILAGA 2	2
BILAGA 3	1
BILAGA 4	1
BILAGA 5	1
BILAGA 6	2

Inledning

Ett av skolans övergripande mål är att alla elever ska kunna använda det svenska språket på ett ”rikt och nyanserat sätt” (Skolverket, 2017c). Detta gäller även elever med svenska som andraspråk. I svensk skola finns ett gap gällande likvärdighet mellan skolor i starka socioekonomiska områden med främst homogen elevgrupp, och skolor i områden med större socioekonomiska skillnader och större flerspråkig elevgrupp (Damber, 2013). Likvärdighet tolkas i studien som lika tillgång till kvalitativ undervisning med hänsyn till och kompensation för den enskildes behov. Det gap i likvärdighet som Damber (2013) påvisar påverkar den läs- och skrivundervisning som elever möter i skolan. Elever som förstår undervisningsspråket och som ges möjlighet till rikligt med läsning, både hemma och i skolan, har ett försprång i den läs- och skriftspråksutveckling som sker i skolans tidigare år (Wedin, 2011). Elever med ett annat modersmål än undervisningsspråket har den dubbla utmaningen i skolan att inte bara lära sig undervisningens innehåll, utan också det språk som undervisningen bedrivs på. Detta ställer krav på hur lärare bedriver sin undervisning för att alla elever ska kunna tillgodogöra sig innehållet (Cummins, 2000).

Progress in international reading literacy study, mer känt som PIRLS, är en studie där läsförmåga undersöks bland elever i fjärdeklass i 50 länder (Skolverket, 2017a). Elevgrupperna i PIRLS-studier delas in i tre grupper; elever med minst en svenskfödd förälder, elever med utlandsfödda föräldrar och utlandsfödda elever. Enligt skolverkets rapport av PIRLS 2016 (Skolverket, 2017a), har läsförståelsen bland alla elevgrupper ökat sedan 2011, men elever som är utlandsfödda eller födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar har fortfarande lägre resultat än elever med minst en svenskfödd förälder. Denna trend har varit konsekvent även i tidigare PIRLS-studier. Skillnaderna i resultaten har följt en liknande trend sedan PIRLS 2001 (Skolverket, 2017a). Enligt PIRLS-studien kan resultatökningen bero på att elever fått mer undervisning i lässtrategier sedan 2011, då man noterade att svensk skola undervisade mindre i lässtrategier än andra jämförda länder (Skolverket, 2017a). Undervisning i lässtrategier har alltså en positiv effekt bland alla elevgrupper, vilket också tillvaratas i kursplanen för svenska och svenska som andraspråk där lässtrategier är ett av de mål eleven ska uppnå i alla omdömes- eller betygssättande årskurser (Skolverket 2017c). Trots det är elevgruppen med svenska som andraspråk ständigt på en lägre resultatnivå än elever med svenska som modersmål.

Studien ämnar bidra med kunskap om hur behandling av textinnehåll i ordinarie klass och i förberedelseklass genomförs, och vad elever med annat modersmål än svenska upplever och tillägnar sig från de här undervisningstillfällena. Studien är relevant då lärare enligt tidigare litteraturöversikt (Eriksson & Linnér, 2017) och forskningsstudier (t.ex. Reath Warren, 2017) uttryckt en ökad efterfrågan om hur man kan möta flerspråkighet i klassrummet. Studien avgränsas till läsförståelse och förståelsestrategier ur ett andraspråksperspektiv. Läsförståelse är ett väl utforskat område men eftersom elevgrupper ständigt förändras och idag finns det en större mångfald i klassrummen, krävs ytterligare forskning om läsförståelse i ett andraspråksperspektiv (Reath Warren, 2017; Lindholm, 2016).

Ämnena svenska och svenska som andraspråk syftar till att bland annat ge eleven möjlighet att arbeta med texter i olika format, såsom estetiska, digitala och föränderliga texter (Skolverket 2017c). Denna möjlighet ska bidra till att eleverna ska bli kompetenta deltagare och textskapare både i tryckta, estetiska och digitala medieformat såsom film, teater, bildskapande och webbsidor. Studiens syfte kommer därför ha fokus på elevernas läsoplevelser i undervisningen och hur dessa påverkas av texttyp, medieformat och arbetssätt.

Upplägget i studien inleds med en beskrivning av tidigare forskning och studiens syfte och frågeställningar. Sedan följer studiens teoretiska utgångspunkt samt dess metod. Vidare redovisas studiens resultat där frågeställning besvaras. Avslutningsvis följer en diskussionsdel där studiens metod och resultat problematiseras och relateras till teoretisk utgångspunkt och den tidigare forskningen som presenterats.

Bakgrund

Avsnittet inleds med en övergripande presentation av forskning om utvecklingen av andraspråk. Fokus ligger i denna del av kapitlet på just andraspråksutveckling. Vidare presenteras begreppet likvärdighet, kodväxling och translanguaging samt medieformat. Avsnittet avslutas med olika lässtrategier för olika texttyper.

Utvecklingen av ett andraspråk i skolan

Med begreppet *elever med annat modersmål än svenska* avses elever som invandrat till Sverige med ett eller fler redan mer eller mindre utvecklade förstaspråk. Ett *förstaspråk* kan beskrivas som det språk en individ möter i sin närmiljö och lär sig kommunicera med först. Ett *andraspråk* är istället det språk som en individ möter i sin närmiljö och lär sig kommunicera med efter ett förstaspråk. Ett förstaspråk behöver inte vara fullt utvecklat för att ett andraspråk ska utvecklas (Abrahamsson, 2009).

Tidigare forskning om språkutveckling visar att det råder konsensus mellan forskare; språket utvecklas genom interaktion och är en social företeelse (Von Malortie & Sjöqvist, 2016; Gibbons, 2016; Skolverket, 2016; Säljö, R, 2014). Ett språk utvecklas i två olika nivåer, basnivå och utbyggnadsnivå (Olofsson & Sjöqvist, 2013). Basnivån kan beskrivas som det vardagliga språk som används dagligen och som inte är knutet till en specifik situation. Basnivån i svenska språket är det ljudsystem, grundläggande ordförråd och grammatik som elever med svenska som förstaspråk ofta redan etablerat innan skolstart. Utbyggnadsnivå är istället det mer formella och abstrakta språk som förekommer på mer avgränsade arenor. Skolspråk är ett exempel på utbyggnadsnivå och innefattar bland annat de skolspecifika eller ämnesspecifika ord som används inom skolan för att utveckla olika förmågor (Skolverket, 2017c). För en elev med svenska som andraspråk innebär det i vissa fall att eleven måste utveckla det svenska språket på de båda nivåerna samtidigt, medan en elev med svenska som förstaspråk ofta redan har ett utvecklat baspråk när de börjar skolan. I Sverige har elever med svenska som förstaspråk den fördelen att de får undervisning på det språk de utvecklat hela livet, förutsatt att *undervisningsspråket* är svenska. Undervisningsspråket är det språk som undervisningen bedrivs på. Elever med svenska som andraspråk får således undervisning på ett annat språk än sitt förstaspråk.

Ämnet svenska som andraspråk ämnar likställa skillnaden och syftar till att eleven ska ges tillfälle att inte bara lära sig ämnet svenska utan också basnivån i språket (Skolverket, 2017b; Skolverket, 2017c). Till stora delar har ämnena svenska och svenska som andraspråk liknande kursplaner men en del skillnader har identifierats. En skillnad i ämnet svenska som andraspråk jämfört med ämnet svenska, är att i det centrala innehållet för årskurs 1-3 finns ords böjningsformer och meningsbyggnad specifikt uttryckt (Skolverket, 2017c). I ämnet svenska som andraspråk är också uttal, läsriktning och jämförelse mellan svenska och modersmålet en del i det centrala innehållet för årskurs 1-3 (Skolverket, 2017c). För årskurs 4-6 ska eleverna i ämnet svenska som andraspråk möta undervisning som erbjuder strategier för att förstå och göra sig förstådd ”när det egna svenska språket

inte räcker till” (Skolverket, 2017c, s. 267). Kunskapskraven för de båda ämnena svenska och svenska som andraspråk skiljer sig också något. I svenska som andraspråk ska eleven efter avslutad årskurs 3 och 6 kunna föra enkla resonemang om texters budskap utifrån sina egna erfarenheter och ”referensramar” (Skolverket, 2017c, s. 270, 271). Kunskapskravet gällande samma del i ämnet svenska är i stort sett identiskt med undantag för ordet referensramar (Skolverket, 2017c). I övrigt ska eleven kunna använda förståelsestrategier som att be om förtydliganden och kan i samtal använda språkliga strategier för att göra sig förstådd (Skolverket, 2017c)

För en elev med undervisningsspråket som andraspråk tar det fem år eller mer att utveckla ett likvärdigt skolspråk, alltså utbyggnadsnivå, som de elever med undervisningsspråket som förstaspråk har (Cummins, 2000). Skolan har därmed en viktig roll i att utveckla elevernas baspråk parallellt med utbyggnadsspråket för att utveckla elevernas språkliga kompetens och gynna skolframgång. Lärare känner en osäkerhet om hur de ska undervisa elever som inte har en språklig bas i svenska och placerar ofta problemet utanför sin egen pedagogik (Eriksson & Linnér, 2017). Cummins (2000) hävdar däremot att det istället är lärarens pedagogik som bör förändras, för att bättre tillvarata den flerspråkiga resurs som elever med annat modersmål än svenska utgör.

Ett sätt att ta tillvara på den resurs som flerspråkiga elever utgör, är att ha ett öppet förhållningssätt till språk i klassrummet. En lärares förhållningssätt kan kopplas till lärarens förväntningar och attityd gentemot eleven. Lärare har en tendens att sänka förväntningarna på elever med svenska som andraspråk och undervisningen blir då också på för låg nivå (Karlsson, Nygård Larsson & Jakobsson 2016). Detta inverkar på hur utvecklingen av språk och lärande sker för elever med svenska som andraspråk. En lärare som bedriver undervisning med förhållningssättet att flerspråkighet är en resurs kan istället påverka utvecklingen för språk och lärande positivt (Svensson, 2016). Kompetensutveckling inom andraspråklärande är ett sätt att förändra tendensen att ha för låga förväntningar på elever med annat modersmål än svenska och för att öka förutsättningarna för ett öppet förhållningssätt för flerspråkighet i klassen. Det har i tidigare studier (Svensson, 2016) visat sig att en öppen nyfikenhet kring språkutveckling från lärarens sida, kan resultera i ett ökat intresse och en positiv attityd till flerspråkighet bland både lärare och elever. Med detta förhållningssätt till flerspråkighet kan undervisningen också bidra till att skapa en djupare mening i läs- och skrivprocessen. Detta bidrar i sin tur till ett ”genuint tillfälle för lärande” för alla elever (Damber, 2013, s. 668).

En större utsträckning av högläsning ger tillfälle att låta elever som ännu inte själva läser granska och tolka texter. Detta tillfälle ger elever med svenska som andraspråk möjlighet till ett språkligt inflöde som bidrar till att utveckla andraspråket (Gibbons, 2016). Arbete med förförståelse och stöttning är viktigt för alla barn, men avgörande för elever med annat modersmål än svenska. Genom att tillgodose behovet av förförståelse och ge möjlighet för meningsfulla läs- och skrivpraktiker kan alla elever utvecklas till kapabla och kompetenta medborgare i dagens multilitterata samhälle (Damber, 2013).

Likvärdighet i undervisningen

Ämnet svenska som andraspråk är ett tydligt exempel på hur skolan bedrivs i likvärdig anda för att möta elever utifrån deras specifika behov, i det här fallet språkliga behov. *Likvärdighet* kan i studien jämföras med lika förutsättningar. Begreppet likvärdighet har problematiserats av Lindblom (2015) som anser att begreppet inte har en vedertagen betydelse. En generell innebörd av likvärdighet förklaras dock som ”lika tillgång till och lika kvalitet på utbildningen, samt kompensation för ogynnsamma förhållanden” (Lindblom, 2015, s. 59). Lindblom (2015) drar parallellen till jämlikhet som kan argumenteras för på tre olika sätt; strikt jämlikhet, prioritarianism och ståndpunkten att varje person ska ha tillräckligt. Strikt jämlikhet innebär att alla ska ha lika tillgång oavsett utgångspunkt. Med denna argumentation ska alla elever ges lika tillgång till utbildning. Problemet med denna argumentation är att ingen hänsyn tas till det kompensatoriska uppdraget. Det kompensatoriska uppdraget kan istället argumenteras för genom prioritarianism som innebär att prioritet ska ges till de minst gynnade. Ståndpunkten ”att ha tillräckligt” kan kopplas till kunskapskraven för varje ämne som kan tolkas som tillräckliga kunskaper i samhället (Lindblom, 2015, s. 59-60). De tre sätten att argumentera för och förstå jämlikhet kan kombineras för att närma sig komplexiteten i begreppet likvärdighet. Kopplat till undervisning innebär detta att alla elever ska få samma förutsättning för lärande. Detta innebär dock inte att alla ska undervisas på samma sätt, utan snarare att alla ska undervisas efter sina behov för att uppnå lika förutsättningar, inte bara tillräckliga, för att nå skolframgång (Skolverket, 2017c).

Kodväxling och translanguaging

Kodväxling innebär att en talare växlar mellan olika språk, dialekter eller formellt och informellt språk. Begreppet kod kan i sammanhanget stå för både språk och varietet vilket innebär att växlingen inte enbart sker mellan nationella språk. Kodväxling kan med det synsättet sägas användas av alla människor (Karlsson, Nygård & Jakobsson, 2016). Kodväxling kan delas upp i fyra olika funktioner: fatisk funktion innebär att det sagda har en känslomässig laddning, expressiv funktion innebär att uttrycka sin egen identitet, en direktiv funktion innebär att andra exkluderas eller inkluderas i samtal och referentiell funktion är den funktion som är central i undervisningssammanhang och innebär att ge information om världen (Karlsson, Nygård & Jakobsson, 2016). I en skolverksamhet där flerspråkighet ses som en resurs i undervisningen kan kodväxling innebära att de flerspråkiga eleverna utvecklar en djupare förståelse för ett ämnesinnehåll. Kodväxling kan innebära att eleverna får möjlighet att uttrycka sin förståelse mer detaljerat och kan då också uttrycka frågor mer specifikt än vad som skulle varit möjligt på enbart ett andraspråk. På detta sätt kan eleven närma sig ett mer ämnesspecifikt språk och bygga broar mellan dessa ord på alla de språk eleven förfogar över (Karlsson, Nygård & Jakobsson, 2016).

Till skillnad från den mer spontana språkväxlingen i kodväxling innebär translanguaging i undervisningen en mer medveten språkväxling i syfte att utveckla fler språk till ett större språkligt nätverk. Genom att använda skilda språk för input och output medvetet måste

eleverna göra djupare reflektioner över semantiken och strukturen på fler språk och utvecklar således språken ömsesidigt (Garcia & Wei, 2014). Translanguaging innebär dock inte att två språk utvecklas särskilda från varandra, utan ska istället ses som ett kognitivt mönster som har potential att fånga upp kunskap över ett större område än om input och output hade skett på ett och samma språk (ibid). Translanguaging i undervisning syftar till att utveckla just flerspråkighet snarare än ett andraspråk. Språket ses som identitetsbärande och avgör hur vi ser på världen och ett större språkligt nätverk utvecklar således individens identitet ytterligare (Karlsson, Nygård & Jakobsson, 2016). Det sätt som individen språkar på är inte skilt genom separata språkliga strukturer utan blir ett nytt unikt språkande som påverkar just den individens identitet. Genom translanguaging kan en individ således "äga" sitt lärande (Garcia & Wei, 2014, s. 80). Vidare kan det språkliga nätverket innebära att elever kan aktivera ett större spann av bakgrundskunskaper och har därför godare förutsättningar för en mer utvecklad läsförmåga än om eleven endast får använda ett språk. Detta förutsätter att en flexibel och framförallt medveten språkundervisning bedrivs, vilket är just vad translanguaging innebär (Garcia & Wei, 2014).

Medieformat

I ett vidgat textbegrepp förekommer text i en rad skilda medier. Ett medium avser det redskap information förmedlas genom och kan vara en tryckt bok, tidskrift, tv eller radio (Kress, 2010). Detta kan jämföras med artefakter och mediering enligt det sociokulturella perspektivet där mediet är den artefakt som den kollektiva intellektuella kunskapen medieras genom (Säljö, 2014). Med detta synsätt blir text mer än bara tryckta symboler på ett papper, text är lika mycket en dans, ett samtal, en film eller ett konstverk (Olin-Scheller, 2006). I skolan förekommer det flera olika medieformat. Transaktion mellan text och elev sker ofta genom traditionell tryckt text men också genom digital skrift, ljud som högläsning eller samtal, rörlig text som film, eller från en webbsida såsom Youtube. Denna spridning på skilda medier kräver också att eleverna ges explicit undervisning om hur de skilda medierna ska tolkas och förstås. Eleverna behöver tillägna sig strategier för att en givande transaktion mellan elev och text ska äga rum. I tillägnandet av de här strategierna är leken viktig för unga elever, då de genom lek kan lyfta sina reflektioner och tankar om ett innehåll och på så sätt utveckla dem och göra kopplingar (Jönsson, 2007). Ofta tar den unga eleven på sig rollen som en viss karaktär från en text i sin lek. I denna lek ser eleven världen genom karaktärens ögon och gör handlingar som eleven anser motsvarar handlingar som karaktären skulle ha gjort (Jönsson, 2007). Genom att koppla ihop den viktiga leken med begreppet medieformat och transaktionsteorin får leken innebörden av den medieform där transaktion mellan ett textinnehåll och elevens egna erfarenhetsvärld smälter samman. Denna sammansmältning hjälper eleven att bearbeta sin förståelse för textens innehåll. Samtal kan också kopplas ihop med begreppet medieformat genom att se samtalet i sig som ett medium för informationsutbyte. I samtal kan flera perspektiv belysas och ge eleven en bredare förståelse för ett innehåll, vilket är avgörande för att elever med annat modersmål än svenska ska utmanas kognitivt och tillägna sig språket i sig (Gibbons, 2016).

Olika texter kräver olika lässtrategier

I förmågan läsförståelse ingår att använda lässtrategier och läsförståelsestrategier som kan förklaras som mentala verktyg. De här mentala verktygen används för att förstå och skapa mening i en text. Lässtrategier är stöttande handlingar för att avkoda text, ordförståelse och meningskonstruktion i text (Afflerbach, Pearson & Paris, 2008). Lässtrategier handlar om själva läsfärdigheten, alltså den mekaniska förmågan att läsa, medan läsförståelsestrategier mer handlar om att förstå innehållet i det man läser ur olika synvinklar. Viktiga strategier för att förstå innehållet i alla typer av text är att kunna förutsäga, ställa frågor till och om texten, summera text och klargöra för innehåll och sina egna reflektioner om innehåll (Jönsson, 2007).

De texter som elever oftast möter i skolan är av typerna fakta eller fiktion. I texttypen faktatext ingår flera genrer, exempelvis instruerande, argumenterande och informerande texter (Westlund, 2009). Skillnaden mellan fakta och fiktion kan sägas ligga i dess anknytning till verkligheten. Fakta uppfattas som en mer direkt tolkning av en verklighetsbeskrivning och fiktion och skönlitteratur blir då en fri tolkning av vad som inte nödvändigtvis är verklighetsbaserat (Olin-Scheller, 2006). För att förstå de olika textgenrerna som ingår i texttyperna fakta och fiktion krävs olika slags läsning. När en instruerande text ska förstås måste läsaren ha vetskap om vad texten instruerar om och i vilken ordning instruktionerna ska läsas, som exempelvis vid ett recept. För att förstå en informerande text, som ofta förekommer i NO och SO ämnena, kan det vara lämpligt att använda sig av en grafisk modell som en tidslinje eller en tankekarta. Vidare kräver en argumenterande text att läsaren känner till den struktur som är typisk för just den typen av text. Faktatexter kräver att bakgrundskunskap aktiveras för att innehållet ska bli begripligt för läsaren. Faktatexter i skolan består ofta av läromedelsböcker som har en given struktur med rubriker, brödtext och faktarutor. Genom att synliggöra strukturen och textens ämnesinnehåll, samt koppla samman detta med den kunskapsbas som eleverna redan besitter aktiveras elevernas bakgrundskunskaper (Westlund, 2009). En annan användbar strategi vid läsning av faktatexter är översiktsläsning som används för att hitta relevant, och sälla bort onödig, information. Detta är en viktig strategi för alla elever i skolan, särskilt för elever med ett annat modersmål än undervisningsspråket och kräver att läraren på ett medvetet sätt modellerar hur bakgrundskunskap aktiveras och hur översiktsläsning går till, för att eleverna slutligen ska kunna använda strategierna självständigt (Burgoyne, Whiteley & Hutchinson, 2013).

Fiktion har ett större tolkningsutrymme än fakta och kräver därmed en annan uppsättning strategier för att förstå. Ett exempel på läsförståelsestrategi inom fiktion är förmågan att göra inferenser i en text. Inferenser handlar om att kunna uppfatta en djupare mening i texten utifrån den egna erfarenhetsvärlden, alltså att läsa mellan och bortom raderna. Att kunna läsa mellan och bortom raderna kräver att läsaren har en bakgrundskunskap som sammanfaller med det texten beskriver (Burgoyne, Whiteley & Hutchinson, 2013). Detta skulle innebära att en läsare uppvuxen i Sverige kan ha lättare att göra inferenser i en text med ett svenskt perspektiv, än i en text med ett annat kulturellt ursprung (Stensson, 2006). I dagens samhälle har vi dock, tack vare digitaliseringen, fått ett större perspektiv på vår

erfarenhetsvärld och vi kan därför mycket väl göra inferenser till texter från andra kulturer än den egna. För att göra inferenser krävs det inte bara bakgrundskunskapen, utan också vetskapen om när och hur bakgrundskunskapen ska användas för tolkning av texten (Burgoyne, Whiteley & Hutchinson, 2013).

Eleverna i en klass har inte samma bakgrundskunskap och erfarenheter av textvärldar. En del barn har innan skolstart en gedigen erfarenhet av skönlitterära texter hemifrån och informationstexter genom att till exempel ha deltagit i bakning och följt recept, varit på restaurang och beställt från en meny eller när de i samhället har fått lära sig innebörden av vissa trafikskyltar (Westlund, 2009). Andra barn har inte denna bakgrundskunskap och har inte haft samma förutsättningar att befinna sig i textvärldar. Detta innebär att läraren måste erbjuda ett brett utbud av texter för att inspirera och utveckla läslusten, ge eleverna möjlighet att befinna sig i textvärldar och ge eleverna strategier för att förstå alla textgenrer.

Även om skilda strategier aktiveras när man läser fakta eller fiktion finns det ett samband i utvecklandet av de här strategierna. Ett exempel kan vara strategin översiktsläsning som även kan förekomma vid läsning av fiktion för att få en övergripande förståelse av innehållet, exempelvis i syfte att avgöra om man vill läsa texten eller inte. Genom att utveckla läsförståelse i den ena texttypen kan också läsförståelse för den andra texttypen utvecklas (McCormick, 1994).

I en undervisningssituation är det viktigt att ha i åtanke att det faktiskt ofta är någon annan som bestämt vad läsaren (eleven) ska läsa och under vilken tidperiod texten ska läsas. Oavsett om texten är tryckt skrift, rörlig text, bild eller enbart ljud är kontexten för läsning i skolan ofta förbestämd av någon annan, och detta påverkar hur läsaren läser (McCormick, 1994). Denna påverkan har effekter på hur läsaren upplever texten beroende på flera olika faktorer. Dessa faktorerna kan vara att läsaren inte har intresse för det texten tar upp, läsaren kanske tänker på något som har hänt eller ska hända på rasten och är därför inte uppmärksam på textinnehållet eller så är textinnehållet så långt ifrån läsarens egen uppfattning att läsaren helt enkelt inte tror på innehållet. De här faktorerna är svåra att göra något åt men är icke desto mindre viktiga för läraren att ha i åtanke när lässtrategier ska utvecklas. Eleverna behöver få känna att texterna de möter är meningsfulla och att det är meningsfullt att lära sig strategier för att förstå texter, för att inte glädjen för läsning ska påverkas negativt (McCormick, 1994). Detta kan liknas med det som McCormick (1994) benämner som läsarens och textens repertoar, som utvecklats i en kombination av normer, idéer, erfarenheter, konventioner, förväntningar och vanor. Är textens och läsarens repertoarer närmare varandra sker en matchning där texten och läsaren möts i en utvecklande spänningssyta och sannolikheten för meningsfulla kopplingar mellan läsare och text ökar (McCormick, 1994).

Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att öka kunskapen om hur elever med annat modersmål, via läsupplevelser, utvecklar läsförståelse med hjälp av olika texter i ordinarie klass respektive förberedelseklass. Detta syfte avser studien att uppfylla genom följande frågeställningar:

- Hur upplever eleverna texttypen i den observerade undervisningen?
- Hur upplever eleverna det arbetssätt som förekommer i den observerade undervisningen?
- Vad och på vilket sätt visar eleverna att de har lärt sig om textinnehållet i undervisningen?

Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt presenteras studiens teoretiska ramverk. De teorier som är relevanta för studien är sociokulturellt perspektiv, transaktionsteorin och hypoteserna om språkligt inflöde och utflöde. Teorierna ämnar rama in studiens utgångspunkt om lärande, språkutveckling och läsutveckling ur ett första- och andraspråksperspektiv. Eftersom teorierna har skilda ursprung uppstår ett försök till syntetisering för att det teoretiska ramverket ska vara ett användbart redskap i studien.

Sociokulturellt perspektiv

Grundtanken i studien är att lärande sker i interaktion med andra vilket stämmer med det sociokulturella perspektivet. Enligt sociokulturellt perspektiv uppstår förutsättningar för lärande i mötet mellan individ och artefakt. I mötet medierar artefakten den samlade kulturella kunskapen som artefakten besitter (Säljö, 2014). En artefakt kan beskrivas som ett verktyg, antingen psykiskt eller fysiskt, som hjälper till att organisera kunskaper och erfarenheter, exempelvis en dator, penna eller lek. Även språk och strategier är artefakter. De här verktygen har utvecklats genom kulturella behov för att kunna förmedla och ta emot information och kunskap (Kroksmark, 2011). Beroende på vilka artefakter vi har tillgång till i interaktion med omgivningen utvecklas olika mentala funktioner (Jakobsson, 2012). Läsförståelse är en sådan funktion som kräver interaktion med omgivningen där artefakter är inblandade, exempelvis böcker, multimodala texter eller läsförståelsestrategier. Läsning är en mycket komplex färdighet som inte ska ses som en utantill kunskap utan istället som förmågan att göra tolkningar, argumentera och koppla samman texters budskap med verklighet samt använda sig av relevanta begrepp i ett resonemang om texters budskap (Säljö, 2014). En grundläggande utgångspunkt i sociokulturell teori är att de processer för lärande som sker socialt och individuellt inte går att särskiljas, utan sker i en intimt sammanlänkad utvecklingsprocess. Denna utveckling sker först i ett sociokulturellt sammanhang och har sitt ursprung i kollektiva beteenden innan den når den enskilda individen (Lindberg, 2013). Den enskilda individens potential för utveckling är beroende av vad Vygotskij kallar *den proximala utvecklingszonen* (Vygotskij, 1998). Denna zon kan förklaras som avståndet mellan det individen klarar på egen hand och det individen klarar med hjälp av kompetent ledning (Lindberg, 2013). Det viktigaste verktyget för denna utvecklingspotential är språket. Språket är alltså den grundsten på vilket kunskaper och förmågor vilar. Kunskap och färdigheter är något dynamiskt och föränderligt som hela tiden förändras i samband med att språket förändras, utifrån det kollektiva språkbeteendet. Kunskaper och färdigheter är alltså inget man har eller inte har, utan är istället något som är i ständig utveckling. Med detta synsätt kan en individ ständigt utveckla förmågan att kommunicera på ett andraspråk på en högre nivå, förutsatt att den språkliga miljön ligger inom den proximala utvecklingszonen (ibid).

Transaktionsteori

För att smalna av det teoretiska utgångsläget har också en teori inriktad på ett specifikt forskningsområde valts. Transaktionsteori är en teori som är framtagen av Louise M. Rosenblatt och har vuxit fram inom forskningsområdet läsförståelse och läsorienterade teorier, också kallade receptionsteorier (Rosenblatt, 1995; Skolverket, 2016). Inom transaktionsteori sker en transaktion mellan läsare och skönlitterär text. Genom att använda begreppet transaktion tar Rosenblatt avstånd från interaktion som enligt teorin har en för mekanisk syn på läsaktens komplexa process. Transaktions-begreppet belyser den ömsesidiga rörelsen där textens och läsarens värld går in i varandra (Rosenblatt, 2002; Malmgren, 2002). Läsaren skapar mening av texten genom reception. Denna reception bygger på två olika sätt att läsa; *estetisk* och *efferent* läsning (Rosenblatt, 2002). De två olika lässätten kombineras utan inbördes ordning av en van läsare. Estetisk läsning innebär att läsaren gör affektiva kopplingar mellan sin personliga erfarenhetsvärld och innehållet i texten. De tolkningar läsaren gör i mötet med texten kan innebära att läsaren reflekterar över och utvecklar sin egen identitet utifrån textens miljö-, person- eller händelseskildringar. Efferent läsning innebär istället att läsaren går utanför sig själv och tolkar texten utifrån exempelvis den skönlitterära textens berättarperspektiv, karaktärsbyggnad och textens struktur. Det är också genom efferent läsning som budskap kan lyftas och diskuteras utanför texten (Rosenblatt, 2002; Skolverket, 2016). Genom estetisk och efferent läsning skapas alltså mening mellan text och läsare, där läsarens reception av texten är i ständig förändring beroende på hur läsarens personliga erfarenhetsvärld förändras. Läsaren skapar mening i texten utifrån tidigare livs- och språkerfarenheter. Meningsskapandet bidrar till att läsaren erfar ny förståelse för sig själv och sin omvärld. På detta sätt kan litteratur skapa förutsättningar för upplevelser som inte hade varit möjliga i individens omvärld. Genom att läsa om texten flera gånger eller diskutera innehållet tillsammans med andra förändras receptionen av texten. Modersmåls lärare har inte alltid det vetenskapliga förhållningssättet till texters potential som identitetsutvecklande och diskussioner om karaktärer och texters innehåll hålls därför oftast på en ytlig nivå, vilket förminskar texters potential (Rosenblatt, 2002). Litteratur kan, i en gynnsam miljö där upplevelser av ett brett litteraturutbud på ett medvetet sätt synliggörs, utveckla ett förhållningssätt och den föreställningsförmåga som krävs för att en individ ska utveckla en känsla för demokrati (Rosenblatt, 2002).

Inflödeshypotesen

I inflödeshypotesen ligger fokus på målspråkstalaren, alltså den individ som i detta fallet har svenska som förstaspråk, och dennes förmåga att förenkla, så att andraspråkstalaren får ett begripligt inflöde. Individen jämförs med en dator som passivt tar emot information. På detta sätt kan lärandet beskrivas som att individen är beroende av någon annans utflöde för att lära (Lindberg, 2013). I mötet mellan målspråkstalare och andraspråkstalaren kan en förhandling uppstå. Förhandling innebär i detta fall att andraspråkstalaren ber om förtydligande eller återupprepning, klargöranden eller på annat sätt signalerar oförståelse. Det är i denna förhandling som tillägnandet av andraspråket sker (Lindberg, 2013). Detta kan jämföras med det som inom behaviorismen kallas för förstärkning och betingning.

Målspråkstalaren tolkar signalerna om förståelse som andraspråkstalaren skickar ut och om andraspråkstalaren visar förståelse fortsätter talaren på samma sätt, men om andraspråkstalaren signalerar oförståelse förändrar talaren sitt utflöde (Eriksson & Linnér, 2017). Risken finns att mottagaren skickar ut felaktiga signaler eller att målspråkstalaren helt enkelt missuppfattar signalerna, vilket också har varit grund för den kritik som riktats mot hypotesen (Hammarberg, 2013). Inflowhypotesen har vidareutvecklats av Pauline Gibbons (2016) som anser att målspråkstalaren bör använda ett mer explicit språk. Med detta avser Gibbons att språket ska förklaras snarare än förenklas. Optimalt tillägnande sker när inflödet ligger inom den proximala utvecklingszonen (Lindberg, 2013).

Utfloedshypotesen

Med kritiken att inflödeshypotesen endast fokuserar på inflöde har hypotesen utvecklats till utfloedshypotesen som istället belyser vikten av "pushed output" (Rosén & Wedin, 2015), även kallat pressat språk. Detta innebär att andraspråkstalaren ska använda språket på en nivå denne ännu inte behärskar och på så sätt utmanas att gå utanför de språkliga ramar som individen känner sig bekväm i. Resultatet blir att lärandet blir mer synligt och utvecklande i en situation som kräver att individen använder språket på en något högre nivå. I likhet med Vygotskijs proximala utvecklingszon och Gibbons omtolkning av inflödeshypotesen sker lärande när nivån på det som ska läras ligger strax över den nivå eleven redan behärskar. Eleven ska då istället för att få inflöde på denna nivå, producera utflöde. I utfloedshypotesen visar andraspråkstalaren sin egentliga språkkunskap via utflöde. Den kritik som riktats mot inflödeshypotesen om målspråkstalarens misstolkningar eller andraspråkstalarens ovilja att visa oförståelse har därmed omintetgjorts (Rosén & Wedin, 2015). Dock är det krävande att ständigt befinna sig i en situation där ett utflöde som knappt behärskas förväntas produceras.

Metod

Metodavsnittet är indelat i materialinsamling, urval, genomförande, dataanalys och etiska aspekter. Materialinsamling presenterar de metoder som använts i samband med materialinsamlingen. Under rubriken urval görs en beskrivning av de kriterier som skulle uppfyllas av de medverkande i studien. Här förekommer även en kort beskrivning om den deltagande skolan, de texter som behandlats under de observerade lektionerna, fokuseleverna och lärarna. Under rubriken genomförande framgår en mer detaljerad beskrivning över insamlandet av empiri till studien. Dataanalysen beskriver de analysverktyg som använts för att tematisera och göra den insamlade empirin mer lätthanterlig. Avslutningsvis förklaras de krav gällande etik som hänsyn tagits till i studien under rubriken etiska aspekter.

Metod för materialinsamling

Studien är kvalitativ och den empiriska insamlingen har skett genom strukturerad observation och semistrukturerad intervju. På detta sätt kan en mer fullständig bild av området redogöras (Bryman, 2011).

Observation

Observationen har genomförts genom ett kategoriserat schema och ljudinspelning vilket bidrog till att synliggöra arbetssätt, medieformat och på vilket sätt alla elever interagerade under lektionerna. Genom att observera om eleverna frågade, svarade eller förklarade, kunde också eventuella förståelsestrategier synliggöras. Anledningen till att synliggöra interaktionen i hela klassen, och inte bara fokuseleverna, var för att kunna beskriva den språkliga miljön fokuseleverna befann sig i under lektionerna. Kriterier för kategorierna i observationsschemat har varit att de ska täcka medieformat, alltså att det ska gå att observera vilket format av medium som används i undervisningen såsom exempelvis tryckt skrift eller rörlig text. De ska också synliggöra hur interaktion och arbetssätt såg ut. Med interaktion och arbetssätt menas här interaktion mellan lärare och elev, diskussioner, antingen i grupp eller helklass, enskilt arbete och om något annat språk än svenska användes. För att avgöra om fokuseleverna hade nytta av den språkliga interaktionen fanns också kategorier för om eleven var passiv eller aktiv i momentet. Eftersom jag är en ovan observeratör kan det också vara bra att ha en kategori med ”övrigt” för att kunna observera sådant som observatören i förhand inte tagit med i beräkningen (Bryman, 2011).

Intervju

Fokuselevernas förståelse av textinnehållet har synliggjorts genom semistrukturerad intervju. Semistrukturerad intervju tillåter intervjupersonen att fritt utforma svar inom ramen för ett eller flera specifika teman (Bryman, 2011). Genom intervju kan en individs upplevelse och förståelse av ett fenomen synliggöras. Upplevelser och förståelse är dock en ständigt pågående process som utvecklas i interaktion med andra, och kan därför inte förstås utan att också synliggöra den kontext i vilken interaktionen äger rum (Nilholm, 2016).

Urval

Urvalet är riktat mot en f-6 skola med en uttalat mångkulturell profil, med flera års erfarenhet av flerspråkiga elever och en väletablerad förberedelseklassverksamhet. Skolan har ett elevantal på drygt 600 elever som är indelade i fem olika spår. I förberedelseklass går för närvarande omkring 25 elever. Andelen elever med svenska som andraspråk på hela skolan är omkring 70-80 % och 8 språk med ännu fler varianter är representerade bland denna elevgrupp (Ellen Svensson mfl, personlig kommunikation, 7 maj 2018). Skolan har omkring 80 anställda med modersmåls lärare och studiehandledare utöver det. Eleverna på den aktuella skolan har också varsin enskild lärplatta.

I studien har en lektion i ordinarie klass och en lektion i förberedelseklass observerats, där kriteriet har varit att ett textinnehåll behandlats. Det textinnehåll som behandlades under observationen i förberedelseklass var ett utskrivet kort utdrag från en längre text om Astrid Lindgren. Texten har hämtats på nationalencyklopedins webbsida (NE.se, u.åa). Den text som behandlades i ordinarie klass var en kort fabel med tillhörande frågor. Texten kommer ifrån ett läromedel som behandlar läsförståelse, *Läsförståelse A* (Hydén, Schubert & Svidén, 2002).

Elevurvalet består av två elever med svenska som andraspråk. Två elever är ett lågt deltagarantal och beror på kriteriet att eleverna skulle ha lektioner tillsammans i både ordinarie klass och i förberedelseklass. För att kunna göra en jämförande analys ansågs det vara nödvändigt att eleverna deltar på samma lektioner.

Elev 1 är 11 år och har gått i svensk skola i omkring ett och ett halvt år. Elev 1 föredrar texter som är skrivna på svenska. Elevens intressen är tv-spel, fotboll och faktatexter om djur eller växter. Hen läser även texter på engelska i skolsammanhang. I elevens språkliga miljö möter hen svenska, engelska, arabiska och kurdiska i muntliga sammanhang. Hen spelar gärna fotboll och leker datten eller lek inspirerade av tv-spel. Eleven talar och lyssnar gärna på musik på arabiska men läser inte arabisk skrift.

Elev 2 är också 11 år och har gått i svensk skola i omkring ett år. Elev 2 läser på svenska, arabiska, engelska och franska. Engelska möter eleven främst genom film. Hen läser helst böcker med övernaturliga inslag om zombies och spöken. De texterna läser eleven helst på svenska. Hen leker främst datten och fotboll och i dessa sammanhang pratar hen svenska med sina kompisar. På tv tittar eleven främst på verklighetsbaserade program om djur och människor som blir räddade. När eleven tittar på film handlar dessa främst om fighting och är inte verklighetsbaserade.

Kriterier för lärarurvalet har varit att lärarna ska ha erfarenhet av undervisning i svenska. Läraren i den ordinarie klassen har svenska som modersmål och kallas i fortsättningen för Klara. I förberedelseklassen var det en lärarassistent med erfarenhet av att undervisa i svenska och med arabiska som modersmål, i fortsättningen kallad Maria, som höll i undervisningen.

Genomförande

Genomförd observation

Observationerna har genomförts under en lektion i förberedelseklass och ordinarie klass och ämnar synliggöra den kontext i vilken elevernas läsupplevelser äger rum. Observatören deltog inte i lektionen och har heller inte styrt något i undervisningen utan endast bett om tillträde till lektioner där ett textinnehåll har behandlats. Klara och Maria har själva valt de texterna som behandlades i undervisningen. Anledningen till detta är att observationen skulle fånga en lektion som är så vardagsnära elevernas skolvardag som möjligt. Observationen skedde i förberedelseklass på en tisdagseftermiddag och varade i 30 minuter. Observationen i ordinarie klass skedde på en fredagsförmiddag samma vecka och pågick i drygt 18 minuter. I förberedelseklassen observerades en grupp om fyra elever och en lärarassistent som alla talade arabiska. Lärarassistenten talar både arabiska och svenska flytande. I ordinarie klass observerades eleverna i halvklass med ett tiotal elever där elever med svenska som modersmål var dominerande.

Observationerna har ljudinspelats och observatören skrev också explicita anteckningar om vad som pågick under lektionen för att vid analys kunna redogöra mer tydligt, exempelvis i vilken ordning interaktion sker.

Genomförd intervju

Intervjuerna har skett enskilt och i direkt anslutning till det observerade undervisningstillfället. Varje intervju tog ungefär 7-8 minuter. Det har också funnits tillgång till tolk vid ett av intervjutillfällena. De första intervjuerna ägde rum efter observationen i förberedelseklass. Intervjuaren började med att fråga eleven om ljudinspelning accepterades, om eleven var införstådd med sitt deltagande i studien och om det samtyckesbrev som delats ut hade skrivits på av elev och vårdnadshavare. Efter att elevens rättighet till att avbryta hade förklarats påbörjades intervjun enligt intervjuguiden (se bilaga 4). Eleverna fick svara på frågor som rörde arbetssättet, texten som behandlats under lektionen och deras eget intresse för texten. Eftersom eleverna har svenska som andraspråk och intervjuaren inte hade någon uppfattning om elevernas kommunikativa förmåga på svenska fanns lärarassistenten med under intervjun och agerade tolk. Efter observationen i ordinarie klass genomfördes intervjuerna igen med samma procedur och fokus. Eleven tillfrågades om ljudinspelning accepterades och intervjun fortsatte enligt intervjuguide (se bilaga 5). Under intervjuerna efter observationen i ordinarie klass deltog inte tolk och ansågs inte som nödvändigt utan intervjuerna genomfördes ändå. Transkriberingen av intervjumaterialet skedde samma dag och dagen efter genomförd intervju.

Dataanalys

observation

Enligt Bryman (2011) ska observationsschemat ha ett tydligt fokus där observatören vet vilka aspekter som ska observeras. De kategorier som utformats i schemat skulle också vara tydligt avgränsade för att inte osäkerhet om de olika aspekterna ska uppstå. Detta har uppfyllts i och med att kategorierna visade sig fungerade väl i det avsedda syftet. Det som saknades var en kategori där läsaktiviteterna synliggjordes, dock kunde detta antecknas under kategorin övrigt. Under observationen har empirin kodats genom ett observationsschema med på förhand utvalda kategorier. Genom att systematiskt kategorisera empirin har resultatet blivit lättöverskådligt och fokuserat på de specifika aspekter som studien har avsett undersöka (Bryman, 2011).

De fem första kategorierna i vänsterspalten i observationsschemat står för medieformat. TS innebär tryckt skrift, B innebär bild. TS u. B innebär således tryckt text utan bild och TS m. B står för tryckt text med bild. DS står för digital skrift, alltså skrift som läses på dator eller lärplatta. EB är enbart bild. RT representerar rörlig text såsom film och finns med i kategorierna antingen med ljud, RT m. Lj, eller utan ljud, RT u Lj. Under observationen fördes också anteckningar över det interaktionsmönster som förekom på lektionerna. LT står för läraren talar, E står för eleven. FR innebär att eleven frågar, FÖ innebär att eleven förklarar och S är att eleven svarar.

Observationsschema

kategori	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28
TS u. B														
TS m. B														
DS u. B														
DS m. B														
E B														
RT u. Lj														
RT m. Lj														
LT alla														
LT enskilt														
E Fr														
E Fö														
E S														
GD														
KD														
A S														
FE aktiv														
FE passiv														
Övrigt														

GD och KD står för gruppdiskussion och klassdiskussion. AS innebär att ett annat språk än svenska används. FE står för fokuseleven och kategorierna aktiv och passiv innebär således att eleven upplevs som aktiv eller passiv på lektionen. Aktiv innebär att eleven upplevs som uppmärksam på det som sker under lektionen och deltar i samtal. Passiv innebär att eleven verkar ofokuserad och inte är uppmärksam på samtal och det som sker på lektionen. Det ska dock inte tolkas som att observatören tror sig veta om eleven är aktiv eller passiv utan endast om eleven upplevs som det. I kategorin övrigt har rutorna fyllts i

utifrån om det är elev 1 eller 2 som läser och innebär då att eleven läser högt. Är det en annan elev som läser högt har detta fyllts i med X. Vid de tillfällen då alla elever läser har detta valts att fyllas i genom att skriva om läsningen sker högt eller tyst.

intervju

De semistrukturerade intervjuerna ämnade synliggöra elevens upplevelser av textinnehållet. Frågorna i intervjuguiderna var formulerade så att elevens egna upplevelser av texten kommer fram, samtidigt som vissa frågor var styrande mot att synliggöra specifika kopplingar eleven gör i texten. Öppna frågor öppnar upp för möjligheten att få oväntade och ovanliga svar, samtidigt som svaren riskerar att lämna fokusområdet (Bryman, 2011). De två inledande frågorna till intervjuerna ämnade synliggöra elevens egna intresse av texten och läsprocessen. De andra frågorna i intervjuguiden ämnade synliggöra om eleven gjorde kopplingar mellan olika texter, mellan texten och världen samt mellan texten och sig själv. Frågorna var formulerade på både öppna och delvis slutna sätt, alltså att eleven var tvungna att fundera och svara med egna ord på vissa frågor, medan andra frågor tillät ett ja eller nej. Detta ansågs vara nödvändigt för att kunna lyfta elevens egna reflektioner, även om frågan riskerade att få ett nej. Intervjuaren bad eleven utveckla de gånger de svarade enbart med ja eller nej.

Den insamlade empirin från intervjuerna analyserades genom tematisk analys (Bryman, 2011). Den insamlade empirin fragmenterades genom att koda materialet utifrån återkommande teman, kärnteman och sedan mindre subteman (Bryman, 2011). Kärnteman kan beskrivas som de övergripande kategorier som återfinns i materialet, medan subteman förklarar på vilket sätt materialet relaterar till kärntemat. I identifierandet av kärnteman söktes materialet igenom efter repetitioner, likheter och skillnader, utelämnanden samt teorirelaterat material, alltså begrepp som relaterar till studiens teoretiska utgångspunkt (Bryman, 2011). För att urskilja teman från intervjuerna klipptes materialet isär och delades upp i högar utifrån likheter, skillnader samt teorirelaterat material. De kärnteman som identifierades var ”interaktion och arbetssätt”, ”elevens visade läsförståelse” och ”elevens intresse”. De sju subteman som kunde urskiljas från kärntemana rubricerades som ”elevens upplevelse om arbetssätt”, ”eleven läser helst på svenska”, ”elevens förståelse på och bortom raderna”, ”vad texten kan lära eleven”, ”elevens eget intresse för arbetssätt” och ”elevens eget intresse för texten”. På detta sätt kunde materialet analyseras tematiskt utifrån kärnteman och subteman.

Reliabilitet och validitet

Reliabiliteten påverkas i denna studie av att observationen inte går att utföra på samma sätt igen med exakt samma resultat. Detta gäller även intervjuerna då läsupplevelse är en aktiv process som är i ständig förändring. Dock kan resultatet bidra till att synliggöra en del av elevens upplevelser och de läsupplevelser eleven möter i sin skolvardag. Validiteten i studien stärks av att färdigställda observationsscheman och intervjuguider fångar information som är relevant för studiens syfte. Om kategorierna eller frågorna är formulerade så att

relevant information inte framkommer har detta istället en negativ effekt på studiens validitet.

Etiska aspekter

Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra huvudkrav inom forskningsetiska principer. Huvudkraven består av informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att de som medverkar i studien har rätt att få reda på sin uppgift i studien och de villkor som gäller för medverkan. Det innefattar också att de medverkande görs medvetna om deras rätt att när som helst avbryta sin medverkan i studien (Vetenskapsrådet, 2002). Samtyckeskravet innebär att de medverkande ska ha lämnat sitt medgivande att delta i studien. Är de medverkande under 15 år ska dessutom vårdnadshavare lämna medgivande. Detta kan ske genom ett skriftligt samtyckes- eller medgivande brev (Vetenskapsrådet, 2002). Konfidentialitetskravet innebär att de medverkande ska kunna säkerställas att deras identitet inte går att utröna i studien. Nyttjandekravet innebär att de medverkandes uppgifter, både personuppgifter och material om enskild person, inte används i annat syfte än just den avsedda studien.

I denna studie har kraven tillgodosetts genom att de medverkande är informerade om sin roll och sina rättigheter i form av ett samtyckesbrev. Samtyckesbrevet har skrivits på av mig och de medverkande lärarna, barnen och deras vårdnadshavare. I samtyckesbrevet framgår tydligt att de medverkande när som helst kan avbryta sin medverkan, utan negativa personliga konsekvenser. De medverkande hålls också anonyma genom att alla namn undviks i studien.

Resultat

I följande avsnitt presenteras den empiri som undersökningen genererat. Inledningsvis presenteras interaktion och arbetssätt i de båda observerade undervisningstillfällena. Därefter beskrivs textspråkets betydelse och fokuselevernas upplevelse av att läsa på ett andraspråk. Vidare presenteras fokuselevernas visade förståelse i intervjuerna av de texttyper som använts på lektionerna samt fokuselevernas visade förståelse i intervjuerna för textinnehållet från lektionerna. Avslutningsvis kommer kapitlet att sammanfattas och en tydlig koppling till studiens forskningsfrågor presenteras. I utdragen från intervjuerna är fokuseleverna benämnda som 1 och 2, intervjuaren är benämnd som JE.

Interaktion och arbetssätt i förberedelseklass

I ämnet svenska som andraspråk ska eleverna få möjlighet att utveckla det svenska språket på basnivå parallellt med ämnesspråk (Skolverket, 2017b), vilket blev tydligt då eleverna i förberedelseklass fick möjlighet att på djupet diskutera både ord och meningars betydelse.

kategori	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28	30
TS u. B															
TS m. B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
DS u. B															
DS m. B															
EB															
RT u. Lj															
RT m. Lj															
LT alla	X	X			X	X	X	X	X	X	X				
LT enskilt		X	X	X	X	X			X	X			X		X
E Fr				X	X			X							
E Fö			X		X	X	X	X					X		
ES						X	X			X	X				
GD			X		X	X		X	X	X					
KD															
AS	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
FE aktiv	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2
FE passiv															
Övrigt	1.2		2 X	X	X			tyst			högt tyst			2högt högt	

Bild 1: observationsschema över förberedelseklassens lektion (ca. 30 minuter)

Observationsschemat över förberedelseklass visar att eleverna och läraren Maria var i ständig diskussion om innehållet där växlingen mellan svenska och arabiska skedde i ett medvetet mönster, alltså translanguaging. Ljudinspelningen under observationen visar att elevernas förkunskaper aktiverades innan läsning genom att gå igenom de ord som skulle förekomma i texten. Detta var ord som ”figur”, ”populära”, ”samarbeta” och ”författare”. Orden diskuteras först bland eleverna som fick resonera sig fram till vad de trodde att orden betyder. Denna diskussion var främst på arabiska. Maria gav förslag på liknande ord och synonymer både på svenska och arabiska. Några av eleverna kunde inte orden på arabiska och fick då tillfälle att utveckla sina ordkunskaper ömsesidigt på arabiska och svenska, något som förespråkas inom translanguaging. Elev 1 uttrycker att det är bra att gå igenom orden och att hen då lär sig dem bättre:

JE: berätta vad du tyckte va svårt [att förstå i texten]

1: lite ord...

JE: just det. Ni gick ju igenom ord i en lista va?

1: ja

JE: hur tycker du att det känns att göra så?

1: Bra.

JE: känner du att du lär dig orden då eller..?

1: ja

Eleven tyckte att orden i texten var svåra men att hen lärde sig dem när de gemensamt gick igenom orden.

När själva texten skulle läsas fick eleverna en stund på sig att läsa texten enskilt. Sedan fick en elev läsa en mening högt för de andra eleverna. Eleven fick efter läsningen försöka översätta meningen på arabiska och tillsammans diskuterade eleverna sedan vad meningen betydde. Under detta moment användes både svenska och arabiska i kommunikation. Detta arbetssätt fortsatte tills stycket var färdigläst. Därefter läste läraren stycket igen på svenska, en mening i taget, varpå eleverna upprepade det svenska uttalet. Elev 2 berättar i intervjun hur det känns att arbeta med en text på det viset:

JE: jag märkte också att ni pratar väldigt mycket på både arabiska och svenska med varandra. hur tycker du att det är när du ska lära dig nånting?

2: mmm bra..

JE: berätta varför.

2: för att man får mer.. alltså om man ska jobba man får mer jobb och lättare.

JE: känner du att det blir lättare att jobba?

2: mmm. Och betyget med blir bättre

JE: Tycker du att det känns bra att samarbeta när ni arbetar med en sån här text, eller hade du hellre velat sitta och läsa den själv?

2: nej. Då det skulle ta för mycket tid. Lättare när alla [samarbetar]

Elev 2 förklarar att det är lättare och att arbetet går fortare om eleverna samtalar och arbetar tillsammans. Eleven uttrycker också att texten hade tagit för lång tid att läsa och förstå om den bearbetats enskilt vilket tyder på att eleven ser arbetet i gruppen som en resurs och en tillgång för elevens lärande. Elev 1 anser också att gemensamt samtal är en bra strategi för att förstå texten:

JE: Jag märkte också att ni pratade mycket med varandra.

1: mmm

JE: tycker du att det är ett bra sätt att förstå vad som står i texten?

1: ja

Elev 1 svarar att texten är lättare att förstå om texten diskuteras gemensamt på arabiska och svenska.

Interaktion och arbetssätt i ordinarie klass

Interaktionen i den ordinarie klassen följer ett mer traditionellt mönster där läraren ställer frågor och eleverna svarar, vilket framgår ur observationsschemat. Undervisningen visade

inga specifika skillnader för elever med svenska som första- eller andraspråk, utan alla elever undervisades på samma språk, med samma material och med samma arbetssätt.

kategori	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28
TS u. B														
TS m. B	X	X	X	X	X	X	X	X	X	/				
DS u. B										/				
DS m. B										/				
EB										/				
RT u. Lj										/				
RT m. Lj										/				
LT alla	X	X	X	X	X	X	X	X	X	/				
LT enskilt										/				
E Fr		X								/				
E Fö						X				/				
ES	X		X	X	X	X	X	X		/				
GD										/				
KD										/				
AS										/				
FE aktiv	1	2	2	2	2	2				/				
FE passiv	2	1	1			1	1.2	1.2		/				
Övrigt	tyst													

Bild 2: observationsschema över ordinarie klassens lektion (ca. 20 minuter)

I ljudinspelningen framgår att läraren inledningsvis förklarade att de skulle träna läsförståelse genom att läsa en text och sedan svara på frågor. Elevernas förkunskaper aktiverades genom att läraren påminde eleverna om att de mött texter på detta vis innan och att arbetssättet skulle vara detsamma men att textgenren var ny. I detta fall skulle eleverna läsa en fabel. Eleverna läste texten först enskilt och sedan läste läraren texten högt. Som synes i schemat innebär detta att lärare Klara har det största talutrymmet och att eleverna inte är lika språkligt aktiva (se bild 2). Klara ställer frågor om textens innehåll och eleverna får fritt men enskilt resonera sig fram till ett svar. Klara ställer alltså inte Ja/Nej-frågor utan frågor som kräver att eleverna resonerar om textens innehåll. Frågorna som ställs av Klara är direkt kopplade till läsförståelse och just den text som behandlas (se bilaga 2). Ljudinspelningen och observationsschemat visar att elev 2 är mycket aktiv under detta moment och ville gärna svara på frågor rörande textinnehållet:

JE: tyckte du att det var lätt att förstå innehållet i texten?

2: ja.... den va inte svår. Jag kunde svara på frågorna

JE: ja jag märkte att du gärna ville svara på alla frågor som X(läraren) hade om texten.

2: Ja.

Elev 1 visar mer passivitet och tittade på annat eller ritade på pappret. Elev 1 säger dock i intervjun att detta är ett bra arbetssätt för att lära sig svenska samtidigt som hen uttrycker att det är svårare att förstå innehållet:

JE: Nu så när ni pratade här inne så var det Klara som ställde frågor och så fick ni elever svara. Hur tycker du det känns att arbeta så?

I: bra
JE: känner du att du lär dig när man gör så?
I: ja
JE: jag märkte att du inte ville svara på några frågor?
I: för jag förstår inte så mycket..
JE: varför tror du det är så att du inte förstår så mycket?
I: mmm.. [tyst länge]
JE: hade du förstått mer om det hade varit på arabiska?
I: ja
JE: vad tycker du om att det är på svenska som det var nu?
I: bra
JE: berätta hur du tänker
I: jag vill lära mig svenska

Elev 1 uttryckte att texten var svår att förstå och hade förstått mer om texten var på arabiska. Samtidigt tyckte hen att det var bra med undervisning på bara svenska eftersom eleven vill lära sig språket.

Textspråkets betydelse för undervisningen av läsförståelse

I intervju svarade eleverna att de tyckte att texter som var skrivna på svenska var lättare att förstå och att de hade lite eller ingen kunskap om att läsa på arabiska. Elev 2 förklarar att hen inte läser på arabiska och att arabiska används mest på rasten:

JE: nu pratade ni ju bara svenska i den här [lektionen]? Tycker du att det känns bra eller vill du ha arabiska också på lektionen?
2: ja det känns bra. Arabiska på rasten
JE: mm på rasten. Men inte för att förstå den här texten?
2: nej
JE: är det ofta så att du känner att du inte behöver arabiska för att förstå?
2: ja
JE: tycker du att det är lättare att förstå texter på svenska än på arabiska?
2: ja inte läsa på arabiska.

Svaret från elev 2 visar att hen tycker att svenska texter är lättare att förstå än arabiska och kan tolkas som att eleven inte vill läsa på arabiska. Hen kan läsa på arabiska men föredrar att läsa texter på svenska. Elev 1 berättar också att texter på svenska är lättare att läsa än texter på arabiska:

JE: okej.. tycker du att Pippi verkar vara en bra bok? Skulle du vilja läsa den själv?
I: ja
JE tycker du den verkar spännande?
[tolk översätter]
I: ja men jag kan inte så mycket arabiska. [läsa på arabiska]
JE: nehe.. vilket språk gillar du att läsa på? Läser du nånting själv eller tycker du att det är svårt att läsa?
I: på arabiska det är svårt men på svenska inte så svårt.
JE: du tycker det är lättare att läsa på svenska?
I: ja

Eleven läser alltså inte på arabiska men uppger senare att det är något hen skulle vilja lära sig. Det är endast sagor elev 1 vill kunna läsa på arabiska men förklarar inte närmare varför det är så. Observationen visar att eleverna får undervisning både på och i muntlig arabiska likväl som svenska i förberedelseklass och att de texter eleverna möter i skolan är på svenska.

Texttyp i förberedelseklass - faktatext

Elev 2 kände igen texttypen faktatext men kunde inte med klarhet koppla ihop texten om Astrid Lindgren med faktatext. Eleven gjorde istället kopplingen till sagor och berättande:

JE: den här typen av text... det finns ju olika texttyper, känner du till det ordet?

[tolk översätter]

2: mmm lite..

JE: lite aaa.. det finns ju texter som är sagor, och så finns det texter där man får fakta.

[tolk översätter] vilken texttyp tycker du denna texten känns som?

2: saga och eem berättning om.. vad heter hon... aaaaa.. Astrid.

JE: just det. Den berättar ju OM astrid lindgren. Den här texten berättar fakta om astrid Lindgren

2: aaa just det.

Elev 2 säger att texten berättar om Astrid Lindgren vilket kan tolkas som att hen förstår att det handlar om fakta om Astrid Lindgren men att den språkliga förmågan att uttrycka detta på svenska begränsar elevens svar. Elev 1 hade också svårigheter med att koppla ihop begreppet faktatext med texten som behandlades:

I: vet du vilken typ av text det här är?

[tolk översätter]

A: eeheh [lång paus]

I: det finns texter som berättar en berättelse, texter som beskriver en person och det finns texter som sagor och så. Texter som beskriver något.. har du hört ordet faktatexter någon gång?

A: ja.

I: tycker du att det här känns som en fakta text?

A: lite

Inledningsvis verkar eleven inte förstå vad intervjuaren menar med ”typ av text” men efter en förklaring av olika texttyper uttrycker eleven att texten som behandlats på lektionen är lite som en faktatext.

Texttyp i ordinarie klass – fabel

Ingen av de båda intervjuade eleverna hade tidigare mött fabler. Elev 2 kunde ändå beskriva texten som berättande och att den ”visar” något:

JE: det här var ju av texttypen fabel. Har du mött denna typ av text innan?

2: nej.

JE: kommer du ihåg vad ni pratade om idag att en fabel var?

2: berättar.. emm.. visar och så..

Detta hade elev 2 förstått efter att ha deltagit i klassdiskussionen om vad som karaktäriserar fabel. Elev 1 har inte heller mött fabel tidigare och kunde endast känna igen ordet fabel men inte vad textgenren har för karaktäristiska drag:

JE: vilken sorts text var den här? Kommer du ihåg vad Klara kallade denna texten?

I: [tänker länge] nej

JE: kommer du ihåg fabel?

I: ja! Så

JE: fabel ja. Vad va det för nåt som va så speciellt med en fabel?

I: emm.. vet inte..

Elev 1 känner alltså igen ordet fabel men har ingen förståelse för att texttypen har särskilda drag. Det kan också vara så att eleven inte kan förklara sin förståelse för textgenren på svenska och väljer därför att svara att eleven inte vet vad som är speciellt med en fabel.

Fokuselevernas visade intresse och förståelse för textinnehållet

På frågan om eleverna tyckte att texten om Astrid Lindgren var intressant svarade båda eleverna att de inte tyckte det. Eleverna gjorde ändå flera kopplingar mellan texten och andra texter i intervjun om faktatexten. Elev 1 gjorde kopplingar mellan texten och andra texter från tidigare erfarenheter, såsom kopplingar mellan innehållet i texten om Astrid Lindgren och hennes figur Pippi Långstrump. Samma elev kopplade även ihop bilden på Astrid med tjugokronorssedeln:

JE: Ni pratade ju lite om kvinnan här [pekar på bilden]. Kommer du ihåg vad hon hette?

I: aaa...Astrid Lindgren

JE: just det. Och ni pratade ju om att ni kände igen henne?

I: ja..

JE: berätta var du har sett henne någonstans innan.

I: aa.. jag har sett på sagan och en papper som står tjugi [20] kronor..

JE: sagan.. vilken saga har ni..

I: Pippi Långstrump har hon skrivit

Elev 1 kunde också berätta att Pippi Långstrump var en av Astrids karaktärer och att Pippi också fanns med på tjugokronorssedeln. Eleven hade mött Pippi Långstrump genom sagor och tv.

Även elev 2 gjorde kopplingar mellan Astrid Lindgren och hennes figurer, i detta fall Pippi Långstrump och Karlsson på taket. Eleven förklarar att Astrid finns med i de böcker om Pippi Långstrump som finns i klassrummet och i förberedelseklassens klassrum. Eleven kan även med viss möda komma på namnet på en figur som ”sitter på taket”, alltså Karlsson i *Karlsson på taket*:

JE: när ni kollade på den här bilden så kände många av er igen henne? (pekar på bilden)

2: ja
JE: mm du känner också igen henne?
2: ja
JE: var har du sett henne nånstans?
2: i min klass och här i förberedelseklass
JE: när ser du henne i din klass?
2: alltså hon är inte där... alltså jag har sett henne alltså... alltså i boken
JE: ja. I vilka böcker då?
2: eemm... Pippi.. eemm.. och emm han va heter han.. emm han sitter på taket..
JE: kommer du på vad han heter?
2: kalsong? Nej Karlsson!

Eleverna kan alltså koppla ihop en person från en faktatext med karaktärer från berättande texter vilket visar på läsförståelse. Elev 2 känner till Pippi Långstrump och *Karlsson på taket* genom tryckta böcker men främst från tv och internet och nämner digitala format som exempelvis Youtube i sammanhanget:

JE: Det är ju så att de här figurerna är populära för att många tycker att berättelsen är bra, precis som du säger, och man kan ju se dem på många olika ställen. Har du sett det?
2: ja...
JE: ja. Vill du berätta om det? De finns ju som böcker och så finns dem som..?
2: eeehhm youtube och internet och safari och flera ställen..
JE: mmm just det.
2: tv också.. och film

Elevens medierepertoar är alltså vidgad till tryckta böcker, webbsidor samt tv och film vilket visar att eleven läser i det vidgade textbegreppets mening.

Eleverna kan också resonera om texters innehåll när de svarar på frågan om varför Astrid Lindgrens figurer blivit så populära:

JE: varför tror du att det är på det viset att en påhittad figur blir så populär. Kommer du ihåg vad populär betydde? [ett av orden de pratade om innan läsning]
1: populär... [säger något på arabiska till tolken, tolken svarar och verkar reda ut skillnaden mellan populär och figur]
1: just det... ja det är fint saga.
JE: mm okej. När du säger att det är en fin saga, hur tänker du då menar du?
1: det är en bra saga som man gillar

Elev 1 förklarar att Astrid Lindgrens texter är populära för att det är många som gillar berättelserna. Elev 2 har ett liknande resonemang och uttrycker dessutom att texternas budskap påverkar figureernas popularitet:

JE: ja ni pratade ju om ordet figurer innan på ert ordpapper. Varför tror du att det blir så att de figurer Astrid skrivit om blir så populära?
2: mmm... [säger nåt på arabiska till tolken] för att emmm de gillar deras böcker. De gillar sagorna alltså de är bra så där.. alltså vad de menar och så
JE: du menar budskapet i texterna?
2: ja.

Elevens resonemang är kopplat till elevens sakliga förståelse för Astrid Lindgrens figurer och elevens förståelse för vad andra tycker om. Däremot visar eleven ingen personlig affektiv transaktion mellan läsare och text.

Det textinnehåll som eleverna mötte i ordinarie klass var något mer intressant för eleverna än faktatexten i förberedelseklass. Båda eleverna uppger att de har erfarenheter av berättande texter och elev 2 föredrar denna typ av text över fakta. Fabeln handlar om sex blinda män som känner på olika delar av en elefant och upplever därför elefanten olika. En man uppfattar exempelvis elefantens snabel som en orm och en annan uppfattar elefantens ben som en trädstam. I observation och intervju visade elev 1 att frågorna var svåra att förstå och kunde inte svara på dem men tillägnade sig ändå förståelse för textinnehållet genom att ta del av det språkliga inflöde som lärare Klaras högläsning och de övriga elevernas svar utgjorde. Eleven visade förmåga att både förstå det som står på raden och till viss del mellan raderna:

JE: Vad tyckte du var spännande och bra i den här texten då?

1: ee.. en säger en träd, en säger emm.. vad heter det.. ehh så här. [håller upp både händerna och "delar"]

JE: ahh du menar att de säger olika saker?

1: ja

JE: a va det spännande?

1: ja och en trodde ehh... orm

JE: aa just det. Varför trodde han att det var en orm?

1: för det är.. ee.. hans nos? Är större som orm.

Elev 1 tyckte att texten var spännande för de olika männen kände på olika delar och upplevde att elefanten "var" olika saker.

Elev 2 visade också förmågan att kunna resonera om budskap och koppla detta till det egna känslolivet:

JE: den här texten skulle ju lära er nånting. Kommer du ihåg det? [Klara] använde ordet sensmoral. Hörde du att hon sa det?

2: (skakar på huvudet)

JE: det betyder att i den texten, den fabeln, som ni läste nu så finns det någonting som man kan lära sig. Vad kände du att du lärde dig av den här texten?

2: att ee... att man ska.. se alltså.. gå med sin kompis alltså.. ee.. till slutet. Alltså om hans kompis kände på detta då kommer han med sin kompis och göra som han gör.

JE: mm.. just det man ska följa sin kompis..

2: aa och man ska aldrig... om man vet att ee.. det har min kompis rätt eller inte.

JE: du menar att man ska lita på sina vänner alltså? Och tro på vad de säger, är det så du menar?

2: ja

Textens innehåll spelar an på elevens uppfattningar om vänskap, vilka kommer till ytan i intervju svaret. Elev 2 visar tydliga kopplingar till egna moraliska referensramar om hur man är en god vän.

Sammanfattning

Resultatkapitel ämnar svara på studiens forskningsfrågor ”Hur upplever eleverna texttypen i den observerade undervisningen?”, ”Hur upplever eleverna det arbetssätt som förekommer i den observerade undervisningen av olika texttyper och textinnehåll?” och ”Vad och på vilket sätt visar eleverna att de har lärt sig om texttyper och textinnehåll i undervisningen?”.

Resultatet visar att de texter som eleverna mötte i den observerade undervisningen var på elevens andraspråk och att de texttyper som användes för att utveckla läsförståelse var faktatexter och berättande text i form av fabel. Det medieformat som används i den observerade undervisningen är uteslutande tryckt text med bild. Intervjuerna visar dock att eleverna mött texter i ett vidgat textbegrepp vid andra tillfällen och kan dra nytta av detta genom att göra kopplingar mellan medieformat, exempelvis genom att koppla ihop den tryckta texten om Astrid Lindgren med text från Youtube om *Karlsson på taket*. De arbetssätt som användes i förberedelseklassen var translanguaging och gruppdiskussioner. Eleverna upplevde de här arbetssätten som positiva för sitt lärande om textens innehåll. Nackdelen med detta arbetssätt är att det tar lång tid för eleverna att arbeta sig igenom en längre text. I ordinarie klass var arbetssättet av mer traditionell karaktär där lärare ställer frågor och elev svarar. Eleverna upplevde detta arbetssätt som positivt i sitt tillägnande av det svenska språket. Deras förståelse för textinnehållet i förberedelseklass visas genom de kopplingar de gör om det som står på och mellan raderna. Eleverna visar förståelse för vad texten handlar om och visar förmåga att göra kopplingar till andra texter genom att koppla ihop Astrid Lindgren med hennes figurer trots att de inte nämns i texten. Mötet med fabeln i ordinarie klass upplevs av eleverna som något mer intressant och eleverna visar att de förstår textinnehållet i sina svar under intervjuerna. En av eleverna visade förmågan att koppla texten till sitt eget känsloliv i sitt resonemang om hur de blinda männen kunde bli sams. Eleven gjorde moraliska kopplingar mellan texten och den egna erfarenhetsvärlden genom att uttrycka att man ska ”gå med sin kompis [...] till slutet”.

Slutsatsen av resultatet är alltså att eleverna möter tryckta texter med bild på sitt andraspråk i undervisningen och att eleverna upplever ett lärande om textinnehåll både vid undervisning på enbart svenska och undervisning där translanguaging förekommer. Däremot upplevs lärandet inte alltid som riktat mot läsförståelse utan kan också upplevas av eleverna som en aktivitet som stödjer lärande i svenska språket snarare än lässtrategier. Dock gav lektionen i förberedelseklassen eleverna större möjlighet att resonera om textens innehåll och ords betydelse vilket kan resultera i att eleverna utvecklar strategin att stanna upp och reda ut oklarheter i texter.

Diskussion

Metoddiskussion

I följande avsnitt problematiseras studiens metod. Generaliserbarhet, studiens starka och svaga sidor och svårigheter i insamlandet och sammanställningen av empiri diskuteras.

Eftersom endast två elever och två undervisningsmoment har studerats gör studien inga anspråk på att vara generaliserbar utan ska istället ses som ett stickprov. Det begränsade urvalet försvagar studien och ett större urval hade kunnat leda till större generaliserbarhet. Däremot stärks resultatet av att elevernas upplevelser kunde jämföras eftersom de går i samma klass och är med på samma lektioner.

Då både undervisning och läsning är en dynamisk företeelse som inte går att upprepa på exakt samma sätt två gånger, kan man inte räkna med att hitta exakt samma resultat om studien görs om (Dysthe, Hertzberg & Hoel Løkensgard, 2011). Studiens starka sida är ändå den noggrannhet som förekommit i tillägnet av empiri. Observationsschemat har bidragit till att stärka validiteten eftersom kategorierna är noga utvalda och visar en stor del av vad som sker i klassrummet inom det som är relevant för studien. Observationsschemats ”övrigt”-kategori som förespråkats av Bryman (2011) visade sig vara användbar för att följa när eleverna läste och hur de läste på lektionen. Observationsschemat var uppdelat i tidsintervaller vilket gjorde att jag hade tid att fylla i de kategorier som var förutbestämda men ett alternativ hade kunnat vara att låta händelserna föra sin egen talan och helt enkelt skriva ned vad som hände i klassrummet. Denna metod hade dock kunnat resultera i att jag inte fått en lika tydlig överblick över undervisningssituationen.

De elevintervjuer som genomförts i studien visade på en del svårigheter. Dels beror svårigheterna på att eleverna inte har det språk som intervjun fördes på som modersmål vilket kan innebära att eleverna endast svarat på det som de språkligt klarar av och inte på deras faktiska förståelse för textinnehållet. Dels kan svårigheterna bero på att barn i den aktuella åldern generellt kan ha svårt att reflektera över sin egen förståelse och sätta ord på detta oavsett om intervjun genomförs på elevens modersmål eller inte. En annan anledning till de upplevda svårigheterna kan vara intervjuarens ringa erfarenhet av intervjusituationer och en mer erfaren intervjuare hade kanske kommit fram till ett rikare resultat. Å ena sidan kan intervju som metod försvaga reliabiliteten i studien eftersom eleverna och intervjusituationen inte kan genomföras med exakt samma utfall då upplevelser och förståelse är en dynamisk process i ständig förändring (Nilholm, 2016). Å andra sidan stärks reliabiliteten av att allt material är ljud-inspelat och transkriberat samt tematiserat i nära anslutning till genomförd intervju. På detta sätt minimeras risken för att material ska missuppfattas på grund av att minnet brister. Tolken användes vid intervjutillfälle ett med båda eleverna. Ett alternativ hade varit att intervjua eleverna tillsammans och genom deras diskussion om en specifik fråga få svar på studiens frågeställning. För att minimera risken för informationsbortfall på grund av språksvårigheter, hade diskussionen kunnat ske på elevernas

modersmål. Detta alternativ har dock valts bort då hela intervjuresultatet hade bestått av en tolkning av tolkens tolkning, med risk för att elevens egentliga förståelse inte synliggjorts.

Forskningsfrågorna har varit ständigt närvarande i insamlandet av empiri vilket dels kan innebära att annan information förbisetts och dels att studiens validitet stärks eftersom den insamlade empirin säkert håller sig inom forskningsfältet. Kategorierna i observationerna har haft för avsikt att besvara vilka olika texttyper och textinnehåll som används för att utveckla läsförståelse i den observerade undervisningen och vilka olika arbetssätt som förekommer, medan intervjuerna har haft för avsikt att svara på hur eleverna upplever texttyperna och arbetssättet samt vad och på vilket sätt visar eleverna att de har lärt sig om texttyper och textinnehåll i undervisningen. I insamlandet av empirin har en del svårigheter uppstått med att foga samman material från de båda metoder som använts i studien, observation och intervju. Resultatet har skrivits om i flera skeden för att kunna sammanfoga empirin till en helhet under de kärnteman som analysen synliggjort: ”interaktion och arbetssätt”, ”elevens visade läsförståelse” och ”elevens intresse”.

Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuteras resultatet i förhållande till det teoretiska ramverket, styrdokument, tidigare forskning och egen erfarenhet. Avsnittet är uppdelat utifrån undervisningen från förberedelseklass och ordinarie klass för att sedan fogas ihop under en sammanfattande rubrik. Avslutningsvis förs ett resonemang om studiens relevans för yrkesutövning samt vilka utvecklingsområden studien påvisat både för mig och inom vidare forskning.

Arbetsätt och elevers upplevelse av textarbetet i förberedelseklass

Eleverna i förberedelseklassen resonerar gemensamt fram en tolkning av textinnehållet i den observerade undervisningen, ett arbetsätt som bidrar till att flera perspektiv synliggörs och den kollektiva kunskapen hos elevgruppen används för att skapa mening och förståelse. Detta kan kopplas till det sociokulturella perspektivet där lärande ses som kopplat till sociala aktiviteter och sker först i en social kontext för att sedan tillägnas av den enskilda individen. Denna syn på lärande gör ingen åtskillnad på socialt och individuellt lärande utan det sociala lärandet och det enskilda lärandet förutsätter varandra (Lindberg, 2013) Lärande sker enligt ett sociokulturellt perspektiv genom medierande redskap där det kollektiva kunnandet förmedlas till individen via artefakter och just språket ses som den viktigaste artefakten i lärandeprocessen (Säljö, 2014). För flerspråkiga individer innebär detta att de då har potential till ytterligare artefakter i form av första- och andraspråk. Utifrån denna synpunkt är det lätt att ta steget till translanguaging som innebär att flerspråkighet inte ses som skilda språkkunskaper utan som ett större nätverk av kognitiva resurser att ta hjälp av i sitt lärande (Garcia & Wei, 2014).

Eleverna i den observerade undervisningen läser texten på svenska och sedan diskuteras den på arabiska. Arbetsättet kan kopplas till translanguaging då det språkliga in- och utflödet är medvetet och förbestämt. Translanguaging ger eleven möjlighet att utveckla två språk ömsesidigt (Garcia & Wei, 2014), i detta fall svenska och arabiska. Elevernas flerspråkighet ses som en resurs och eftersom Maria, som håller i undervisningen, är flerspråkig inom samma språk så finns det goda förutsättningar till att använda translanguaging som arbetsätt. En lärare i ordinarie klass har sällan de språkkunskaper som krävs för att vara flerspråkig i alla de språk som representeras av elevgruppen vilket försvårar för translanguaging i ordinarie klass. Däremot borde lärare kunna arbeta tillsammans med flerspråkiga lärare såsom exempelvis modersmållärare för att ge eleverna möjlighet till lärande genom translanguaging.

Resultatet visar att de lektioner som möjliggör translanguaging innebär att det går något enklare för fokuseleverna att förstå textinnehållet och de upplever att arbetet går bättre. Elev 1 har även ett eget intresse för faktatexter vilket kan påverka elevens förståelse av texten. Texter som valts ut av någon annan och som ska behandlas under en viss tid påverkar elevens motivation till att läsa och kan således påverka läsningen (McCormick, 1994). Detta skulle kunna innebära att den repertoar som elev 1 besitter ligger nära den repertoar som texten om Astrid Lindgren besitter, vilket då har en inverkan på elevens förståelse av

innehållet. Elev 2 vill hellre läsa fiktion i genren skräck där övernaturliga väsen såsom zombies och spöken förekommer i handlingen och kan då innebära att hen har en repertoar som ligger längre ifrån den faktatext som behandlas i undervisningen. Båda fokuseleverna gör ändå kopplingar mellan faktatexten och de berättande texter de tidigare mött och uttrycker på så sätt en bredare förståelse för textinnehållet om Astrid Lindgren. Den repertoar som elev 2 har till förfogande för att möta faktatextens repertoar möjliggör kopplingar mellan Astrid Lindgren och elevens tidigare erfarenheter av hennes karaktärer, trots att det egna intresset ligger i en annan genre.

Den textmängd som behandlades under lektionen i förberedelseklass var betydligt kortare och undervisningen tog längre tid än i ordinarie klass. Arbetssättet i förberedelseklassen innebär att texten behandlas grundligt men är tidskrävande och på de 30 minuterna som observerades kunde endast ett kort textstycke behandlas. Utifrån erfarenhet från den verksamhetsförlagda utbildningen är tid en bristvara för lärare. Detta visar på att translanguaging inte är att föredra i alla undervisningsmoment men inom just läsförståelse kan det bidra till att eleverna får en både bredare och djupare förståelse för ett textinnehåll och kan därmed innebära att det faktiskt sparar tid inför kommande läsupplevelser. I ett uppstartsområde där en ny textgenre, texttyp eller lässtrategi introduceras för eleverna skulle alltså translanguaging vara att föredra som arbetssätt för elever med annat modersmål än svenska, för att de vid senare möte med textgenren skulle ha en mer ingående förståelse för hur de ska ta till sig innehållet i texten. Translanguaging skulle alltså kunna fungera som arbetssätt för att bygga en stabil grund för eleverna att bygga vidare på i framtida läsupplevelser. I förlängningen kan detta antas förbättra resultaten i läsförståelsetest som PIRLS för den grupp elever som är utlandsfödda eller födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar och kanske jämnar ut den resultatklyfta som nu finns mellan denna elevgrupp och elevgruppen med minst en svenskfödd förälder.

Arbetssätt och elevers upplevelser av textarbetet i ordinarie klass

I ordinarie klass behandlades en fabel som fokuseleverna ansåg var svår att förstå utan lärare Klaras högläsning. Läraren och de övriga eleverna ses som bärare av det svenska språket och resultatet visar att fokuseleverna, genom lärare och klasskamrater, får det begripliga inflödet som krävs för att tillägna sig textinnehållet. Ett inflöde på ett andraspråk bidrar till att utveckla fokuselevernas förståelse och pragmatiska språkförmåga. Något som elev 1 är tydlig med genom att tala om i intervjun att undervisningen som sker på svenska hjälper hen att lära sig det svenska språket. Detta tyder också på att tillägnandet av det svenska språket prioriteras över förståelse för textinnehållet. Enligt eleven hade innehållet varit lättare att förstå om samtalet förts på arabiska men eleven såg ändå tillfället som en viktig tillgång för att lära sig svenska. Även elev 2 visar att ett begripligt inflöde från klassens samtal bidrar till att fördjupa förståelsen för den behandlade texten i ordinarie klass genom kommentaren att en fabel ”visar” något. På detta sätt har eleven omvandlat det explicita inflödet från lärare Klara och klasskamraterna till ett fungerande utflöde, och kan således kopplas till Gibbons tolkning av hypotesen om begripligt inflöde (2016). Elevernas

svar från intervjun visar på en uppfattning om att samtal på svenska är en viktig faktor för att kunna tillägna sig språkkunskaper. Det stämmer väl överens med det sociokulturella perspektivet där samtal med andra som ett medierande redskap har en inverkan på förståelsen om omvärlden (Säljö, 2014).

En fabel innebär att läsaren har ett större tolkningsutrymme och tolkningar kan således variera. Båda eleverna kunde i intervjun redogöra för det direkta innehållet i texten, vilket kan kopplas till efferent läsning (Rosenblatt, 2002). Elev 1 visar inga tolkningar bortom raderna genom estetisk läsning. Elev 2 visar däremot förmågan till estetisk läsning när hen kopplar fabeln till sitt eget känsloliv och uttrycker en moralisk ståndpunkt om vänskap. Utifrån resultatet visar båda eleverna förmåga till efferent läsning när de visar saklig förståelse om textinnehållet.

Under lektionen i ordinarie klass blev fokuseleverna inte ”tvingade” till att självständigt läsa texten såsom arbetssättet i förberedelseklassen krävde. Detta skulle kunna innebära att lektionens potential till utveckling av lässtrategier gick förlorad. Fokuseleverna visade dock i intervjun en förståelse för innehållet men denna förståelse hade tillägnats från lärarens högläsning. Fokuseleverna berättade i intervjuerna att läsning på svenska tar lång tid och de hade möjligtvis inte hunnit läsa igenom texten även om arbetssättet krävt det. Påtvingad läsning skulle därmed ha kunnat påverka fokuselevernas affektiva filter till läsning negativt och kanske blockerat elevernas potential för lärande. Därmed är högläsning ett kompensande inslag i undervisningen för de eleverna som inte hinner läsa texten självständigt.

Ett antagande är att textinnehållet inte hade blivit begripligt för fokuseleverna utan det stöd som högläsningen gav. Dock fann de intresse för texten vilket hade kunnat påverka deras vilja att läsa den självständigt. Detta kan kopplas till McCormicks modell (1994) om texters och läsarens möte där en spänningsyta uppstår vari läsarens repertoar antingen matchar eller inte matchar med textens repertoar. Uppstår en matchning mellan text och läsare är sannolikheten större att läsaren gör meningsfulla kopplingar mellan texten och sig själv (McCormick, 1994). Fokuselevernas intresse för texten kan alltså antas påverka elevens förståelse och benägenhet att göra kopplingar till ett textinnehåll. I intresse för text borde också det medieformat i vilken texten förmedlas ses som en bidragande faktor. Eftersom fokuseleverna gärna ser på film kan det kanske ha en positiv inverkan på förståelsen om de hade mött en fabel eller en faktatext via rörlig text. Det står däremot klart att allt textinnehåll kräver någon form av muntlig interaktion för att elever med annat modersmål än svenska ska få förståelse för innehållet. Detta borde också vara generaliserbart till alla elever oavsett modersmål för att eleverna ska kunna ta del av det kollektiva kunnandet och därmed få en djupare förståelse för ett textinnehåll.

Eftersom fokuseleverna i lektionen i ordinarie klass befann sig i en situation där det i kommunikationen krävdes av eleven att producera utflöde på ett andraspråk, kan deras andraspråksutveckling gynnas genom det som i utflödeshypotesen kallas för pushed output, alltså pressat utflöde (Rosén & Wedin, 2015). Eleven måste prata svenska för att kunna

kommunicera med klasskompisarna i ordinarie klass, och utvecklar på så vis ordförråd och förståelse för ords betydelse. Dock kan detta inte garantera att eleven utvecklar läsförståelse. Av de båda fokuseleverna var det bara elev 2 som deltog i samtalen i ordinarie klassens undervisning. Eleven var mer kommunikativt aktiv i undervisningen och kunde senare i intervju berätta något om fabel som genre, något som elev 1 inte kunde göra. Ett antagande kan därför göras om att det explicita inflödet och det pressade utflödet som elev 2 producerade bidrog till att mer än bara textinnehållet tillägnades från undervisningen.

Sammanfattande reflektion

Elever i svensk grundskola förväntas tillägna sig sådana kunskaper i det svenska språket att de kan delta som fungerande medborgare i ett demokratiskt samhälle (Skolverket, 2017c). För elever som läser svenska som andraspråk innebär detta att de i undervisningen ska få möjlighet att tillägna sig baskunskaper i det svenska språket utöver ämneskunskaper (Skolverket 2017b). I Förberedelseklassens observerade undervisningstillfälle blev detta tydligt då eleverna inledningsvis fick möjlighet att möta ord som skulle kunna vara svåra för eleverna att förstå. Dessa ord hade förmodligen inte varit lika svåra för en elev med svenska som förstaspråk att förstå men jag vill hävda att flera elever med svenska som förstaspråk säkerligen hade haft nytta av en liknande ordgenomgång. Genom att diskutera ords innebörd innan en text behandlas kan språkets basnivå utvecklas även i ordinarie klass.

I mötet mellan läsare och text sker en transaktion där textens innebörd och läsarens reception av texten formas av läsarens personliga erfarenhetsvärld. Texten kan i sig förändra individens erfarenhetsvärld och på så sätt sker en ömsesidig påverkan mellan läsare och text (Rosenblatt, 2005). Eftersom fokuseleverna möter texter på ett andraspråk i undervisningen krävs det ytterligare förkunskap för att förstå textinnehållet och kunna möjliggöra en transaktion. Genom att ge eleverna möjligheten att bekanta sig med ord som förekommer i texten i förväg kan alltså textens innehåll sedan bli lättare att bearbeta och möjliggöra således att en transaktion mellan text och läsare uppstår. Detta stämmer också med andra studier om läsförståelse hos elever som läser på ett andraspråk (Burgoyne, Whiteley & Hutchinson, 2013). Därför kan ett antagande göras om att bearbetning av ord som förekommer i texten med fördel kan behandlas i förväg för att eleverna enklare ska kunna förstå textens innehåll. Även om elever med svenska som andraspråk då endast skulle få inflöde om ords betydelse på ett andraspråk, visar resultatet att eleverna förstår så länge det sker en muntlig interaktion.

Samtalet som artefakt har en viktig funktion i medieringen av sätt att resonera och förstå omvärlden (Säljö, 2014). Samtalet som fokuseleverna mötte i ordinarie klassen var alltså en avgörande förutsättning för att eleverna skulle tillägna sig förståelse för det textinnehåll som behandlades. Det kompensatoriska uppdraget blir här tydligt, i klassrummet behöver undervisningen kompensera för de skillnader i språkkunskaper som eleverna besitter. En gynnsam undervisning behöver således kompensera för de luckor i språket som elever med

annat modersmål än svenska kan ha. En sådan kompensation skulle kunna vara just ordgenomgångar innan en text behandlas eller högläsning.

Fokuseleverna anser att både undervisning där translanguaging förekommer och undervisning med endast svenska är nödvändiga för deras språkutveckling. Elev 2 uttryckte dock att hen lärde sig mer på de lektionerna som bedrevs på både första och andraspråket. Lektionerna på svenska ses av båda eleverna som en möjlighet till språkligt inflöde som resulterar i att de lär sig svenska. Ingen av fokuseleverna uttrycker något negativt till att lektioner hålls uteslutande på svenska utan ser det som ett nyttigt lärtillfälle. Fokuseleverna uttrycker heller inget negativt om att lektioner bedrivs blandat på svenska och modersmålet i förberedelseklass. När ett textinnehåll läses högt på svenska anser ingen av eleverna att de har svårt att förstå innehållet men uttrycker att det tar lång tid eller är för svårt att läsa en tryckt text på svenska självständigt. I resultatet framgår det dock att fokuseleverna föredrar att läsa tryckt text på svenska över texter på modersmålet. Elev 1 förklarade också att hen inte kunde läsa på arabiska men att detta var något som eleven skulle vilja lära sig.

De observationer som gjorts i studien visar att det inte finns något direkt samband eller samverkan mellan verksamheten i förberedelseklass och i ordinarie klass. Förberedelseklassens lektion hade tydligt framträdande drag från kursplanen i svenska som andraspråk såsom jämförelse mellan andraspråket och modersmålet samt utvecklande av basnivå, medan lektionen i ordinarie klass inte hade lika tydliga drag. Enligt tidigare litteraturstudie (Eriksson & Linnér, 2017) och forskning (Reath Warren, 2017) upplever lärare att de behöver mer kompetens om hur de ska arbeta med flerspråkighet i klassrummet. Utifrån detta uppstår ett flertal frågor såsom ”hur resonerar lärare i ordinarie klass om undervisningsmetoder för att eleverna med svenska som andraspråk ska utveckla lässtrategier?”, ”Har lärare i de båda verksamheterna ordinarie klass och förberedelseklass något samarbete och samtalar de om elevens individuella utveckling?” och ”Hur kan man följa upp och kartlägga en elevs läsutveckling om det inte finns någon samverkan mellan de undervisningsmoment och de lärare som eleven möter i skolan?”. I lärarutbildningen har vikten av utvärdering och utveckling dels i den egna praktiken i klassrummet, dels i hela skolenheten, tydliggjorts för att elevernas utbildning ska bedrivas på ett kvalitativt sätt (Hirsh, 2017). Genom ett utforskande förhållningssätt ska lärare genom systematiskt kvalitetsarbete kunna säkerställa att elever möts av den undervisning som bäst gynnar deras utveckling. Med utgångspunkt i definitionen av begreppet likvärdighet, ”lika tillgång till och lika kvalitet på utbildningen, samt kompensation för ogynnsamma förhållanden” (Lindblom, 2015), blir det svårt att bedriva ett systematiskt kvalitetsarbete som ska gynna elever med ett annat modersmål än svenska om de lärare som eleven möter inte har en samverkan för att utveckla och förstå elevens läs- och skrivutveckling. Häri uppstår ett behov av vidare forskning för att bättre förstå hur en organisation ska bedrivas som skulle möjliggöra ett samarbete mellan lärare i förberedelseklass och ordinarie klass för att undervisningen ska bedrivas med ett tydligt systematiskt arbete för att gynna elevens läs- och skrivutveckling.

Den framtida yrkesprofessionen

Studien har bidragit till att synliggöra brister i undervisning för elever med annat modersmål än svenska. Lärarutbildningen skulle behöva utvecklas för att ge nytutexaminerade lärare bättre kunskaper om att utveckla läsförståelse hos elever med ett annat modersmål än svenska. Det som främst slår mig är hur mycket kunskaper eleverna egentligen besitter men som de inte lyckas förmedla för att vi inte talar samma språk. Eleverna visade i intervjuerna tecken på att förstå mer än vad de kunde förmedla. Det är inget jag vet med säkerhet utan baseras på en känsla som fick mig att fundera på att detta kanske är något som ofta förekommer. Därför anser jag att det är viktigt som blivande lärare att vara lyhörd för elevens visade kunskaper även utanför undervisningen för eleven kanske inte explicit kan uttrycka denna kunskap. Trots att jag kompletterat min utbildning med svenska som andraspråk upplever jag brister i hur min undervisning ska möjliggöra en likvärdig utbildning för elever som har svenska som andraspråk. Resultatet visar att translanguaging är fungerande arbetssätt för att eleverna ska få en djupare förståelse för ett textinnehåll men eftersom jag inte besitter språkkunskaper på mina elevers modersmål kan det bli svårt att genomföra. Då ser jag det kollegiala samarbete mellan mig som ordinarie klasslärare och de modersmållärare samt språkstöden som finns knutna till skolan som ett ovärderligt verktyg för att öka likvärdigheten i undervisningen för eleverna med svenska som andraspråk. Tyvärr är detta något som sällan förekommer på någon av de verksamhetsförlagda utbildningarna jag genomgått under utbildningen. Detta är ett område som kräver vidare forskning. Resultatet visar också hur viktigt samtalet är för att eleverna ska tillgodogöra sig ett textinnehåll på ett andraspråk vilket jag kommer att ta tillvara på i kommande yrkesutövning. Eftersom tid upplevs som en bristvara antas ordgenomgångar och tydliga samtal om ett textinnehåll och lässtrategier faktiskt spara tid i förlängningen och innebära att eleven blir mer självständig i sitt arbete med texter framöver.

Ett vidgat textbegrepp innebär att text kan ses som alla former av kommunikationskanaler (Kress, 2010; Olin-Scheller, 2006). Kunskap om elevernas medievanor och fritidsintressen kan därför vara relevant för att som lärare bättre förstå sina elevers textvärldar och därmed kunna bedriva en textundervisning som bättre matchar elevernas repertoar. Eftersom matchning mellan elevens och textens repertoar gynnar förståelse och ger godare förutsättningar för meningsfulla kopplingar, borde textarbete i skolan utgå från elevernas intressen i större utsträckning än det gör idag. Deras textvärldar är större än vad bara observationen och intervjuerna visar och de möter alltså texter i ett vidgat textbegrepp. De möter texter i flertalet medier såsom webbsidor, tryckt text, tv-program, lek, tv-spel och appar samt film och musik. Att tala med eleverna kontinuerligt om deras fritidsintressen och textmöten och använda detta som underlag för planering av textarbeten borde gynna elevens utveckling av läsförståelse på ett andraspråk, men även detta är ett område som kräver ytterligare forskning. Elever som lär sig svenska har god nytta av undervisning på svenska och en utgångspunkt från elevernas medievanor kan bidra till att eleverna upplever lektionsinnehållet som meningsfullt vilket därmed gynnar lärandet.

Referenslista

Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur.

Afflerbach, P., Pearson, P.D. & Paris, S.G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61(5), 364-373. Hämtad från: <http://northfieldtownshipschools.pbworks.com/f/Difference+between+reading+skills+and+strategies.pdf>

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.

Burgoyne, K., Whiteley, H., & Hutchinson, J. (2013). The Role of Background Knowledge in Text Comprehension for Children Learning English as an Additional Language. *Journal of Research in Reading*, 36 (2), 132-148. Hämtad från: <http://dx.doi.org.proxy.library.ju.se/10.1111/j.1467-9817.2011.01493.x>

Cummins, J. (2000). Andraspråkundervisning för skolframgång – en modell för utveckling av skolans språkpolicy. I *Symposium 2000: ett andraspråksperspektiv på lärande*. – 2001, s. 86-107. Hämtad från: <http://www.andrasprak.su.se/publikationer/nationellt-centrumssymposierappporter/symposium-2000-ett-andraspr%C3%A5ksperspektiv-p%C3%A5-l%C3%A4rande-1.83983>

Damber, U. (2013). Om tidig läsutveckling i det mångspråkiga samhället. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s. 661-684. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, O., Hertzberg, F., & Hoel Løkensgard, T. (2011). *Skriva för att lära*. Lund: Studentlitteratur.

Eriksson, J. & Linnér, J. (2017). *Med andraspråks elever i klassrummet - en litteraturstudie om språkutvecklande arbetssätt i undervisningen*. (Studentuppsats, Jönköping University, Högskolan för lärande och kommunikation). Hämtad från: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1089237>

Garcia, O., & Wei, L.(2014) *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Gibbons, P. (2016). *Stärk språket stärk lärandet – Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråks elever i klassrummet*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

Hammarberg, B. (2013). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Hyltenstam & Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s. 27-84. Lund: Studentlitteratur.

Hirsh, Å. (2017). *Formativ undervisning – utveckla klassrumspraktiker med lärandet i fokus*. Stockholm: Natur & Kultur.

Hydén, G., Schubert, M., & Svidén, C. (2002). *Läsförståelse A*. Lund: Studentlitteratur.

- Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. *Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering. Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3–4), 152–170. Hämtad från: http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/15890/sociokulturella_perspektiv.pdf
- Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter – En studie av barns läsning i årskurs F–3*. (Doktorsavhandling, Malmö högskola, Malmö studies in educational sciences no.33). hämtad från: <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/4089/Avhandling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Karlsson, A., Nygård Larsson, P. & Jakobsson, A. (2016) Flerspråkighet som en resurs i NOklassrummet. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 21(1-2), 30-55. Hämtad från: <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/16345>
- Kress, G.R. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Kroksmark, T. (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2013). Samtal och interaktion i andraspråksforskning. I I Hyltenstam & Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s. 481-518. Lund: Studentlitteratur.
- Lindblom, L. (2015). Snåriga vägar till likvärdighet. *Pedagogiska magasinet*, 4, s. 58-61.
- Lindholm, A. (2016). Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I Olin-Scheller & Tengberg (red.) *Läsa mellan raderna*, s. 173-196. Malmö: Gleerups.
- Malmgren, G. (2002). Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa: om samspelet mellan text, läsare, skola och samhälle. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 4(1), 23-36. Hämtad från: http://www.lh.umu.se/digitalAssets/5/5858_lofu_4-2002_1-2003.pdf
- McCormick, K. (1994). *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester/New York: Manchester University Press.
- NE.se. (u.åa). *Uppslagsverket – Astrid Lindgren*. Hämtad, 29 mars, 2018, från: <https://www-ne-se.proxy.library.ju.se/uppslagsverk/encyklopedi/enkel/astrid-lindgren>
- NE.se. (u.åb). *Uppslagsverket – sakprosa*. Hämtad 22 april, 2018, från <https://www-ne-se.proxy.library.ju.se/s%C3%B6k/?t=uppslagsverk&q=sakprosa>
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet – en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Olin-Scheller, C.(2006). *Mellan Dante och Big Brother – en studie om gymnasieelevers textvärldar*. (Doktorsavhandling, Karlstads universitet, estetisk-filosofiska fakulteten, litteraturvetenskap). Hämtad från: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01.pdf>
- Olofsson, M. & Sjöqvist, L. (2013). Bedömning i svenska som andraspråk. I Hyltenstam & Lindberg (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*, s. 685-724. Lund: Studentlitteratur.

- Reath Warren, A. (2017). *Developing multilingual literacies in Sweden and Australia: Opportunities and challenges in mother tongue instruction and multilingual study guidance in Sweden and community language education in Australia*. (Doktorsavhandling (sammanläggning), Stockholms universitet, Humanistiska fakulteten, Institutionen för språkdidaktik). Hämtad från: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:1116085/FULLTEXT01.pdf>
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskande och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York: The modern language association of America.
- Rosén, J. & Wedin, Å. (2015). *Klassrumsinteraktion och flerspråkighet – ett kritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå – Läsförståelse av vad och för vad? (kunskapsöversikt)*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3694>
- Skolverket. (2017a). *PIRLS 2016 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv* (Internationella studier, rapport 463). Hämtad från Skolverket: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3868>
- Skolverket. (2017b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3859>
- Skolverket. (2017c). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2017)*. Stockholm: Wolters Kluwers.
- Stensson, B. (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Diadalos.
- Svensson, G. (2016). Translanguaging för utveckling av elevers ämneskunskaper, språk och identitet. I Kindenberg B. (red.) *Flerspråkighet som resurs*, s. 31-43. Stockholm: Liberg
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Von Malortie, H. & Sjöqvist, L. (2016). Språk och tänkande genom skapande ämnen. I Kindenberg B. (red.) *Flerspråkighet som resurs*, s. 182-195. Stockholm: Liberg.
- Vygotskij, L. (1998). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos
- Wedin, Å. (2011). Utveckling av tal och skriftspråk hos andraspråkselever i skolans tidigare år. *DidaktiskTidskrift*, 20(2), 95 – 118. Hämtad från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:430049/FULLTEXT03>

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur & kultur.

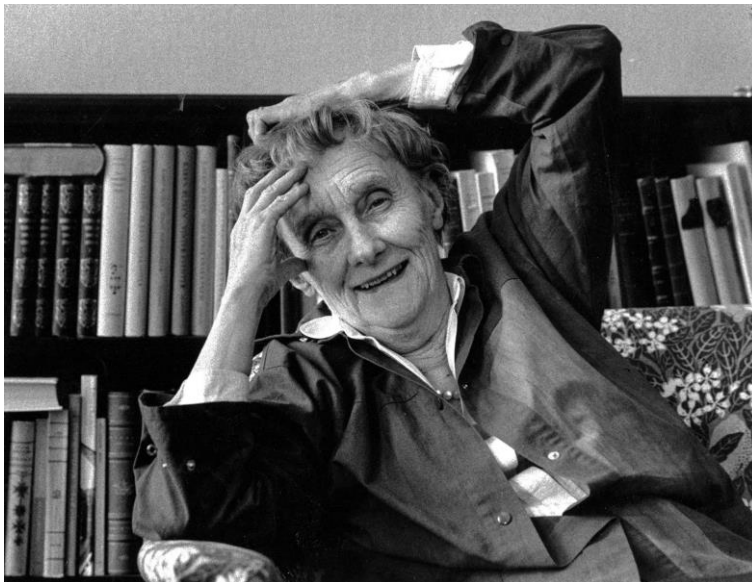
Bilaga 1

Den text som bearbetades i förberedelseklass

Astrid Lindgren

Astrid Lindgren var en svensk författare. Hon skrev barnböcker som har översatts till många språk i hela världen. Astrid Lindgren föddes 1907 och dog 2002.

Flera av Astrid Lindgrens figurer har blivit nästan lika kända på film och i TV som i böckerna. Några sånger i filmerna har också blivit mycket populära. Astrid Lindgren skrev själv texten till sångerna och samarbetade med flera kompositörer, bland andra Georg Riedel. Hon gjorde också manus till flera pjäser som handlar om de olika figurerna i böckerna.



R. Adlercreutz/tiofoto

Bilaga 2

Den text som bearbetades i ordinarie klass

EN FABEL *De blinda männen*

Fundera... Hur skulle du beskriva en elefant?



I en liten by bodde sex blinda män. En dag fick de en elefant. Männen bestämde sig för att ta reda på hur en elefant ser ut.

Den förste mannen kände på elefantens snabel.

– En elefant är som en orm, sa han. Den är lång och böjlig.

Den andre mannen kände på elefantens betar.

– En elefant är som en vass kniv, sa han.

Den tredje mannen kände på elefantens öron.

– En elefant är som ett stort lent löv, sa han.

Den fjärde mannen kände på ett av elefantens ben.

– En elefant är som ett träd, sa han. Den är rund och hård.

Den femte mannen kände på elefantens ena sida.

– En elefant är precis som en vägg. Den är hög och bred.

Till slut kände den sjätte mannen på elefantens svans.

– En elefant är som ett långt tunt rep, sa han.

Efter att ha känt på elefanten började de sex männen att bråka. Var och en tyckte att just han hade rätt. Och alla hade ju rätt, på sätt och vis.



Vad står det
i texten?

- 1 Var bodde männen?
- 2 Hur gjorde männen för att ta reda på hur en elefant ser ut?
 - a) De tittade på elefanten.
 - b) De kände på elefanten.
 - c) De bad någon att berätta.
- 3 Vem kände på elefantens ben?

- 1 Vilka av elefantens kroppsdelar undersökte männen?
- 2 Varför trodde den förste mannen att elefanten är en orm?
- 3 Vem tyckte att elefanten liknar ett löv?
- 4 Varför trodde en av männen att elefanten är ett träd?
- 5 Varför beskrev de sex männen elefanten så olika?
- 6 Varför började männen att bråka?



Vad säger
texten?



Fundera
över
texten

- 1 Hur kan den andre mannen få en av betarna till en kniv?
- 2 Vad menas med att "alla hade ju rätt, på sätt och vis"?
- 3 Varför kallas den här berättelsen för en fabel?
- 4 Vad tycker du att man kan lära sig av den här berättelsen?
 - a) Man behöver inte ha fel bara för att man inte tycker precis som andra.
 - b) Blinda män blir alltid osams.
 - c) Elefanter ser ut som löv.

Bilaga 3

Observationsschema med kategori, 2-minutersintervaller och tillhörande kommentar.

kategori	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20	22	24	26	28
TS u. B														
TS m. B														
DS u. B														
DS m. B														
E B														
RT u. Lj														
RT m. Lj														
L T alla														
L T enskilt														
E Fr														
E Fö														
E S														
GD														
KD														
A S														
FE aktiv														
FE passiv														
Övrigt														

Observationsschema förklaring

Medieform

TS u. B – Tryckt skrift utan bild

TS m. B – Tryckt skrift med bild

DS u. B – Digital skrift utan bild

DS m. B – Digital skrift med bild

E B – Endast bild

RT u. Lj – Rörlig text utan ljud

RT m. LJ – Rörlig text med ljud

Arbetsättkopplat till interaktion

L T alla – Läraren talar till alla

L T enskilt – Läraren talar med enskild elev

E Fr – Elev frågar

E Fö – Elev förklarar

E S – Elev svarar

G D – Gruppdiskussion

K D – Klassdiskussion

A S - annat språk används

Är fokuseleven fokuserad

FE aktiv – Fokuselev aktiv (vilken /båda anges i kommentar)

FE passiv – Fokuselev Passiv (vilken/båda anges i kommentar)

Övrigt – läsning högt/tyst

Bilaga 4

Intervjuguide Astrid Lindgren

Berätta först vad du tycker om läsningen.

Berätta vad du tycker att texten handlar om.

Du har mött denna typen av text förut. Berätta om det.

Berätta om något som du tyckte var intressant i texten. Varför var just det intressant?

Astrid skrev olika sorters böcker. Vilken av de olika sorters böcker Astrid Lindgren skrev tycker du verkar bäst? Berätta varför.

I texten står det att flera av Astrid Lindgrens figurer blivit kända även på film och TV. Varför är det så tror du? (Kan behöva förklara figur)

Har du sett någon av figurerna tidigare?

Bilaga 5

Intervjuguide De blinda männen

Berätta först vad du tycker om läsningen.

Berätta vad du tycker att texten handlar om?

Vad tyckte du var mest intressant i texten? Varför då?

Har du mött fabler innan? Berätta.

Varför tror du att männen i texten blev osams? Har du upplevt något sådant? Berätta.

Hur tycker du att männen skulle kunna bli sams igen?

Hur tror du det skulle kännas att inte kunna se något?

Det var meningen att denna text skulle lära er något. Tror du att texter kan ha den funktionen?

Fråga om arbetssätt.

Bilaga 6

Samtyckesbrev minderårig



JÖNKÖPING UNIVERSITY
School of Education and
Communication

Samtycke för minderårig att delta i forskning Examensarbete, Grundlärare med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1-3

Jenni Eriksson, student vid Högskolan för Lärande och Kommunikation, genomför en studie vid Jönköping University i samband med kursen examensarbete för grundlärare f-3. Studien fokuserar på att synliggöra de textmöten andraspråks elever möter i skolan och på vad eleverna tillägnar sig från de textmötena. Studien innefattar observation i ordinarie klass och i förberedelseklass, samt intervju med två elever som deltar i de observerade klasserna.

Om du accepterar att ditt barn deltar i denna studie kommer ditt barn att bli intervjuad vid två tillfällen under skoltid vecka 15-16.

All information som genereras kommer att anonymiseras vilket garanterar att ditt barn inte kan bli identifierat. Dessutom kommer all information som genereras förvaras på ett säkert sätt som förhindrar att det försvinner t ex genom stöld.

Du har din fulla rätt att avbryta ditt barns deltagande och därmed ta tillbaka samtycke när som helst och av vilken orsak som helst utan konsekvenser.

Om du har frågor gällande den här undersökningen och/eller ditt deltagande, vänligen kontakta Jenni Eriksson via mail: erje1400@student.ju.se

Om du accepterar att ditt barn får delta, vänligen skriv under nedan.

Datum

Underårig deltagares namn

Förälder/vårdnadshavares signatur

Förälder/Vårdnadshavares namnförtydligande

Forskarens signatur

Namnförtydligande

Bilaga 7

Samtyckesbrev vuxen

JÖNKÖPING UNIVERSITY
*School of Education and
Communication*

Samtycke till deltagande i forskning Examensarbete, Grundlärare med inriktning mot förskoleklass och årskurs 1-3

Jenni Eriksson, student vid Högskolan för Lärande och Kommunikation, genomför en studie vid Jönköping University i samband med kursen examensarbete för grundlärare f-3. Studien fokuserar på att synliggöra de textsamtal andraspråks elever möter i skolan och på vad eleverna tillägnar sig från de textsamtalen. Studien innefattar observation i ordinarie klass och i förberedelseklass, samt intervju med två elever som deltar i de observerade klasserna.

All information som genereras kommer att anonymiseras vilket garanterar att du inte kan bli identifierad. Dessutom kommer all information som genereras förvaras på ett säkert sätt som förhindrar att det försvinner t ex genom stöld. Vid studiens publicering raderas inspelningar.

Du har din fulla rätt att avbryta deltagande samt att ta tillbaka samtycke när som helst och utan några påföljder.

Vid frågor nås jag bäst via mail:

erje1400@student.ju.se

Om du accepterar att delta, vänligen skriv under nedan.

Deltagarens kontaktinformation, telefon och/eller email: _____

Datum

Deltagarens signatur
namn

Forskarens

Namnförtydligande
Namnförtydligande

