

# Att vägleda flerspråkiga elever inför läsning.

En kvalitativ undersökningsstudie av arbetet inför läsning av skönlitterära texter i årskurs 4–6.

Av: Patrik Jourabji

Handledare: Väinö Syrjäla  
Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande  
Kandidat/Magisteruppsats 15 hp  
Svenska | Hötterminen 2019  
Grundlärarutbildning med interkulturell profil mot åk 4–6



## **Abstract**

**Title:** Guiding multilingual pupils in pre reading: A qualitative study of pre reading fiction texts in grades 4-6.

**Author:** Patrik Jourabji

**Supervisor:** Väinö Syrjälä

Research shows that there are more multilingual pupils in Swedish classrooms than ever before. Therefore, it is important that teachers guide the pupils on reading comprehension as this has a crucial role in pupils' development in reading. The purpose of this study is to examine and get a better understanding of how primary school teachers guide multilingual pupils in pre reading fiction books in the grades 4-6. To achieve the purpose of the study, the study answers the following questions:

- How do multilingual pupils in year 4-6 use the reading strategy 'predict' before reading fiction texts?
- How do teachers reason about book choices for multilingual pupils before reading fiction texts in grades 4-6?

The questions in this study are answered by two qualitative methods: interviews and classroom observations. The results showed that elementary school teachers use challenging vocabulary and concepts, open questions, the choice of a book, the teaching model "think-pair sharing", pupil interest and visual support. This is to guide and develop multilingual pupils reading comprehension before reading. The results show that this is consistent with Lev Vygotsky's theory that learning occurs in interaction with others.

**Keywords:** Reading comprehension, before reading, the reading strategy to predict, multilingual pupils and sociocultural theory.

**Nyckelord:** Läsförståelse, inför läsning, lässtrategin att förutsäga, flerspråkiga elever och sociokulturell teori.

# Innehållsförteckning

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1. Inledning</b>   | <b>4</b>  |
| 1.1 Syfte och frågeställningar  | 6         |
| <b>2. Bakgrund</b>  | <b>7</b>  |
| 2.1 Vikten av en välutvecklad läsförståelse   | 8         |
| 2.2 Begrepp   | 9         |
| 2.2.1 Läsförståelse   | 9         |
| 2.2.2 Lässtrategier   | 9         |
| <b>3. Teoretisk referensram</b>   | <b>10</b> |
| 3.1 Sociokulturella teorin  | 11        |
| 3.2 Den närmaste utvecklingszonen   | 11        |
| 3.3 Reciprocal Teaching (RT)  | 12        |
| 3.4 Föreställningsvärldar   | 12        |
| <b>4. Tidigare forskning</b>  | <b>13</b> |
| 4.1 Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska - Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet | 14        |
| 4.2 En studie om lässtrategier i läsförståelse för första- och andraspråks elever                       | 15        |
| 4.3 Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt                         | 15        |
| <b>5. Metod och material</b>  | <b>16</b> |
| 5.1 Kvalitativa metoder   | 17        |
| 5.2 Genomförande och materialinsamling  | 17        |
| 5.3 Urval och avgränsningar   | 17        |
| 5.4 Etiska förhållningsregler   | 18        |
| <b>6. Resultat och Analys</b>   | <b>18</b> |
| 6.1 Resultat av intervjuer  | 19        |
| 6.1.1 Utmanande ord och begrepp   | 19        |
| 6.1.2 Undervisningsmodellen EPA (Enskilt – Par – Alla)  | 19        |
| 6.1.3 Visuella uttrycksformer   | 20        |
| 6.1.4 Elevintresse  | 21        |
| 6.1.5 Öppna frågor  | 22        |
| 6.1.6 Bokval  | 23        |
| 6.2 Resultat av observationer   | 23        |
| 6.2.1 Öppna frågor  | 23        |
| 6.2.2 Undervisningsmodellen EPA (Enskilt – Par – Alla)  | 24        |
| <b>7. Diskussion</b>  | <b>25</b> |
| 7.1 Slutdiskussion  | 25        |
| 7.2 Didaktiska implikationer  | 27        |

|   |           |
|---|-----------|
| 7.3 Vidare forskning.....                 | 28        |
| <b>Källförteckning .....</b>              | <b>29</b> |
| <b>Bilagor .....</b>                      | <b>32</b> |
| <i>Bilaga 1: Intervjufrågor.....</i>      | <i>32</i> |
| <i>Bilaga 2: Observationsschema .....</i> | <i>33</i> |

## 1. Inledning

Idag finns det fler flerspråkiga elever i svenska klassrum än det någonsin tidigare gjort. Det har visat sig att elever som är flerspråkiga har ökat med hela 20 procent. Det finns egentligen ingen självklar

definition över vem som är en flerspråkig elev, men enkelt uttryckt kan man definiera en flerspråkig elev som en elev som använder sig av mer än ett språk (Otterup 2017). Enligt Skolverket (2019) kan definitionen om vem som är flerspråkig anses komplext på grund av att det finns många olika definitioner om vad som kan räknas som flerspråkighet. Man kan exempelvis utgå utifrån talarens färdighetsnivå eller flyt i ett eller flera språk. När den svenska skolan tar emot flerspråkiga elever är det därmed viktigt att skolan har lämpliga resurser. Ett exempel på en viktig resurs är bland annat svenska som andra språk där lärare i alla ämnen tar ansvar för elevernas språkutveckling (Skolverket 2015:8).

Forskare brukar använda sig av begreppen *simultan* och *successiv* flerspråkighet. Barn som är eller kan bli simultant flerspråkiga är barn som varit omgivna av minst två språk från födseln. Att vara så kallad simultant tvåspråkig är inget som är ovanligt bland alla barn i världen då många barn har föräldrar som kommer från olika länder och som då talar två språk från födseln (Skolverket 2015:8 och Svensson, Svensson, Strazer, Wedin 2018:15). Ett barn som redan lärt sig ett första språk, och därefter lär sig ett andra språk kallas för successiv flerspråkig. Dessa barn har det ena språket mer eller mindre utvecklat när de ska börja lära sig ett nytt språk (Skolverket 2015:8).

En av skolans viktigaste uppgifter är att alla elever ska ges en undervisning där barn lär sig att förstå vad de läser och utvecklas till strategiska och självständiga läsare (Westlund 2009:6–7 och Lindholm 2019:1). Damber (2019:247) betonar att det är viktigt att alla barn oavsett språklig bakgrund redan i tidig ålder introduceras för berättelser och texter för att bli delaktiga läsare eftersom detta kan väcka barns nyfikenhet och intresse för att börja läsa. Skolan har därför tillsammans med lärare ett stort ansvar att vägleda elever inför läsning och utveckla deras läsförståelse. Om läraren inte är tydlig med det som presenteras för eleverna kan de känna sig förvirrade och texter kan förbli ett problem för många elever under skoltiden (Westlund 2009:8).

Att arbeta med och utveckla flerspråkiga elevers läsförståelse är mer utmanande och krävande än att arbeta och utveckla elever som har svenska som modersmål. Övergången från årskurs 1–3 till årskurs 4–6 upplevs mer utmanande för flerspråkiga elever då texter brukar vara längre, och innehållsmässigt innehålla mer avancerade texter än vad elever mött tidigare under sin skolperiod. Detta sker då många flerspråkiga elever inte hunnit utveckla och arbeta mycket med språkförståelse som krävs för att självständigt ta sig an olika texter i skolan (Lindholm 2019:1–2). Som lärare är det därmed viktigt att tänka på elever och framförallt att flerspråkiga elever inte upplever genrer på samma sätt som elever som har det svenska språket som sitt modersmål. Lärare får exempelvis inte ta för givet att flerspråkiga elever uppfattar en insändare eller en spökhistoria på ett lika självklart sätt som svenska elever. En

explicit undervisning kan därför vara bra för flerspråkiga elever eftersom de är medvetna om vad som förväntas av dem (Otterup 2017).

Forskning lyfter alltmer fram att lärare behöver vägleda sina elever gällande läsförståelse då detta har en avgörande roll på elevernas utveckling inom läsning. Om läraren inte är alltför tydlig om vad som ska presenteras för eleverna kan exempelvis förståelsen av skönlitterära texter fortfarande vara ett problem för en del elever under hela skolgången (Westlund 2009:8). Det har dock visats sig att användningen av lässtrategier har varit mest givande för elevers utveckling av läsförståelse (Lindholm 2019:1). Lindholm (2019:1) menar också att vi vet mindre om på just vilka sätt lässtrategierna kan ha inflytande på flerspråkiga elever i första hand. Skolan har en skyldighet och ett stort ansvar att främja elevers utveckling och lärande för en livslång lust att lära (Skolverket 2011:6).

Det första steget inom läsning är fasen före läsning. Genom att använda sig av den får läsaren en uppfattning av vad det är för typ av text som ska läsas och behandlas. Forskning redogör för den ovana läsaren att bortse från fasen inför läsning och börjar istället läsa en bok direkt utan att reflektera över vad boken handlar om, hur man tar sig genom den och vilka förväntningar boken väntas ha. Detta kan leda till att läsningen sker utan en meningsskapande kontext vilket innebär att eleverna saknar förkunskaper och att deras läsförståelse inte utvecklas (Wejrum 2016:2). Detta är något som är viktigt att ha i åtanke som lärare då elever inte ska vara oerfarna när de tar sig an en bok. Därför kommer denna studie undersöka hur lärare vägleder och utvecklar flerspråkiga elevers läsförståelse inför läsning med hjälp av lässtrategin ”att förutsäga”. Lässtrategin *att förutsäga* (eller förutspå som den i vissa modeller kallas) är den strategin som används innan man börjar läsa en text. Att förutsäga kan innebära att eleven förutspår vad en text ska handla om genom exempelvis titeln och bilden på omslaget av en bok (Lindholm 2019:37). Detta aktiverar elevernas förförståelse till ämnesinnehållet (Wejrum 2016:2).

I studien lyfts begreppet flerspråkighet upp som syftar på flerspråkiga elevers färdighetsnivå och flyt i det svenska språket samt elever som i sin vardag använder sig av minst två eller fler språk.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur några grundskolelärare vägleder och utvecklar flerspråkiga elevers läsförståelse av skönlitterära böcker i sin undervisning. Fokus kommer främst ligga på hur lärare vägleder flerspråkiga elever i årskurs 4–6 i deras gemensamma läsning, samt när de kontinuerligt läser en skönlitterär text med hjälp av lässtrategin *att förutsäga*. Studiens syfte kommer undersökas med hjälp av två frågeställningar som lyder:

- Hur bedrivs lässtrategin *att förutsäga* inför läsning av en skönlitterär bok hos flerspråkiga elever i undervisningen?
- Hur resonerar lärare kring bokval för flerspråkiga elever inför läsning av skönlitterära texter i åk 4–6?

## 2. Bakgrund

Här nedan kommer en bakgrund ges över hur andelen flerspråkiga elever ökat i Sverige samt vad konsekvenserna av att inte ha kompetenta och förberedda lärare kan medföra för utmaningar. Det kommer även redogöras för hur det sett ut med internationella undersökningar vad gäller svenska

elevers läsförståelse. Vidare följer korta begreppsbeskrivningar för att underlätta vidare läsning i denna studie.

## 2.1 Vikten av en välutvecklad läsförståelse

Den svenska grundskolan har med åren fått uppleva att andelen flerspråkiga elever ökat kontinuerligt. Nästan var femte elev har idag grundläggande kunskaper i ett annat språk än svenska. Skolverket (2015:7) lyfter fram att i oktober 2014 var 92 188 grundskoleelever födda utomlands vilket innebär att det i idag finns elever som tillsammans representerar mer än hundra olika modersmål. Detta bidrar till att de flerspråkiga eleverna använder sig av mer än ett språk i sin vardag. Detta i sin tur får betydelse för lärare i undervisningsarbetet i mötet med språklig mångfald (Skolverket 2015:7). I och med den flerspråkighet som råder och ökningen av flerspråkiga elever, har detta blivit en utmaning för skolan (Skans 2011:12). Enligt läroplanen för grundskolan ska varje elev få en likvärdig utbildning där undervisningen ska anpassas efter elevernas behov och förutsättningar. Undervisningen ska främja kunskapsutveckling och lärande till eleverna med utgångspunkt i bakgrund, tidigare erfarenheter, kunskaper och språk (Skolverket 2011:6). Men i årskurserna 4–6 har en granskning utförts av Skolinspektionen (2016: 4–5) inom ämnena svenska och svenska som andraspråk. Denna granskning har visat att lärares undervisningsförmåga brister i att ge elever möjlighet att förstå vad de ska lära sig och syftet med lärandemålen.

Utan en välutvecklad läsförståelse kan inte elever på ett självständigt sätt läsa, tolka och förstå innehållet av en text. Därför är läsförståelsen en viktig punkt i skolan som bör diskuteras alltmer för att bidra till att alla elever utvecklar sin förståelse av texter. Att kunna läsa och framförallt förstå det man läser är en viktig aspekt för att på ett fullvärdigt sätt kunna vara delaktiga i samhället och arbetslivet. Läsförståelse är en form av kompetens som är viktig och avgörande för ett samhälle som idag ska fungera (Westlund 2009:7–8 Bråten 2008:11). Ett flertal forskare som bland annat McLaughlin & Allen (2002), Duke och Pearson (2002) samt Palinscar och Brown (1984) är eniga om att med hjälp av användning av lässtrategier i skolorna kan en elev få hjälp med att utveckla sin läskompetens och få en fördjupad läsförståelse för det ämnet som ska behandlas (Wejrum 2016). Framförallt gynnar undervisning inom lässtrategier flerspråkiga elevers läsutveckling (Maljan 2019).

PIRLS som står för Progress in International Reading Literacy Study är en internationell studie som mäter elevers läsförståelse i årskurs 4. Enligt PIRLS har tidigare undersökningar visat att svenska elevers läsförmåga vad gäller att förstå innehållet i texter försämrats. Den senaste undersökningen som genomfördes 2016 visar däremot att svenska elevers läsförståelse förbättrats och ligger nu på samma nivå som 2001. De svenska elever i årskurs 4 som ingick i denna undersökning presterade bättre än



genomsnittet i EU- och OECD länderna. I PIRLS undersökningar framgår att elevers kunskap i läsförståelse när det gäller skönlitteratur och faktatexter är lika stark.

## 2.2 Begrepp

Nedan redogörs för två olika begrepp; *läsförståelse* och *lässtrategier* som är bra att ha en kunskap om för en bättre förståelse och helhetsbild av denna studie.

### 2.2.1 Läsförståelse

Läsförståelse kan definieras på många olika sätt då den är komplex och ett svårdefinierat begrepp. Det är så komplext att även forskningen kring läsförståelse inte kunnat formulera en modell som täcker alla delar (Westlund 2009:8, Fridolfsson 2015:198). Men Westlund (2009) tolkar läsförståelse som en målinriktad och dynamisk process som medför strategier, tidigare kunskap, färdigheter och motivation. Syftet med att läsa är att få en förståelse och skapa mening före läsningen, eftersom läsaren dels ska få en uppfattning av texten dels en inlevelse i textinnehållet. Texten och läsaren påverkar varandra för att konstruera mening. Texten kommer till liv först när den läses och får betydelse för läsaren.

Lärare har ett ansvar för att utveckla elevers läsförståelse i ett livslångt lärande där de senare i livet kommer att växa och bli samhällsmedborgare (Jacquet & Danielsson 2018:12). Därför är det viktigt att lärare vägleder elever rätt från skolstart. Westlund (2009:8) lyfter fram att elever som haft en bra start i skolan med målmedvetna lärare som fokuserar på läsförståelse, utvecklas tre gånger så snabbt än elever som haft mindre målmedvetna lärare. Genom detta visar det sig att det är svårare att kompensera den bristfälliga undervisningen senare under skoltiden då de första åren är som viktigast (Westlund 2009:8).

### 2.2.2 Lässtrategier

En definition av lässtrategier kan vara ”avsiktliga målinriktade försök att kontrollera och förändra läsarens sätt att avkoda text, förstå ord och konstruera mening” (Afflerbach, Pearson & Paris 2008:368). I Läroplanen för grundskolan (Lgr 11) lyfts lässtrategier upp i det centrala innehållet i ämnet svenska i årskurs 4–6 där det speciellt framhävs att elever ska kunna använda sig av lässtrategier i olika texter (Skolverket 2011:88).

När man arbetar med att utveckla en strategisk läskompetens vill man göra läsaren medveten om sin egen inläring. Några elever utvecklar en bra läsförmåga implicit, det vill säga genom att läsa många olika böcker och arbeta med dem på olika sätt. För andra elever som inte riktigt hänger med i läsutvecklingen kan en explicit undervisning vara nyckeln till att utveckla deras läsförståelse. Att

använda sig av lässtrategier i undervisningen kan framförallt vara viktig för att främja flerspråkiga elevers förståelse när de läser läroböcker (Lindholm 2019:2). Lindholm (2016:175) nämner även att forskning inte visar vilka lässtrategier som är bäst avsedda att använda för olika åldrar. Elevers bakgrund kan påverka deras inlärningsprocesser.

### 3. Teoretisk referensram

I följande avsnitt kommer den teoretiska utgångspunkterna presenteras. Först presenteras den *sociokulturella teorin* då den beskriver hur individen lär sig med andra i sociala sammanhang. Därefter

redogörs det teoretiska begreppet *Den närmaste utvecklingszonen* som ingår i den sociokulturella teorin. Sedan presenteras undervisningsmodellen *Reciprocal Teaching (RT)* och slutligen Judith A. Langers (2005) teori om *föreställningsvärldar*.

### 3.1 Sociokulturella teorin

Den sociokulturella traditionen grundar sig på forskaren Lev Vygotskijs arbeten om lärande, utveckling och språk (Säljö 2017:251). Den bygger även på en konstruktivistisk syn på lärande där kunskap skapas genom samarbete i varierande sammanhang och inte genom individuella processer. Lärande i sociala sammanhang är helt avgörande då det sker genom att aktivt använda sig av interaktion och samarbete i den sociala praktiken. På så sätt utförs lärandet och därmed är den sociokulturella teorin väsentlig för att individer ska kunna utveckla sina kunskaper (Dysthe 2003:41). Dysthe (2003:43) lyfter även fram att begreppet ”social” används i lärosammanhang och har minst två betydelser. Den ena riktar sig på relationerna och interaktionen mellan människor och den andra på kulturella och historiska sammanhang. Dysthe (2003:44) betonar att interaktionen och samarbetet mellan individer i olika läromiljöer är avgörande för hur och vad som lärs. Individer lär sig på många olika sätt och klassrummet är bara en av dem. Därför är det viktigt att undervisningen i skolan ger eleverna möjlighet till att utveckla förmågor att kunna använda sitt tankesätt i olika sammanhang.

Dysthe (2003:31) beskriver den sociokulturella teorin på följande sätt: (1) lärande har med relationer att göra, (2) lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel, (3) språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna, (4) balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö, (5) lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i omfattande mening.

### 3.2 Den närmaste utvecklingszonen

Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är den närmaste utvecklingszonen, även kallat stöttning. Eftersom eleven inledningsvis är i behov av stöd av en som är mer kunnig, exempelvis en lärare. Den kunniga leder den lärande vidare och får stöd av den kunniga och tar sig vidare i sitt arbete. Till en början ger exempelvis läraren mycket stöd till eleven men så småningom och successivt tar läraren avstånd från eleven för att låta eleven behärska färdighet ensam. Detta är ett sätt inom det sociokulturella perspektivet att se hur resultatet av en sådan process sker på samspel och lärande. Det som eleven i början behövde hjälp med för att klara av, kan eleven i efterhand genomföra på egen hand. Stöttning kan med andra ord göra så att elever som hade svårigheter kunskapsmässigt innan sedan och då behövt stöd av läraren inte längre behöver det (Säljö 2007:260).

### 3.3 Reciprocal Teaching (RT)

Jacquet och Danielsson (2018:50) lyfter fram undervisningsmodellen *Reciprocal Teaching* (RT) och dess fyra grundläggande lässtrategier: *att förutsäga*, *att ställa frågor*, *att klargöra* och *att sammanfatta*. Det finns ett stort antal undervisningsmodeller för strategiundervisning men i denna studie kommer fokus vara på lässtrategin *att förutsäga*. Denna modell och strategi passar bra in när man ska diskutera texter inför läsning (Lindholm 2019:35).

Avsikten med Reciprocal Teaching (RT) är att läraren navigerar och stöttar eleven i början av processen med sedan successivt lämnar över talutrymmet till eleverna. Strategierna är målriktade mot varandra för att skapa diskussioner i klassrummet om texter. Syftet med denna modell är att förstå texter samt bli en metakognitiv läsare som är målmedveten av sitt eget lärande. RT innehåller som sagt fyra grundläggande lässtrategier: *att förutspå*, *ställa frågor*, *att klargöra* och *att sammanfatta*. Lässtrategin *att förutsäga* går ut på att eleverna ska gissa vad de tror att en text handlar om. Den andra strategin *ställa frågor* innebär att eleverna plockar ut det viktiga i texten och granskar om de har begripit innehållet i texten. Strategin *att klargöra* innebär att man arbetar med utmanande ord eller begrepp i en text och *att sammanfatta* innebär att eleverna undersöker om de har förstått huvudinnehållet i en text (Lindholm 2016:177).

### 3.4 Föreställningsvärldar

Judith Langer (2005:23) använder sig av begreppet föreställningsvärldar för att vägleda läsare till den värld av förståelse som varje läsare besitter vid en given tidpunkt. Föreställningsvärldar kan även anses som textvärldar i våra sinnen och dessa föreställningsvärldar är olika hos olika människor. Dessa föreställningsvärldar är en funktion av kulturella, personliga, och individuella upplevelser samt vad man som individ är ute efter. Langer (2005:23) framhåller att föreställningsvärldar är dynamiska uppsättningar av sammanlänkade idéer, bilder, frågor, förväntningar, argument och förningar som fyller våra tankar när vi läser, skriver, talar eller tar del av andra upplevelser där man uttrycker och delar med sig av tankar och tolkningar.

Langer (2005:31–34) lyfter även fram hur en läsare bygger upp föreställningsvärldar genom fyra grundläggande faser. Inom dessa faser beskriver Langer (2005) hur läsaren rör sig in i texten, genom texten och ut ur texten. Dessa faser måste inte ske i en linjär sekvens utan läsaren kan växla fram och tillbaka under läsningen av föreställningsvärlden. Den första fasen som kallas *att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld* innebär att läsaren använder sig av sin egen kunskap, erfarenheter och försöker samla på sig så mycket tankar för att kunna skapa en förförståelse om vad texten kommer handla om. I

fas 2 *att vara i och röra sig genom en föreställningsvärld* är läsaren fördjupad i textvärlden. Här använder läsaren nya ledtrådar och ny information för att ta reda på mer om information i texten. Läsaren använder med andra ord all kunskap som hen redan har för att skapa en ny och djupare bild om vad hen tror att berättelsen handlar om.

I den tredje fasen *att stiga ut och tänka över det man vet* använder läsaren sina utvecklade uppfattningar och erfarenheter för att reflektera och förstå vad texten handlar om. Genom läsarens tankar kan hen nu genom föreställningsvärldarna utveckla vad dessa idéer har för betydelse i sitt liv och i sin värld. I den fjärde och sista fasen *att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen* har läsaren möjlighet till att reflektera över vad föreställningsvärlden som hen själv skapat. Här kan läsaren fokusera på vad det är författaren vill åstadkomma med texten samt genom att läsaren ser texten och innebörden av texten på avstånd, det vill säga att stiga ut ur och objektifiera upplevelsen kan hen jämföra karaktärernas historia och livssituationer (Langer 2005:34–36, Schüllerqvist, Wejrums och Hedelin 2015b:2).

I studien kommer Langers (2005) första fas, ”att vara utanför och kliva in i en föreställningsvärld” vara mest relevant för denna studie, däremot är ovanstående förklaring om alla fyra faser bra att ha i åtanke.

## 4. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tre tidigare studier som är relevanta kring denna studiens ämne.

Forskningstexterna som valts ut behandlar hur lärare arbetar med elevers läsförståelse i undervisningen.

#### 4.1 Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska - Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet

Anna Lindholms (2019) forskningsundersökning *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska - Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet* handlar om att lyfta fram betydelsen av hur flerspråkiga elever i mellanstadiet arbetar med läsförståelse med hjälp av lässtrategier. Lässtrategierna beaktas utifrån undervisning, läsutveckling samt individuella perspektiv. De tre empiriska insamlingarna sker på en skola där mer än 90% av eleverna är flerspråkiga. Den första studien fokuserar på lässtrategiundervisning genom lärarintervjuer och två observationer i två flerspråkiga klassrum. Den andra studien undersöker elevernas läsutveckling på över två år samt deras relation till användning av lässtrategier. Den tredje undervisningen undersöker läsförståelsen för åtta flerspråkiga elever och deras reflektioner kring lässtrategierna. Lärarna som arbetar med lässtrategierna har inspirerats av undervisningsmodellen Reciprocal Teaching, (RT). I individuella lässituationer hanterade eleverna ord och begrepp som uppstod väldigt framgångsrikt när de läste texten genom att läsa om meningar eller stycken från texten. Det som dock upplevdes svårt av vissa elever var att förstå det övergripande textinnehållet.

Lindholm (2019:83–84) genomförde en observationsstudie i årskurs 4 där majoriteten av eleverna var flerspråkiga. Studien utfördes år 2015 där empiri samlades in i ämnena svenska som andra språk, religion och biologi, samt genom intervjuer med tre undervisande lärare. Hennes resultat visar att lärare som fått möjligheten till en bredare kunskap och utbildning inom den grundläggande lässtrategin Reciprocal Teaching (RT) använder sig av framförallt strategierna *att förutsäga* och *reda ut oklarheter* i faktatexter. Lärarna anpassade även lässtrategiundervisningen på olika sätt till de flerspråkiga elevernas behov och förutsättningar. Avsikten med att använda sig av lässtrategier är för att hjälpa elever med meningsskapande, det vill säga hur elever förstår texter och skapar mening, utveckla elevers ordförråd, göra eleverna medvetna om deras bakgrundskunskaper samt styrka deras identitet. Det som är vanligt förekommande i Lindholms (2019) undersökningar är att den undervisning som lärare bedriver visar sig vara explicit, att den får ta den tid den behöver och repetera det som anses som svårt. Samtidigt finns det också en utmaning i klassrummet för lärarna. Då undervisningen anpassas efter flerspråkiga elevers behov och förutsättningar riskerar de goda läsarna inte få utmanande och stimulerande uppgifter då den nivån inte är tillräckligt utmanande. Lindholm (2019) påpekar även att i intervjuerna framgår det av lärarna att lässtrategiundervisningen hjälpt eleverna på ett positivt sätt. Lärarna betonar också den strukturerade undervisningen där det är viktigt att eleverna ges den tiden som de behöver för att tillsammans konstruera förförståelse innan läsningen i helklass. En undervisning som sker på detta sätt ökar elevers engagemang vilket lärare anser att deras förståelse förbättras (Lindholm 2019:84).

## 4.2 En studie om lässtrategier i läsförståelse för första- och andraspråkselever

Ali och Razali (2019:94) studie, *A Review of Studies on Cognitive and Metacognitive Reading Strategies in Teaching Reading Comprehension for ESL/EFL Learners* genomförs i Malaysia. De lyfter fram att det är viktigt att elever i landet ska kunna läsa på engelska. Läsning kräver ett aktivt engagemang för att ha en interaktion med författaren genom att kunna förutspå, analysera, sammanfatta och använda sig av andra typer av lässtrategier. Att bygga en sådan koppling mellan läsaren och innehållet i en text är dock komplicerat för andraspråkselever då de kan ha det svårt att kunna tillämpa olika typer av lässtrategier. Denna artikel ger en översikt på över 27 studier om undervisning i lässtrategier för andraspråkselever vilket innebär att lärare som arbetar med språk måste revidera sina undervisningsmetoder för att kunna uppfylla andraspråkselevs förutsättningar och behov, speciellt när det handlar om korrekt användning av lässtrategier. Alis och Razalis (2019) resultat visade att elevernas läskunskaper förbättrades när de samarbetade med sina gruppkamrater. Detta var ett bättre sätt att arbeta på istället för att låta eleverna läsa på det traditionella sättet, det vill säga individuell tystläsning.

Ali och Razali (2019:100) drar slutsatsen att lärarna är väl medvetna om vikten att använda sig av lässtrategier i klassrummet. De anser att lärare måste använda sig av de mest lämpliga lässtrategierna under rätt tillfälle för att anpassa dem efter elevers behov och förutsättningar istället för att använda sig av samma lässtrategier under hela läsåret för att eleverna ska utveckla sin läsförståelse.

## 4.3 Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt

Reichenberg (2011) har gjort en studie hon kallar *Texter, läsförståelse och undervisning i Norge och Sverige – en översikt* där hon jämför svensk och norsk läsforskning. Reichenberg (2011) hänvisar till resultaten från PISA 2009 där svenska elevers läsförståelse försämrats nämnvärt. I Norge har det dock inte skett en förändring sedan år 2000. Likt Lindholm (2019) lyfter hon fram att det finns få svenska lässtudier som fokuserats på elever i årskurserna 4–6. Den svenska forskningen fokuseras på skönlitterära texter.

Reichenberg (2011) framhäver att resultatet är nedslående i dem svenska klassrummen när det handlar om undervisning i läsförståelse. Reichenberg (2011) framhäver undersökningar som genomförts i svenska klassrum med fokus på skönlitterära texter i åk 4–6. Hon nämner att forskarna kommit fram till liknande resultat men att det inte fördes några längre samtal gemensamt med eleverna kring skönlitterära texter. Svenskundervisningen fokuserade främst på att eleverna skulle lämna in sina uppgifter till lärarna och sedan få respons på dem. Reichenberg (2011:11) skriver att undervisningen var starkt

individualiserad och att ett stort ansvar därmed lades på eleverna själva. Hon framvisade även att internationella länder oftare diskuterar texter muntligt tillskillnad från Sverige och att valet av böcker inte var elevernas utan lärarens. I hennes litteraturöversikt uppmärksammades även att flickor avstod från att samtala i klassen på grund av rädsla för kommentarer från andra elever. Detta ledde därmed till att det var problematiskt att ha samtal i klassrummen.

## 5. Metod och material

Denna studie utgår i första hand av den kvalitativ forskningsmetoden intervju som sedan kompletterats med fyra observationer. I detta avsnitt presenteras först de olika kvalitativa metoderna, sedan följer en redogörelse över hur genomförandet av materialinsamlingen gick till. Därefter förklaras vilka urval och avgränsningar som gjorts som slutligen följs av hur de etiska förhållningsreglerna anammats i denna studie.



## 5.1 Kvalitativa metoder

I denna studie används i första hand semistrukturerade intervjuer som sedan följdes de upp med passiva men öppna observationer. Med semistrukturerade intervjuer menas att intervjun är mer kontrollerad av forskaren då samtalen är mer inriktad på valda ämnen som forskaren i förväg valt ut (Dalen 2007:34 & Eliasson 2013:26). Med öppen och passiv observation menas att forskaren informerat informanterna om att en observation kommer genomföras men håller en låg profil för att inte interagera med informanterna (Lalander 2015:98–100).

## 5.2 Genomförande och materialinsamling

Intervjuerna genomfördes på tre olika skolor där varje intervju varade i cirka 20–30 minuter. Samtliga intervjuer spelades in för att i efterhand kunna lyssnas av och enklare bearbetas vid transkribering (Eliasson 2013:25). För att få en bredare bild av hur lärarna arbetar med flerspråkiga elever kompletterades intervjuerna med fyra olika lektionsobservationer. Under dessa observationer iaktogs läraren från en plats längst bak i klassrummet under cirka 50 minuter. Anteckningar fördes i ett observationsschema för att enklare samla in det material som är relevant för denna studie. Genom användningen av intervjuer med kompletterande observationer tillges studien en bredare och djupare förståelse över hur lärare arbetar med flerspråkiga elever i praktiken. Både dessa metoder hjälper till att visa på vilket sätt flerspråkiga elever vägleds inför läsningen.

## 5.3 Urval och avgränsningar

Lärarna som ingått i denna studie har alla varit yrkessamma i samma kommun, närmare bestämt en kommun söder om Stockholm. Lärarna kontaktades via mail där information om studies syfte framgick. De fyra lärarna som deltog i studien arbetar på tre olika skolor och därmed utfördes fyra observationerna på tre olika skolor vid fyra olika undervisningstillfällen.

De fyra lärarna som deltagit i studien presenteras som lärare 1, lärare 2, lärare 3 och lärare 4. Av dessa fyra lärare arbetar lärare 1 och 2 på samma skola, men i olika klasser. Lärare 1 är nyexaminerad lärare och har arbetat som lärare i tre år och arbetar i åk 6. Lärare 2 har arbetat som lärare i 15 år och arbetar i åk 6, lärare 3 har arbetat som lärare i 10 år och arbetar också i åk 6 och lärare 4 har arbetat som lärare i 8 år och arbetar i åk 5.

|                 | <b>Antal verksamma år</b> | <b>Undervisar i årskurs</b> |
|-----------------|---------------------------|-----------------------------|
| <b>Lärare 1</b> | 3                         | Åk 6                        |
| <b>Lärare 2</b> | 15                        | Åk 6                        |

|                 |    |      |
|-----------------|----|------|
| <b>Lärare 3</b> | 10 | Åk 6 |
| <b>Lärare 4</b> | 8  | Åk 5 |

Tabell 1.

## 5.4 Etiska förhållningsregler

För att utföra denna studie har vetenskapsrådets fyra grundläggande krav uppfyllts. Det första kravet – *informationskravet* – uppfylldes genom att både lärare och elever informerades om vad studien skulle handla om innan själva utförandet. Det andra kravet – *samtyckeskravet* – uppnåddes då lärarna godkände att intervjuerna spelades in, samt att krav nummer tre – *konfidentialitetskravet* – uppfylldes eftersom samtliga informanter är helt anonyma då varken deras namn, kön eller ålder publiceras. Det fjärde kravet – *nyttjandekravet* – har också anammats då undersökningen gjorts ut ett forskningsändamål där samtliga uppgifter som samlats in om enskilda personer endast har använts i ett vetenskapligt syfte (Vetenskapsrådet 2002:7–14).

## 6. Resultat och Analys

Detta avsnitt redogör för samt analyserar resultatet från det empiriska material som samlats in.

I första hand kommer intervjuerna redovisa olika teman som exemplifierar olika transkriptionscitat.

Detta för att förtydliga lärarnas svar samt för att redogöra hur de olika lärarna uttryckt sig under intervjuerna. Därefter följer en redogörelse över det som framkom genom observationerna.

## 6.1 Resultat av intervjuer

### 6.1.1 Utmanande ord och begrepp

I intervjuerna nämner majoriteten av lärarna att de arbetar med utmanande ord och begrepp i sin undervisning med sina flerspråkiga elever. Lärare 1 uttrycker sig på följande sätt:

I förväg brukar jag läsa kapitlet som ska läsas för att plocka ut svåra ord och begrepp för att gå igenom dessa med de flerspråkiga eleverna. Detta för att de flerspråkiga eleverna inte ska känna sig vilsna och förvirrade i texten när de läser gemensamt samt för att öka deras ordförråd.

Det lärare 1 lyfter fram går även att finna hos lärare 2 som uttrycker sig på följande sätt:

Jag arbetar mycket med ord och begrepp inför läsningen som jag plockar ut. Jag presenterar några ord och begrepp på whiteboardtavlan där vi sedan tillsammans muntligt arbetar och diskuterar vad de olika orden och begreppen betyder. Sedan får eleverna arbeta mer djupgående med vissa ord och begrepp samt sätta dem i ett sammanhang.

Även lärare 3 berättar att hen arbetar på liknande sätt som lärare 1 och 2 då hen uttrycker sig på följande sätt:

Eftersom många flerspråkiga elever har ett mindre ordförråd läser jag nästkommande kapitel först själv för att veta vilka ord och begrepp som ska komma. Detta för att förbereda eleverna inför vissa ord och begrepp.

Samtliga lärare, förutom en, nämner alltså att de arbetar med utmanade ord och begrepp inför läsning. Detta för att hjälpa dem flerspråkiga eleverna vars ordförråd är mindre att bli bekanta med olika ord och begrepp. Det ska i sin tur hjälpa dem att utvidga deras ordförråd vilket rimmar med Lindholms (2019) forskning om att utveckla elevers ordförråd samt som även överensstämmer med vad Säljö (2007) lyfter fram angående stöttning i den närmaste utvecklingszonen.

### 6.1.2 Undervisningsmodellen EPA (Enskilt – Par – Alla)

Tre av fyra lärare berättar att de arbetar utifrån undervisningsmodellen EPA i klassrummen.

Användningen av undervisningsmodellen varierar dock i själva arbetssättet med den. Lärare 1 uttrycker sig på följande sätt:

Jag utgår från modellen EPA (Enskilt - Par – Alla), det vill säga att eleven först arbetar enskilt sedan i par och slutligen har vi en helklassdiskussion. Detta för att alla elever kan vara aktiva och delta i undervisningen. Detta är även bra för att elevernas tankar och förståelse väcks.

Lärare 2 arbetar på ett liknande sätt som lärare 1 då hen förklarar att hen arbetar på dessa vis:

När jag presenterar bilder och ord till eleverna brukar jag använda jag mig av EPA modellen. Detta för att låta eleverna använda sina kunskaper och försöka komma fram till vad vissa ord och begrepp betyder. Mycket diskussioner brukar förekomma i klassrummen då vissa begrepp är lika men betyder olika. Jag förklarar då begreppen på olika sätt och sätter dem i en kontext så att eleverna kan se innebörden av begreppen.

Lärare 4 som också arbetar med EPA skiljer sig en aning från lärare 1 och 2 eftersom hen lyfter detta:

Jag väljer att arbeta med modellen EPA där elever får skriva ner vad de tror en bok kommer att handla om. Därefter får eleverna i par diskutera det de har skrivit ner med varandra och sedan har vi en diskussion i helklass.

Lärare 4 berättar att många flerspråkiga elever ibland skäms att prata framför alla i klassen då de kan säga fel eller inte hittar rätt ord. Detta rimmar med Reichenbergs (2011) översikt där vissa elever avstod från att samtala i klassrummen. Samtliga lärare som arbetar utifrån EPA modellen anser att den är väldigt givande då lärande sker genom interaktion vilket går i linje med Vygotskijs teori (Säljö 2017). Här får eleverna chansen till att dela med sig av sina tankar och få sina röster hörda, även de elever som skäms att uttrycka sig framför alla i klassen. De får möjligheten till att dela med sig av sina tankar till en klasskompis innan de delar med sig detta i helgrupp.

### 6.1.3 Visuella uttrycksformer

Eftersom många flerspråkiga elever inte behärskar det svenska språket fullt ut arbetar lärarna mycket med ord och bild inför läsning. Lärare 2 nämner exempelvis detta:

Det är enklare för dem flerspråkiga eleverna att förstå och anamma ett ord eller ett begrepp med bilder. Genom att visa omslaget på en bok för eleverna väcks deras intresse mer. Detta går även att diskutera i helklass där man kan ställa frågor som, ”vad har bokens titel med bilden att göra?”

Läraren förklarar att de väljer att arbeta på detta sätt eftersom många flerspråkiga elever har ett mindre ordförråd samt att man lättare kan väcka elevernas nyfikenhet och intresse.

Även lärare 3 berättar att hen använder sig av visuella uttrycksformer då hen säger:

Jag arbetar mycket med bildstöd och begrepp eftersom många flerspråkiga elever har ett mindre ordförråd.

Läraren förklarar vidare att för att veta vilka ord och begrepp som ska komma läser hen nästa kapitel först själv och kontrollerar vad det är som eleverna kan behöva ha kännedom om. På så sätt får eleverna sedan möjlighet att bekanta sig med ord och begrepp som kommer dyka upp i berättelsen.

Genom att även visa bilder med begrepp är eleverna välbekanta med de främmande begreppen som kommer att finnas i texten. Lärare 2 och 3 som arbetar mycket med ord och begrepp visuellt menar att detta är väldigt givande då det utvecklar de flerspråkiga elevernas ordförråd, precis som Lindholm (2019) konstaterar. Reichenberg (2011) påpekar även att undervisningen är väldigt individualiserad i hennes forskning, detta resulterar dock inte på samma sätt hos lärare 2 och 3. Lärarnas sätt att arbeta på är givande då eleverna samlar på sig tankar för att få en förförståelse om vad texten kommer handla om Langer (2005).

#### 6.1.4 Elevintresse

Lärare 2 och 4 som arbetar för att fånga elevernas intresse inför läsningen anser att det en viktig faktor att arbeta med i klassrummet.

Är det exempelvis många elever som kommer från mellanöstern kanske man ska ha litteratur som är kopplad till deras bakgrund, är det många som exempelvis flyttat från krig kan man använda sig av litteratur som handlar om det. Finns det många som är fotbollsintresserade, då är "Zlatanboken", ett perfekt alternativ som tilltalar eleverna. Det är väsentligt att anpassa valet av böcker till målgruppen.

Lärare 4 som också nämner elevintresse menar att det är viktigt att välja böcker som är mer anpassbart till eleverna.

Många elever idag vill läsa något som innehåller exempelvis drama, kärlek och relationer. Därför är det viktigt att välja en bok efter elevernas förutsättningar, behov och intressen. Något som kanske är mer vardagligt där de kan känna igen sig själva förklarar hen.

Lärarna menar att det är viktigt att välja ut böcker som är passande till eleverna och som erbjuder något de är bekanta med. Detta går även att styrka till Lindholms (2019) forskning som visar att elever som får hjälp att bli medvetna om deras bakgrund styrker den egna identiteten.

### 6.1.5 Öppna frågor

I intervjuerna nämner samtliga lärare, förutom en, att de ställer öppna frågor till eleverna. De menar att det är viktigt att kunna ställa öppna frågor till eleverna för att aktivera deras förförståelse. Ibland kan det förekomma att en hel lektion går åt för att diskutera vad boken kommer att handla om på grund av att eleverna ska förstå det de läser. Lärare 1 säger exempelvis att hen använder sig av frågor som ”vad säger titeln? Hur ser omslaget ut? Vad tror vi boken kommer handla om utifrån det vi ser på omslaget?”. Lärare 2 berättar att hen inför varje ny bok som ska läsas alltid ger eleverna en bakgrundsinformation om exempelvis var boken utspelar sig och så vidare. Hen lyfter fram ett exempel från boken *Habib Långt Långt Borta* som utspelar sig i Stockholmsförorten Fittja och säger:

Jag börjar med att ge eleverna en bakgrundsinformation om vart Fittja ligger, i vilken kommun Fittja ligger i och så vidare samt ställer frågor som ”har någon av er varit i Fittja eller känner ni någon kompis, kusin eller släkting som bor där?”.

Lärare 3 förklarar att detta görs för att aktivera eleverna förförståelse samt bli bekanta med vart platsen Fittja ligger för att få en bakgrundsinformation och inte kastas in i något utan några kunskaper och någon förförståelse. Lärare 3 berättar även att hen arbetar med modellen *En läsande klass* som är en modell med olika lässtrategier inom RT som hjälper elever öka sin läsförmåga. Inför läsning använder läraren strategin ”spå gumman”, vilket innebär att eleverna ska förutsäga vad en bok eller text handlar om.

De samtliga lärarna som använder sig av öppna frågor i undervisningen nämner att genom att arbeta med öppna frågor väcks elevernas intresse samt skapar en förförståelse hos eleverna. Detta rimmar väl med vad Lindholm (2019) redogör för angående undervisningsmodellen Reciprocal Teaching (RT) och lässtrategin ”att förutsäga” som går ut på att eleverna ska gissa vad de tror en text handlar om. Eftersom samtliga lärare använder sig av öppna frågor i undervisningen sker även samtal i klassrummen. Det i sig överensstämmer med vad Dysthe (2003) säger om den sociokulturella teorin, nämligen att lärande sker genom deltagare och genom deltagarnas samspel. Detta går även i stora drag att koppla till vad Säljö (2007) nämner är den närmsta utvecklingszonen. Det är där som elever på individnivå kan utvecklas genom att läraren leder och ger eleverna stöd i början för att så småningom successivt behärska färdigheten ensam. Detta speglar dock inte Reichenbergs (2011) resultat om att det inte fördes några längre samtal gemensamt med eleverna kring skönlitterära texter. Eftersom många flerspråkiga elever inte har tidigare kunskap om hur man ska arbeta med läsförståelse inför läsning använder lärarna böcker med många bilder. Lärarna använder sig därmed av lämpliga lässtrategier under rätt tillfälle för att anpassa dem efter elevernas behov och förutsättningar, precis som Ali & Razali (2019) och Lindholm (2019) menar på.

### 6.1.6 Bokval

Samtliga lärare berättade att bokvalet är en viktig del i läsningen. Att välja en bok som är intressant, innehåller bilder, tilltalar målgruppen samt är av en genre där flerspråkiga elever kan känna igen sig i är inte alltid lätt. Lärarna menar dock att det är viktigt att få med alla elever inför läsningen från start och genom att hitta böcker som är passande underlättar det vanligtvis en hel del. Lärare 1 säger till exempel att:

Med de flerspråkiga eleverna som inte varit bosatta länge i Sverige väljs böcker som är mer anpassade till dem. Därefter arbetar vi långsamt samt mer djupgående med omslaget av boken, begrepp och bilder.

Lärare 2 i sin tur uttrycker sig på följande sätt angående bokval:

Omslaget på en bok gör ganska mycket, det väcker också ett intresse för eleverna att läsa, man diskuterar bilden, lite som en bildanalys, vad vi ser, vad har titeln med bilden att göra och så vidare.

Lärare 3 nämner att man inte alltid måste utgå från böcker som innehåller jättemycket text utan att lättlästa böcker också fungerar.

Dessa svar från samtliga lärare visar hur de väljer böcker utifrån elevernas intresse, behov och förutsättningar. Lärarna förklarade att de nu börjat lära känna eleverna och försökt välja ut böcker som är passande för dem, vilket även rimmar med Lindholms (2019) forskning om att anpassa undervisningen efter de flerspråkiga elevernas behov och förutsättningar för att hjälpa elever förstå texter och vara medvetna om bakgrundkunskaper. Resultat överensstämmer även med Reichenberg (2011) om bokvalet, att läraren valde ut böcker till eleverna, i detta exempel skiljer sig det åt då samtliga lärare valde ut böcker efter elevernas behov och intressen.

## 6.2 Resultat av observationer

Nedan kommer en redogörelse över de lektioner som observerats utifrån lärarnas perspektiv. Observationerna utgår ifrån hur och med vilken metod lärarna stöttar flerspråkiga elever i deras kommande läsning.

### 6.2.1 Öppna frågor

Ett sätt som lärare 1, 2 och 4 vägleder deras elever inför läsning är genom öppna frågor. Lärare 1 började exempelvis med att fråga om det var någon som kände igen boken Nidstången. När hen inte fick

svar på sin fråga ställde hen en följdfråga och undrade vad eleverna tror att Nidstången betyder. Lärare 2 började sin lektion med att fråga om det var någon som mindes det som senast läste i boken om Habib och följde sedan upp med att fråga vad eleverna trodde skulle hända nu i nästkommande kapitel. Lärare 4 började med att läsa ett kort utdrag ur den aktuella boken på sista sidan av senaste kapitlet till eleverna för att sedan fråga vad dem tror ska hända i nästa kapitel och varför.

Ovan nämnda lärare använde sig alla av undervisningsmodellen och lässtrategin ”att förutsäga” som går ut på att låta eleverna gissa vad de tror en text handlar om. Detta rimmar väl med Lindholms (2019) forskning angående att göra eleverna målmedvetna av sitt eget lärande samt bli en metakognitiv läsare. De öppna frågorna som ställs av majoriteten av lärarna i undervisningen stämmer även överens med vad Dysthe (2003) nämner om den sociokulturella teorin. Eleverna får chansen att samtala med varandra efter att läraren ställt sin/sina frågor. Det i sig gör att lärandet sker bättre genom elevernas deltagande och samspel. Mer om detta kommer i avsnitt 6.2.2 *Undervisningsmodellen EPA (Enskilt – Par – Alla)*.

### 6.2.2 Undervisningsmodellen EPA (Enskilt – Par – Alla)

Samtliga lärare använder sig av undervisningsmodellen EPA (Enskilt – Par – Alla) efter att ha ställt sina öppna frågor. Samtliga lärare var även tydliga med eleverna om vad som skulle göras och när. Eleverna i varje klass lyssnade på läraren samt följde hans instruktioner, det vill säga när de skulle börja samtala med sin klasskompis och senare i helklass. I samtliga observationer syntes det tydligt när lärarna signalerade till eleverna på olika sätt för att få dem att agera på samma sätt samtidigt. På så sätt fick alla elever möjlighet att fundera kring frågor som ställs av läraren, uttrycka sina tankar samt få sina röster hörda. Detta stämmer också överens med vad Dysthe (2003) nämner om den sociokulturella teorin och att lärande sker genom samspel. Denna undervisningsmodell stämmer dock inte ihop med Reichenbergs (2011) litteraturoversikt om att man i Sverige inte diskuterar texter muntligt.



## 7. Diskussion

Detta avsnitt kommer först besvara studiens olika frågeställningar. Efter det följer en diskussion kring didaktiska implikationer och avslutningsvis kommer en kort diskussion på vidare forskning som skulle kunna göras.

### 7.1 Slutdiskussion

Enligt Palincsar och Brown (1984 se Lindholm 2019:35) bygger undervisningsmodellen RT på den sociokulturella teorin, det vill säga att kommunikationen är en central del där lärande sker i samspel. Lässtrategin ”att förutsäga” kan användas på olika sätt från lärare till lärare. Lärarna i denna studie vägleder och hjälper flerspråkiga elever inför läsning på olika sätt. Utifrån den närmaste utvecklingszonen förklarar teorin att lärare i början ska stötta elever men sedan successivt minska sin stöttning från eleverna när de börjar bli mer självständiga läsare i att använda lässtrategin att förutsäga. Det här går att styrka genom teorin den närmaste utvecklingszonen där eleven är i behov av stöd av läraren i början men som läraren så småningom avtar från eleven för att de ska behärska färdigheten ensam.

Samtliga lärare berättar att de ställer öppna frågor som rör boken till eleverna, frågorna kan formuleras som exempelvis: ”Vad säger titeln?” för att aktivera elevernas förförståelse. Lärarna använder sig av modellen som kallas för EPA (Enskilt – Par – Alla) när de arbetar inför läsning. Detta för att få eleverna att jobba mot ett gemensamt mål, nämligen skapa förförståelse inför läsningen. Alla elever får även möjligheten till att integrera med varandra och utveckla förkunskaper om en text tillsammans. Detta gynnar de flerspråkiga eleverna innan de ska ta sig an en text så att de inte kastas in i läsningen på direkten utan några förkunskaper samt att eleverna får mer talutrymme än läraren. Detta går att koppla till det sociokulturella perspektivet som bygger på att lärande sker genom samspel och på så sätt kan flerspråkiga elever utveckla sina läsförmågor inför läsning.

Avsikten med lässtrategin ”att förutsäga” är att läraren i början ska vägleda eleven till att förstå texter samt bli målmedvetna läsare. Lärare 1 och 2 förklarar att det är viktigt att elever ska ha intresse för bokens innehåll eftersom om eleverna inte har intresse för boken kan det bli svårt att hålla elevernas intresse uppe vilket i sin tur påverkar förförståelsen och läsningen. Lärare 1 och 2 betonar vikten av bokens val och hur detta i sin tur väcker elevernas uppmärksamhet. Lärare 4 påstår att det är väsentligt att anpassa valet av böcker till målgruppen för att lättare arbeta med läsförståelse. Då samtliga lärare arbetar med olika förförståelseaktiviteter som lässtrategin att förutsäga är intentionen att förbereda de

flerspråkiga eleverna inför läsning. Genom att förbereda de flerspråkiga eleverna att ta sig in i en text kan detta kopplas till Langers (2005) första fas i föreställningsvärlden, att stå utanför och stiga in i en föreställningsvärld. I hennes första fas menar Langer (2005) att läsarnas förförståelse aktiveras genom exempelvis att titta på titeln, omslagsbilder och annat som påminner om föreställningsvärlden och samtala om dessa. Detta använder sig alla lärare sig av under utbildningen vilket har hjälpt flerspråkiga elevers utveckling av förförståelse inför läsning.

Reichenbergs (2011) skriver i sin litteraturöversikt att undervisningen är individualiserad och att ett stort ansvar lades på eleverna. Detta hör dock inte ihop med studiens resultat då den visar att undervisningen är gynnsam i läsförståelse inför läsning av en skönlitterär text med flerspråkiga elever. Reichenberg (2011) skriver även att det inte fördes några längre samtal gemensamt med eleverna kring skönlitterära texter, men i denna studie visas det att samtalen kring de skönlitterära texterna inför läsning var tillräckliga för att eleverna ska få en förförståelse om vad de skönlitterära texterna ska handla om. En likhet med denna studie som även finns i Reichenberg (2011) litteraturöversikt är att en del elever avstod från att samtala i klassrummen på grund av rädsla av andra elevers kommentarer. Detta ledde till att det blev svårare att inleda diskussioner i klassrummen. En annan likhet som uppmärksammades i Reichenbergs (2011) studie är att resultatet visar att lärarna valde böckerna som skulle läsas och inte eleverna. I detta fall gäller det gemensam läsning, men i Reichenberg (2011) är det lite oklart vad hon menar med gemensam läsning eller individuell tystläsning för eleverna.

Lindholm (2019) skriver i sin studie att lärarna anpassade lässtrategiundervisningen på olika sätt utifrån de flerspråkiga elevernas behov och förutsättningar. Detta för att hjälpa dem att förstå texter, utveckla deras ordförråd samt göra dem medvetna om deras bakgrundskunskaper. I denna studie gör lärarna på liknande sätt där de också anpassar undervisningen efter flerspråkiga elevers behov och förutsättningar, genom exempelvis visuella uttrycksformer. Detta hjälper och underlättar för eleverna att förstå skönlitterära texter på ett bättre sätt samt förstå innebörden av olika begrepp för att utvidga deras ordförråd.

Ali och Razali (2019) lyfter fram i sin studie att resultatet visade att elevernas läskunskaper förbättrades när de samarbetade med sina klasskamrater. Detta är något som även uppmärksammades i denna studie där eleverna fick utgå från bland annat EPA modellen där de fick samtala med varandra och ta del av klasskamraternas tankar och funderingar inför läsning av en skönlitterär text. Lärarna använde sig alltså av de mest lämpliga lässtrategierna under rätt tillfälle för att anpassa undervisningen efter elevernas behov och förutsättningar som Ali och Razali (2019) nämner i sin forskning.

Syftet med denna studie är att undersöka, analysera och få en djupare förståelse om hur grundskolelärare vägleder och utvecklar flerspråkiga elevers läsförståelse av skönlitterära böcker i undervisningen.

Utifrån studiens första frågeställning ”hur bedrivs lässtrategin att förutsäga inför läsning av en bok och text hos flerspråkiga elever?” visade resultatet att läraren bland annat ställer öppna frågor som rör boken eller texten till de flerspråkiga eleverna inför läsning av skönlitterära texter. Lärarna berättade även att de använde sig av visuella uttrycksformer samt utmanande ord och begrepp inför läsningen samt att varje lärare före varje läsning använde sig av EPA modellen där eleverna får samtala i par, grupp och i helklass.

Svaret på studiens andra frågeställning ”hur resonerar lärare kring bokval för flerspråkiga elever inför läsning av skönlitterära texter i åk 4–6?” är att grundskolelärare väljer skönlitterära böcker med bilder anpassade efter flerspråkiga elevers bakgrund, intressen och slutligen böcker som tilltalar målgruppen. Detta kan vara genom saker som elever går igenom i vardagen eller det som eleverna har tidigare erfarenheter ifrån.

## 7.2 Didaktiska implikationer

För de flerspråkiga eleverna är det viktigt att de förstår vad lässtrategin att förutsäga innebär samt hur de ska använda den inför läsningen. Som lärare är det därför viktigt att vi tar på oss ett ansvar och lär alla elever lässtrategin att förutsäga eftersom det är vår skyldighet som lärare är främja alla elevers utveckling och lärande. Undervisningen ska även individanpassas till elevers behov och förutsättningar med utgångspunkt i elevernas språk, kunskaper och bakgrund (Skolverket 2011). Genom att de flerspråkiga eleverna ska förstå hur de ska använda sig av lässtrategin att förutsäga behöver de lärarens vägledning. Detta kan göras genom att läraren använder sig av lässtrategin att förutsäga med de flerspråkiga eleverna där de får ta med sig hur läraren tänker inför läsning av en skönlitterär bok. Genom att de flerspråkiga eleverna använder sig av denna strategi får de kunskaper på hur de kan använda sig strategin när de ska läsa på egen hand i skolan, hemma eller när de lånar böcker från biblioteket. Detta är ett väldigt givande sätt att vägleda de flerspråkiga eleverna inför läsningen då de blir medvetna om vad texten kommer handla om och inte bara kastas in en text utan att ha någon förförståelse till boken eller texten i fråga. Detta kan då kopplas och styrkas till både den sociokulturella teorin och den närmaste utvecklingszonen då lärande sker genom samspel och vägledning. De flerspråkiga eleverna kan senare i sin tur möjligtvis vägleda en vän till en bok och då sker lärandet genom samspel.

Eftersom intentionen med undervisningsmodellen RT är att vägleda och stötta eleven i början av processen till att bli till självständiga och målmedvetna läsare är det viktigt att låta de flerspråkiga

eleverna hamna i fokus och få mer talutrymme än lärarna. Eftersom syftet med strategierna är att skapa diskussioner i klassrummet om skönlitterära texter samt genom användningen av EPA modellen som samtliga lärare i denna studie gör sker lärandet i samspel. EPA modellen hjälper de flerspråkiga eleverna ta del av varandras tankar genom diskussioner vilket bidrar till förståelse då de kan tänka på olika sätt. Genom att arbeta på ett sätt där eleverna samtalar med varandra och tar del av varandras tankar sker lärandet i samspel med andra, precis som den sociokulturella teorin menar på.

### 7.3 Vidare forskning

Några olika förslag på vidare forskning inom området skulle kunna vara att göra en studie utifrån de flerspråkiga elevers perspektiv eftersom denna studie utgår från ett lärarperspektiv. Man skulle då kunna undersöka hur flerspråkiga elever använder sig av lässtrategin att förutsäga inom undervisningsmodellen RT samt hur de uppfattar att lässtrategin gynnar dem. Ett annat intressant undersökningsområde skulle vara hur grundskolelärare arbetar med andra genrer än skönlitteratur och hur de då arbetar med läsförståelse i andra ämnen. Ett ytterligare intressant forskningsområde skulle kunna vara att undersöka om lärare använder sig av andra typer av undervisningsmodeller med flerspråkiga elever, och på vilket sätt de i så fall används i undervisningen.

# Källförteckning

Afflerbach, P, Pearson, D.P & Scott G.P. (2008). *Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies*.

<http://northfieldtownshipschools.pbworks.com/f/Difference+between+reading+skills+and+strategies.pdf>

[Hämtad 2020-01-09].

Ali, M & Razali, A. (2019). *En studie om lässtrategier i läsförståelse för första- och andraspråkslever*.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1215830.pdf?fbclid=IwAR1LABwIRLin9AGYcy70uMilJyOW6o2MihRBQBuxutTP5NmamU02wmR02eY> [2020-01-09].

Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Bråten, Ivar (red.) 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. 2. uppl. Malmö: Gleerups utbildning.

Damber, U. (2019). I: Alatalo Tarja (red.) *Läsundervisningens grunder*. Malmö: Gleerups.

Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur

Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.

Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Ganuza, N & Sayehli, S. (2019). *Forskning om flerspråkighet*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/forskning-om-flersprakighet> [2020-01-09].

Jacquet, E & Danielsson, M. (2018). *Uppdrag literacy: med klassrummet som arena*. 1:a uppl. Stockholm: Liber.

Lalander, P, Ahrne, G & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2:a uppl. Stockholm: Liber.

Langer, A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.

Lindholm, A. (2016). Stöttning med hjälp av lässtrategier i det flerspråkiga klassrummet. I: Olin-Scheller, C & Tengberg, M. *Läsa mellan raderna*. Malmö: Gleerups Utbildning.

Lundgren, U, Säljö, R & Liberg, C. (2017). *Lärande, skola, bildning*. 4:e uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Maljan, G. (2019). *Undervisning i lässtrategier gynnar flerspråkiga elevers läsutveckling*.  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/undervisning-i-lasstrategier-gynnar-flersprakiga-elevers-lasutveckling> [2020-01-09].

Otterup, T. (2017). *Läsa och skriva i textrika ämnen*.  
[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/001\\_tolka-skriva-text/del\\_01/1.%20L%C3%A4sa%20och%20skriva%20i%20textrika%20%C3%A4mnen.pdf](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/001_tolka-skriva-text/del_01/1.%20L%C3%A4sa%20och%20skriva%20i%20textrika%20%C3%A4mnen.pdf)  
[2020-01-09].

Reichenberg, M. (2011). *Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige - en översikt*.  
<https://journals.uio.no/adno/article/view/1073/952> [2020-01-09].

Schüllerqvist Mossberg, I, Wejrum, M & Hedelin, Z. (2015b). *Att kliva in i konstruerade och gestaltade föreställningsvärldar*. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/014\\_lasstrategi\\_for\\_skonlitt/del\\_01/material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/Artiklar/M14\\_4-9\\_01A\\_01\\_klivain.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/014_lasstrategi_for_skonlitt/del_01/material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M14_4-9_01A_01_klivain.docx) [2020-01-09].

Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Malmö: Malmö högskola.

Skolinspektionen. (2015). *Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/svenska som andraspråk i årskurserna 4–6*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/01-inspektion/kvalitetsgranskning/svenska-2015/slutrapport-las-skrivundervisning-svenska-svenskasomandrasprak-ak-4-6> [2020-01-09]

Skolverket. (2011). *Läroplanen för grundskolan Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (reviderad 2019)*. Stockholm

Skolverket. (2019). *PIRLS: en studie om läsförståelse*.

<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforandestudier-pa-utbildningsområdet/pirls-internationell-studie-om-lasformaga-hos-elever-i-arskurs-4>  
[2020-01-09].

Skolverket (2015). *Studiehandledning på modersmålet: att stödja kunskapsutvecklingen hos flerspråkiga elever*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3038> [2020-01-09].

Svensson, G, Svensson, J, Strazer, B & Wedin, Å. (2018). *Greppa flerspråkigheten: en resurs i lärande och undervisning*. Stockholm: Skolverket.

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf) [2020-01-09].

Wejrum, M. (2016). *Lässtrategier före läsning*.

[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/028\\_lasstrat-for-amnestext/del\\_04/Material/Flik/Del\\_04\\_MomentA/Artiklar/M28\\_04A\\_03\\_forelasning-sva.docx?fbclid=IwAR2\\_PZutGV9Sn7JADg6XEuM02geohMtXFvs2fQ1nk471DT\\_ZxYVgqM46dlw](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/028_lasstrat-for-amnestext/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M28_04A_03_forelasning-sva.docx?fbclid=IwAR2_PZutGV9Sn7JADg6XEuM02geohMtXFvs2fQ1nk471DT_ZxYVgqM46dlw)  
[2020-01-09]

Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. 1: a uppl. Stockholm: Natur & kultur.

# Bilagor

## Bilaga 1: Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Har du någon vidare utbildning inom flerspråkighet?
3. Vilka ämnen undervisar du i?
4. Vad innebär läsförståelse för dig?
5. På vilket sätt arbetar du med läsförståelse inför läsning med flerspråkiga elever?
6. Hur tänker du när du väljer en skönlitterär bok till flerspråkiga elever?
7. Undervisar du i någon lässtrategi inför läsning med flerspråkiga elever?



## Bilaga 2: Observationsschema

**Datum:**            **Årskurs:**

**Tid:**              **Lärare:**

| <b>Läsaktivitet</b>   |
|---|
| Hur aktiveras flerspråkiga elevers förförståelse inför läsning?   |
| Hur arbetar läraren med lässtrategin att förutsäga inför läsning? |