

Att läsa och förstå

En studie av första- och andraspråkselevs resultat på
nationella provets läsförståelse för årskurs 9

Sammandrag

Syftet med den här undersökningen är att undersöka och analysera förstaspråks- och andraspråkselevens resultat på nationella provets läsförståelsedel i svenska och svenska som andraspråk för att se om det finns några skillnader och/eller likheter i deras läsförståelse och om de i så fall kan kopplas till forskningen om genrekunskapens och ordförrådets betydelse för läsförståelsen.

I min undersökning använder jag mig av tjugo elevers läsförståelseprov från nationella provet 2010. Jag har rättat proven och analyserat både elevernas svar samt texterna och de tillhörande frågorna utifrån en analysmodell där jag undersöker och analyserar de genrer och ord som används.

Andraspråkseleverna klarar av provet sämre än vad förstaspråkseleverna gör men man ser tydliga skillnader beroende på vilka genrer det gäller och även förstaspråkseleverna visar att de har problem med de mer abstrakta och kognitivt krävande uppgifterna. Min undersökning har visat att både genrekunskap, ordkunskap och kännedom om innehållet i en text är viktigt för hur bra man lyckas med läsförståelsen.

Sökord: läsförståelse, genrekunskap, ordkunskap, svenska som andraspråk, nationellt prov, årskurs 9

Innehåll

INNEHÅLL	3
1 INLEDNING.....	6
1.1 Syfte och frågeställningar	6
1.3 Disposition	7
2 FORSKNINGSBAKGRUND	7
2.1 Läsförståelse	7
2.2 Genrekunskap	9
2.3 Ordförrådets betydelse	9
3 METOD OCH MATERIAL	11
3.1 Metod	11
3.2 Material	11
3.2.1 Nationella provet 2010	12
4 RESULTAT OCH ANALYS AV RESULTAT.....	13
4.1 De olika nivåerna.....	13
4.2 Frågor med olika infallsvinklar.....	14
4.2.1 Exempelfrågor	14
4.2.2 Faktafrågor	15
4.2.3 Frågor med flervalsalternativ	15
4.2.4 Frågor som kräver flera delsvar	16
4.2.5 Frågor där man ska tolka och tänka abstrakt	17
4.3 Genrer med bättre resultat	18
4.4 Genrer med sämre resultat	20
4.5 Den sista fristående uppgiften.....	23
5 DISKUSSION.....	25
5.1 Avslutning	28

LITTERATUR.....	29
Tryckta källor	29
Elektroniska källor.....	30
BILAGA 1	31

Diagramförteckning

Diagram 1: Procentuellt antal svar på de olika nivåerna

Diagram 2: Procentuellt antal svar på exempelfrågorna

Diagram 3: Procentuellt antal svar på faktafrågorna

Diagram 4: Procentuellt antal svar på flervalsfrågorna

Diagram 5: Procentuellt antal svar på flermomentsfrågorna

Diagram 6: Procentuellt antal svar på tolkningsfrågor

Diagram 7: Procentuellt antal svar på de fyra genrer där eleverna fick ett bättre resultat

Diagram 8: Procentuellt antal svar på de fem genrer där eleverna fick ett sämre resultat

Diagram 9: Procentuellt resultat på den sista fristående frågan

1 Inledning

Varje år gör alla elever i årskurs tre, fem och nio på grundskolan samt elever på gymnasiet nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. Provet i årskurs nio delas in i tre delar: läsförståelse, uppsatsskrivning och en muntlig del. På Skolverkets hemsida kan man läsa att syftet med de nationella proven är att stödja en rättvis och likvärdig bedömning av eleverna samt att underlätta analysen av hur kunskapsmålen är nådda (Skolverket, 2009).

Läsförståelsen och uppsatsskrivningen sker på bestämda provdatum medan den muntliga delen görs under lektionstid under en viss tidsperiod. Läsförståelsen innehåller frågor och texter av olika slag och eleverna får möjlighet att förbereda sig igenom att läsa genom texterna och diskutera dem innan de gör provet (Skolverket, 2009).

Alla elever får samma prov oavsett om de läser svenska eller svenska som andraspråk. Däremot finns det i lärarhandledningen separata instruktioner för hur man ska rätta prov gjorda av elever som läser svenska som andraspråk (Skolverket, 2009). Det står också i bedömningsanvisningarna att bedömningen i svenska gäller *”hur långt eleverna har kommit i sin språkliga utveckling...”* medan bedömning i svenska som andraspråk gäller *”elevens förmåga att använda svenska språket för olika syften...”* (Skolverkets bedömningsanvisningar, 2010:2)

Syftet med läsförståelseprovet är att eleverna ska få visa sin förmåga att läsa och förstå texter av olika slag. Frågorna i provet har olika nivåer beroende på om svaret är endast rätt eller fel (nivå 1), om svaret är enkelt men kräver en överblick eller abstrakt tänkande (nivå 2) eller om svaret kräver utförligare förklaringar eller exempel (nivå 3) (Skolverkets bedömningsanvisningar, 2010:3).

I Skolverkets rapport kan man läsa att det är på läsförståelsen som man kan se störst skillnad mellan elever som läser svenska och elever som läser svenska som andraspråk. 2008 var det 93 procent av eleverna med svenska som förstaspråk som fick godkänt på läsförståelsen medan det var 72 procent som fick godkänt av de elever som läser svenska som andraspråk (Skolverket, 2009:20).

1.1 Syfte och frågeställningar

Mitt syfte är att undersöka och analysera ett antal förstaspråkselevs och andraspråkselevs resultat på läsförståelsedelen av nationella provet i svenska respektive svenska som

andraspråk för årskurs nio. Jag har jämfört deras läsförståelse och sett om eventuella skillnader berodde på elevernas kunskap om ord och genre.

Mina frågeställningar är:

- Vilka är de eventuella skillnaderna mellan förstaspråks- och andraspråkselevernas läsförståelse?
- Hur har elevernas ord- och genrekunskap påverkat deras resultat?

1.3 Disposition

Uppsatsen inleds med en forskningsbakgrund där jag fokuserar på vad genrekunskapen och ordförrådet har för betydelse för läsförståelsen. Därefter följer metoden där jag beskriver mitt upplägg för analysen av elevernas provresultat. Sedan kommer material där jag ger bakgrundsinformation om eleverna och skolan som jag undersöker samt information om det nationella provet som jag analyserar. I den efterföljande resultatdelen redogör jag för förstaspråkselevernas och andraspråkselevernas resultat på det nationella provet. Avslutningsvis kommer en diskussion där jag kopplar resultaten till tidigare forskning och mina frågeställningar.

2 Forskningsbakgrund

Här presenteras tidigare forskning om läsförståelse, genrekunskap och ordförrådets betydelse.

2.1 Läsförståelse

International Adult Literacy Survey är en undersökning av vuxnas läs-, skriv- och räkneförmåga i olika länder. Undersökningen leddes av OECD¹ och Statistics Canada. De personer som deltog fick göra läsuppgifter hämtade från vardagslivet och lämna bakgrundsinformation om sin skolgång, sitt yrke och sina läsvanor. Uppgifterna hade olika svårighetsgrad där nivå 1 innehöll enkla uppgifter som att återge ord och uttryck. Nivå 3 motsvarar de mål som krävs för svenska i årskurs nio och nivå 5 är den högsta nivån där läsaren måste dra egna slutsatser från egna erfarenheter samt formulera ett svar utan stöd ifrån texten (Myrberg, 2001:241).

¹ Organisation for economic and cultural development

Av de tolv länder som deltog, bland annat USA, Australien, Tyskland och Polen, hade Sverige en tätposition när det gäller läsförståelse. 75 procent av de vuxna infödda svenskarna klarade nivån för årskurs nio. Alla länder, även Sverige, fick ett sämre resultat för invandrare. Knappt 40 procent av invandrarna i Sverige klarade uppgifterna för årskurs nio (Myrberg, 2001:242).

Ett annat internationellt projekt av OECD, *PISA 2000*, undersökte hur femtonåringar i 32 länder klarade de färdigheter som behövs för att som vuxen kunna delta i samhället. Resultaten visade att infödda svenska elever presterade över medelvärdet men att elever med ett annat modersmål klarade sig betydligt sämre och hade svårt för att läsa både vanliga och ämnesspecifika texter (Holmegaard & Wikström, 2004:546).

Den nya PISA-undersökningen år 2009 visar att läsförståelsen i Sverige har blivit sämre. I en rapport från Skolverket (2010:6ff) kan man läsa att Sverige har gått från att ligga över medelvärdet till att ligga vid medelvärdet. Vid jämförelse mellan de två undersökningarna kan man se att det är fler elever som inte når upp till basnivåerna samt att det är färre elever som klarar av de mer komplicerade uppgifterna. Analysen av resultatet visar även att det har blivit en ökad skillnad mellan de som läser bra och de som läser sämre. Resultaten visar även stora skillnader mellan andraspråkselever och förstaspråkselever. Cirka 10 procent av förstaspråkseleverna når de högsta nivåerna medan endast 3 procent av andraspråkseleverna gör det. På de två lägsta nivåerna är det cirka 14 procent av förstaspråkseleverna som inte når upp till basnivån medan det är 30 procent av andraspråkseleverna som är födda i Sverige och 48 procent av andraspråkseleverna som är födda i ett annat land som inte når upp till basnivån.

Kulbrandstad (2003 i Magnusson, 2008:44) har visat att personer med ett annat modersmål läser långsammare, har sämre förståelse och svårare för att ta ut nyckelinformation ur en text. I Norge gjordes en undersökning som visar att läsning i skolans olika ämne är en utmaning för andraspråkselever. Trots att de kan kommunicera bra på sitt andraspråk visar de många brister i läsförståelsen, både när det gäller att förstå explicit information och att dra egna slutsatser. De kan inte heller använda sig av textens struktur för att lättare hitta information.

Bloom (1956) liknade de kognitiva nivåerna vid en trappa. Den första nivån handlar om att man kan ta till sig ren faktakunskap. Den andra nivån förutsätter en djupare förståelse för att kunna beskriva och jämföra med egna ord. Nivå tre handlar om att man måste kunna använda sig av sin kunskap på olika sätt. Nivå fyra till sex handlar om att man måste kunna analysera

och dra slutsatser samt värdera den kunskap som man har tagit del av (Bloom, 1956 i Holmegaard & Wikström, 2004:542).

2.2 Genrekunskap

Texturvalet i svenska skolor har under en lång tid varit begränsat. Skolorna förbereder inte eleverna för alla de texter som de sedan måste kunna behärska som vuxna. Skolan har tidigare fokuserat på berättande texter men eleverna behöver även behärska andra texttyper, till exempel beskrivande och förklarande texter (Holmberg, 2009:4ff).

Kuyumcu delar upp texter i följande texttyper: berättande, återgivande, beskrivande, instruerande, utredande, argumenterande och förklarande texter. Varje texttyp innehåller i sin tur en mängd olika genrer, till exempel kan en instruerande text vara antingen ett recept eller en användningsmanual för en mobiltelefon. En genre kan även innehålla en blandning av olika texttyper, exempelvis kan en debattartikel innehålla både berättande, beskrivande och argumenterande delar (Kuyumcu, 2004:579ff).

Genrer har ofta kulturbundna mönster. Därför är det viktigt för alla elever att förstå och behärska dessa mönster men speciellt viktigt är det att andraspråkselever lär sig dessa kulturbundna mönster eftersom de kommer från en annan kultur än den svenska. Om man har kunskap om genrer och texters uppbyggnad underlättar det läsförståelsen (Kuyumcu, 2004:574).

Inom forskningen är man enig om att det är viktigt för elever som ska lyckas i skolan att de får undervisning om de olika genrer som förekommer för att de senare ska kunna ta del av information och texter både inom och utanför skolans värld (Macken-Horaik, 2002:17; Kuyumcu, 2004:581).

Sunny Hyon har gjort en studie som visar att andraspråkselever som fått genreundervisning lättare hittar nyckelinformation i en text om de vet hur den är uppbyggd. Deras läshastighet ökade även till viss del (Hyon, 2002:121ff).

2.3 Ordförrådets betydelse

Ordförrådet har en avgörande betydelse för läsförståelsen (Ernström, 2004). Det räcker med att man kan lite färre ord för att läsförståelsen ska minska avsevärt. Man måste förstå cirka 95 procent av alla ord i en text för att få en lyckad läsförståelse. Men även för andraspråkselever som är födda i Sverige eller i övrigt nått en avancerad nivå kan ordförrådet vara en

begränsande faktor för inläring och förståelse. De okända orden som inte tillhör de vanligaste mest vardagliga är oftast informationsrika ord (Ernström, 2004:171ff).

Ordförrådet spelar en stor roll för att förståelse av skolans akademiska språk. Det finns både abstrakta och tekniska termer som oftast inte förklaras i läromedelstexterna utan det krävs att eleverna måste ha en viss förförståelse (Schleppegrell, 2006:59).

Ett mindre ordförråd har betydelse för andraspråkselevs läsförståelse. Som grupp läser andraspråkselever långsammare, har sämre avkodning och förstår mindre än jämnåriga förstaspråkselever. Detta beror på att de inte har de språkliga färdigheter som krävs när det gäller läsförståelse. De har inte heller de bakgrundskunskaper som krävs för att förstå en text. Detta beror på tre olika faktorer. Andraspråkseleverna har för det första dåliga språkkunskaper på grund av att de har ett begränsat ordförråd och sämre grammatiska kunskaper än förstaspråkselever. För det andra har de inte den bakgrundskunskap som förstaspråkselever har och för det tredje har de sämre metakognitiva färdigheter, det vill säga att andraspråkseleverna inte har kontroll över sin egen förståelse vad gäller andraspråket (Kulbrandstad, 2003 i Golden, 2006:115).

Golden (2006:116ff) menar att det finns tre olika sorters ord som man kan stöta på i en text: fackord, icke-fackord och vanliga ord som de flesta känner till. Fackorden är sådana ord som förklaras inne i texten eller som en lärare i undervisningen förklarar. De kända orden är vanliga funktionsord som man kommer i kontakt med i alla sorters texter och därför har kännedom om. Icke-fackorden är även de fackspecifika då de främst förekommer i texter inom ett visst ämne och ofta är svåra. Trots detta är de inte ord som förklaras närmre varken i texten eller av lärare utan eleverna förutsätts ha kunskap om dem. Dessa ord är speciellt svåra för andraspråkselever då de inte har samma förkunskaper som förstaspråkselever har. Även Ernström (2004:174ff) tar upp sådana ord och påpekar att de förekommer både i skön- och facklitteratur, till exempel *anamma*, *ypperlig*, *snorkig* eller *lynnig*.

Det är inte bara enstaka ord som kan vara svåra att förstå. Golden (2006:119ff) skriver att texter ofta innehåller olika flerordsuttryck som till exempel *i stort sett*. Infödda personer har sett de här uttrycken tillräckligt ofta för att uppfatta dem som en enhet men för personer med ett annat modersmål är det mycket svårare. Detsamma gäller olika former av metaforiska uttryck som även de försvårar läsningen för personer med ett annat modersmål. Metaforiska uttryck är vanligen förknippat med poesi men är mycket vanligt förekommande i vanliga texter och tal. Exempel på sådana vanligt förekommande metaforiska uttryck är *jag håller på att explodera* eller *detta illustreras med exempel*.

Eftersom flerordsuttryck förekommer i stor mängd i språket och andraspråkselever dessutom ofta lär in ord för ord, har de svårare för att förstå sådana kombinationer (Ernström 2004:191ff).

3 Metod och material

Här presenteras den metod jag använder mig av vid min undersökning och analys samt det material som jag har utgått ifrån.

3.1 Metod

Jag valde att göra en undersökning och analys av de texter som ingick i det nationella provet för 2010. Jag använde ett antal infallsvinklar som jag utgick ifrån. Först bestämde jag vilken genretyp texterna tillhörde och vad som var typiskt för den genren. Då utgick jag från ett läromedel för grundskolan vid namn *Fixa texten* (2009, 2010) som tar upp olika genrer, deras uppbyggnad och struktur. Jag har analyserat ordens betydelse, om de är konkreta eller abstrakta, förekomst av symbolik samt stilprägel. Vidare har jag undersökt om texterna hade ett allmänt språk eller ett fackspråk samt om det förekom ålderdomliga ord och uttryck. Sedan har jag försökt dra paralleller till den forskningsbakgrund jag hänvisat till.

3.2 Material

Jag har använt mig av läsförståelseprov från nationella provet för årskurs nio från samma skola men från två olika klasser och undersökt tjugo informanternas provresultat, tio som läser svenska och tio som läser svenska som andraspråk. Informanterna går på en högstadieskola i en medelstor svensk kommun. Cirka 35 procent av skolans elever har invandrarbakgrund. Alla deltagande informanter läser svenska respektive svenska som andraspråk tillsammans i helklass och med var sin undervisande lärare, det vill säga samma lärare undervisar både i svenska och svenska som andraspråk. Några informanter får dessutom extra stöd i svenska eller svenska som andraspråk.

De tio informanterna som läser svenska som andraspråk har en blandad bakgrund. Fem informanter uppger att de är födda i Sverige och de övriga informanternas ankomstålder till Sverige varierar från ett till elva års ålder. De informanter som är födda i ett annat land

kommer från Jordanien, Palestina, Irak och Armenien och de har beroende på ankomståldern gått olika länge i skola i hemlandet.

Alla av de tio informanterna utom en uppger att de endast talar svenska med sina föräldrar. Den informant som uppger fler språk skriver att hon talar svenska, tyska och danska hemma men mest svenska och tyska. Denna informant angavs dock inte vara en andraspråkselev av lärarna som hade klassen.

3.2.1 Nationella provet 2010

Det nationella provet för 2010 har temat *I gränslandet*. Texterna till läsförståelseprovet består av bland annat artiklar, dikter, romanutdrag, krönikor, recensioner och olika bilder. Totalt finns det sexton texter och elva bilder. De behandlar ämnen som till exempel rösträttsålder, att våga ta ett avgörande steg mot någonting nytt, könsroller och identitet.

Provet består av tjugofyra frågor där alla utom en är knutna till en specifik text. De genrer som testet prövar är debattartikel, novell, dikt, berättelse, insändare, krönika, filmrecension och artikel. Den sista frågan i provet handlar om temat som helhet och där får eleverna själva välja en text för att besvara frågan.

Kortsvar som kan utläsas direkt i texten motsvarar nivå 1 och det finns tretton sådana frågor i årets prov. Svar som är korta men kräver att eleverna har en helhetsbild eller abstrakt tänkande motsvarar nivå 2 och det finns sju sådana frågor. Båda dessa nivåer kan vara antingen rätt eller fel. Nivå 3 kan man nå för svar som kräver förklaringar, exempel och där svaren är mer eller mindre fullständiga istället för rätt eller fel och det finns fyra sådana uppgifter i årets prov (Skolverkets bedömningsanvisningar, 2010:3).

Eftersom både förstaspråks- och andraspråkselever får samma prov finns det speciella bedömningsanvisningar för andraspråkseleverna. De består i att man ska vara generösare i bedömningen av den språkliga förmågan och korrektheten. Det är viktigt att främst tänka på innehållet och om eleverna visar textförståelse samt att även vara generös i bedömningen av idiomatiska uttryck som kan vara extra svåra för andraspråkselever (Skolverkets bedömningsanvisningar, 2010:65). Andraspråkselever kan dessutom få extra tid (30 minuter) när de gör läsförståelseprovet.

För att nå godkänt på läsförståelsen krävs det att eleverna har nått minst nivå 1 på femton av de tjugofyra uppgifterna. Då ska även minst två av de uppgifterna nå nivå 2. Det räcker inte att endast klara av nivå 1-frågorna för att nå godkänt (Skolverkets bedömningsanvisningar, 2010:4).

4 Resultat och analys av resultat

I resultatet presenteras först hur första- och andraspråkseleverna klarade av de olika nivåerna. Därefter presenteras frågorna utifrån olika infallsvinklar och de genrer där resultatet hos de båda grupperna var bäst respektive sämst. Eftersom den sista frågan i provet skiljer sig från övriga presenteras den enskilt i avsnitt 4.5.

4.1 De olika nivåerna

Förstaspråkseleverna klarade provet och dess olika nivåer bättre vilket framgår av tabell 1. Det var stor skillnad på antal svar som var fel, det vill säga nivå 0. Lite jämnare var resultatet på nivå 1. Man kunde endast få nivå 2 och nivå 3 på elva frågor. Diagram 1 visar att andraspråkseleverna klarade av att nå dessa nivåer i mindre omfattning jämfört med förstaspråkseleverna.

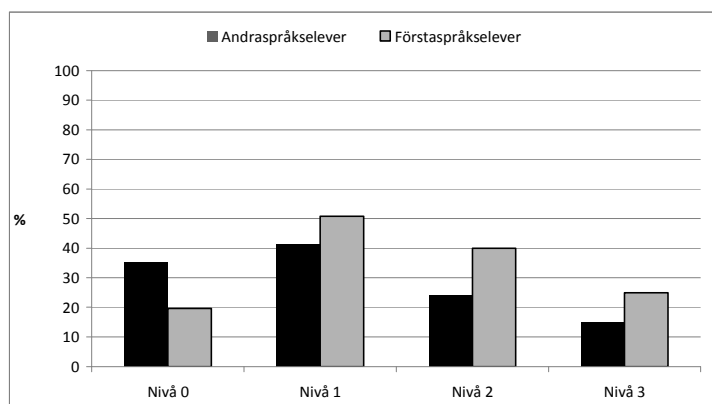


Diagram 1: Procentuellt antal svar på de olika nivåerna

Resultatet visar att andraspråkseleverna överlag har sämre förmåga att klara av provets frågor jämfört med förstaspråkseleverna. Deras läsförståelse är sämre eftersom de får fler felaktiga svar. Båda grupperna fick låga resultat när det gällde frågor på nivå 1. Dessa frågor är lätta att hitta svar på i texterna och kräver inte någon analyserande eller resonerande förmåga utan kan sägas vara rena faktafrågor. Anledningen till resultatet beror på att förstaspråkseleverna i högre grad nådde nivå 2 och 3 och därmed fick färre svar på nivå 1. För andraspråkselevernas del hade de fler felaktiga svar och nådde därmed inte upp till nivå 1 i lika hög grad.

På nivå 2 ser man skillnader mellan de båda grupperna. Andraspråkseleverna har svårare för att klara av denna nivå som handlar om att ge korta svar men som ändå kräver att man förstår helheten av texten samt kan använda ett abstrakt tänkande.

Även på nivå 3 ser man skillnader i resultatet. Denna nivå kräver att man kan förklara, ge exempel och analysera sig fram till ett svar. Dessa svar kan inte vara rätt eller fel utan kräver istället att eleverna kan utveckla sina svar på ett bra sätt (Skolverkets bedömningsanvisningar, 2010:3). Både förstaspråks- och andraspråkseleverna hade svårt för att nå de två högre nivåerna även om förstaspråkseleverna gjorde det i lite större utsträckning.

4.2 Frågor med olika infallsvinklar

De olika frågorna till provet kan delas upp i olika grupper beroende på vad som krävs av eleverna. Vissa frågor kräver endast att eleverna kan hitta information eller exempel ur texterna medan andra frågor ställer högre krav på att eleverna ska kunna tolka, tänka abstrakt eller se helheten i texterna.

4.2.1 Exempelfrågor

Det finns fyra frågor som handlar om att kunna hitta ett eller flera exempel ur texterna. Man kan se en skillnad mellan första- och andraspråkseleverna på de här frågorna vilket diagram 2 visar.

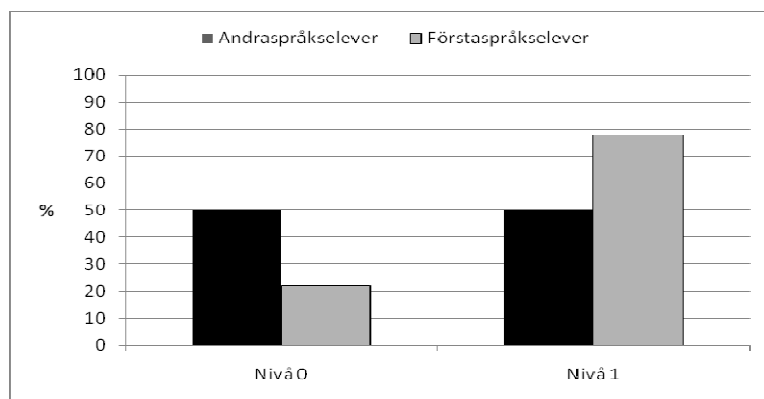


Diagram 2: Procentuellt antal svar på exempelfrågorna

Hälften av andraspråkseleverna klarade inte av de här frågorna, oftast beroende på att de inte kunde ge flera olika exempel vilket krävdes på tre av de fyra frågorna. Förstaspråkseleverna

hade också till viss del svårighet med att ge flera exempel men lyckades ändå bättre då 78 procent av frågorna besvarades korrekt jämfört med andraspråkselevernans 50 procent.

4.2.2 Faktafrågor

Det finns sex frågor som kräver att eleverna ska kunna svara på faktafrågor som till exempel fråga 16: *Vad sysslar Louise Cronblom med när hon blir avbruten av de två tjejerna?* Alla frågorna tillhör nivå 1 och anses därmed vara enklare i sin karaktär. Diagram 3 visar att även på dessa frågor kan man se en tydlig skillnad mellan de båda elevgrupperna.

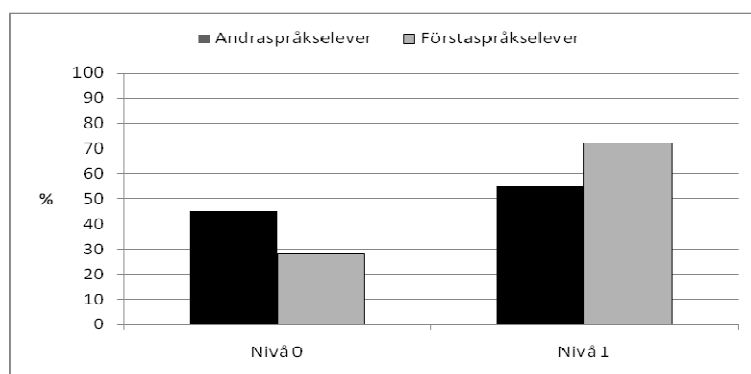


Diagram 3: Procentuellt antal svar på faktafrågorna

Både första- och andraspråkseleverna fick ungefär samma resultat på den här sortens frågor som på exempelfrågorna. Andraspråkseleverna klarade av att besvara 55 procent av faktafrågorna jämfört med förstaspråkseleverna som klarade av att besvara 72 procent av frågorna.

4.2.3 Frågor med flervalsalternativ

Fem frågor i provet var kryssfrågor med flervalsalternativ. Tre av de här fem frågorna krävde någon form av förståelse för texten som helhet för att eleverna skulle kunna besvara dem rätt. På tre av frågorna kunde eleverna nå upp till nivå 2 medan de övriga två frågorna endast gick upp till nivå 1. Skillnaden mellan första- och andraspråkseleverna på de här frågorna handlar om förmågan att nå nivå 2 vilket diagram 4 visar.

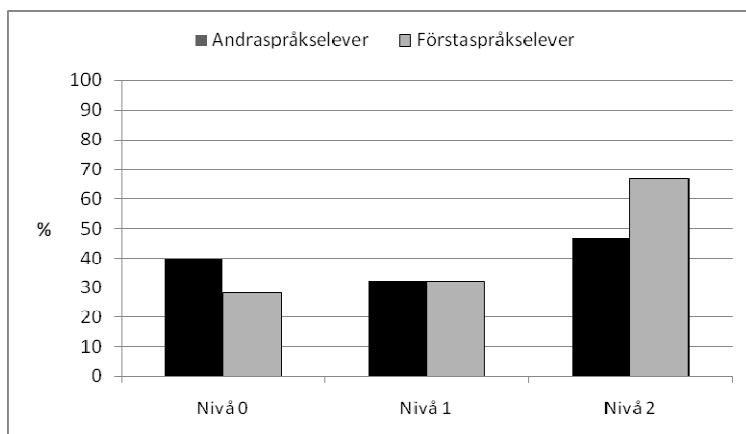


Diagram 4: Procentuellt antal svar på flervalsfrågorna

Det var lika många elever från båda grupperna som nådde nivå 1 på de olika frågorna. Däremot var det ett större antal andraspråkselever som inte klarade av frågorna alls och de hade även svårare för att nå nivå 2 på de frågor där det var möjligt. Andraspråkseleverna visade svårigheter för de frågor som krävde en helhetssyn av den text de läst.

Det finns även likheter när det gäller de frågor som var problematiska för de båda elevgrupperna. Både första- och andraspråkseleverna visade att de hade svårt för de frågor som kräver en helhetssyn även om förstaspråkseleverna lyckades lite bättre än andraspråkseleverna.

4.2.4 Frågor som kräver flera delsvar

Några frågor i provet kräver att eleverna inte bara ger ett svar. Istället behöver eleverna för att nå full nivå besvara frågan med flera olika delsvar. Det kan till exempel vara att de ska förklara två olika sidor av något eller att de ska ge exempel ur texten samt förklara hur det passar in på uppgiften. Fyra frågor i provet är av denna karaktär och tre av dem ligger på nivå 2 medan en fråga ligger på nivå 3.

Resultatet för de båda elevgrupperna är, förutom för nivå 3-frågan, mycket lika på den här sortens frågor vilket diagram 5 visar.

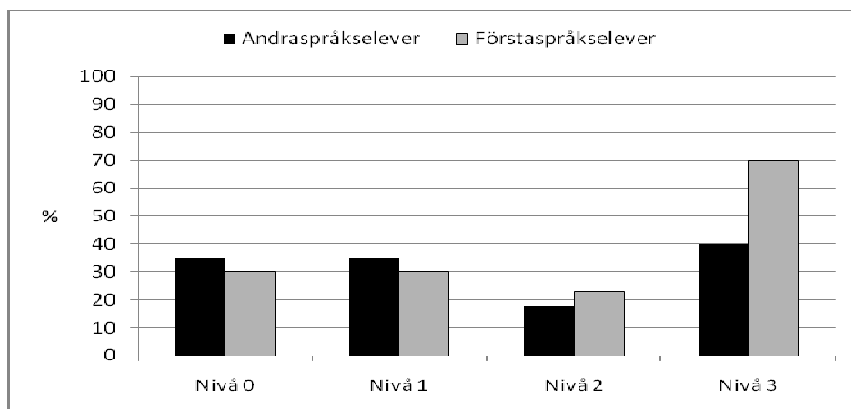


Diagram 5: Procentuellt antal svar på flermomentsfrågorna

Ungefär lika många elever ur båda grupperna klarade av att besvara frågorna på något sätt. De hade lika svårt för att nå nivå 2 på de tre frågor där man kunde det. Ofta berodde detta på att eleverna inte klarat av att göra alla de moment som krävdes utan de hade endast besvarat ett delsvar eller besvarat båda men ett svar var felaktigt.

Större skillnad var det däremot på den fråga där eleverna kunde nå nivå 3. 40 procent av andraspråkseleverna klarade av detta jämfört med 70 procent av förstaspråkseleverna. Frågan krävde att eleverna besvarade frågan i tre delar. De skulle välja ut ett påstående som med två ord beskrev huvudpersonen i texten. Sedan skulle de förklara hur båda orden stämde in på huvudpersonen. Många av andraspråkseleverna har antingen inte klarat av frågan alls genom att de har valt fel påstående eller så har de endast förklarat det ena av de två orden.

Resultatet visar att båda elevgrupperna missar när en fråga kräver att de ska ge flera olika delsvar. Det kan bero på att de inte förstått frågan fullt ut och därmed besvarar de inte frågan på rätt sätt.

4.2.5 Frågor där man ska tolka och tänka abstrakt

För att nå nivå 3 krävs det att eleverna visar att de har förmåga att tolka och tänka abstrakt och det finns två sådana frågor i provet. Det finns även två andra frågor som kräver någon form av tolkning men på en enklare nivå, de består i att förklara betydelsen av två olika uttryck.

Andraspråkseleverna hade lite svårare för att klara av de här frågorna. Det var fler elever som hade felaktiga svar jämfört med förstaspråkseleverna. Diagram 6 visar även tydligt att andraspråkseleverna har svårare för att nå den abstraktion som krävs för nivå 2 medan båda elevgrupperna hade lika svårt för att nå den högsta nivån, nivå 3.

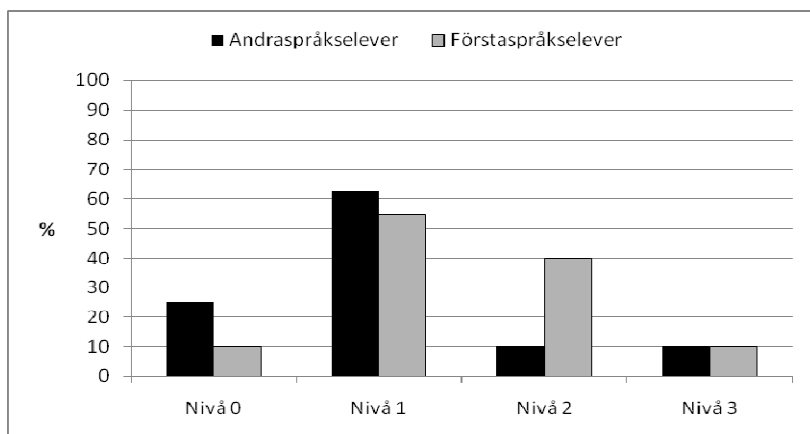


Diagram 6: Procentuellt antal svar på tolkningsfrågor

Skillnaden mellan att nå nivå 1 och 2 är att eleverna måste kunna frigöra sig från texten. Det krävs en mer abstrakt tolkning och en utförlig förklaring av hur de tänker vilket andraspråkseleverna har svårt för. De gör istället mycket konkreta tolkningar av texterna och beskriver sina tankar antingen kortfattat eller inte alls.

Även när det gäller de två frågorna där eleverna skulle förklara uttryck lyckades andraspråkseleverna lite sämre än förstaspråkseleverna. Detta kan bero på att de inte har de förkunskaper om ordspråk och metaforer som förstaspråkseleverna har.

4.3 Genrer med bättre resultat

Det var fyra genrer där resultaten visade att eleverna hade lätt för att förstå både texten och tillhörande frågor. Dessa genrer var ett brev skrivet på 1800-talet, en insändare i en lokaltidning, en krönika från en lokaltidning samt en artikel.

Till de här fyra texterna hörde fem frågor där man kunde endast nå nivå 1 och en fråga där man kunde nå upp till nivå 2. Elevresultaten för dessa fyra texter var mycket jämna som framgår av diagram 7. Förstaspråks- och andraspråkseleverna fick sammanlagt samma värde både på nivå 1-frågorna och på nivå 2-frågan.

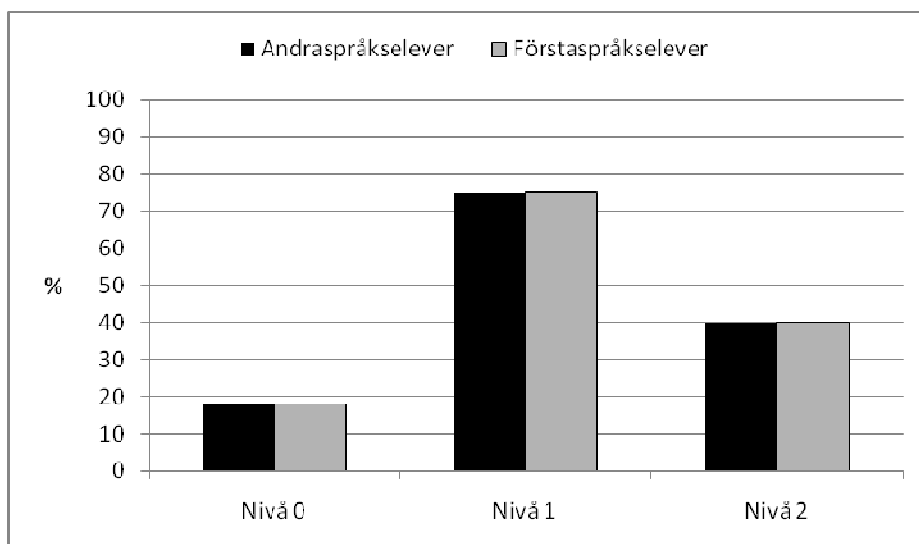


Diagram 7: Procentuellt antal svar på de fyra genrer där eleverna fick ett bättre resultat

De här fyra texterna har uppenbarligen varit enklare för eleverna. Det är även med dessa fyra texter som andraspråkseleverna visar ett resultat som är jämförbart med förstaspråkseleverna.

De fyra genrererna kan antas vara mer eller mindre kända för eleverna. Alla elever har säkert läst och/eller skrivit ett brev förut och vet hur ett sådant ska se ut. Det är en genre som förekommer i skolundervisningen på både lägre och högre stadier.

Svårare är det att veta vilken genrekunskap eleverna har om insändare, krönika och artikel. Många av eleverna har säkert läst en artikel någon gång men det betyder inte att de har den kunskap om genrens uppbyggnad som krävs för att tillgodogöra sig den till fullo.

Till formen sett så följer alla texterna sina respektive genrer typiska kännetecken. Brevet innehåller både hälsningsfras och frågor, insändaren är kort med personliga åsikter, krönikan är personlig och visar tydligt vad skribenten tycker och artikeln har rubrik, ingress och intervjufrågor.

Alla fyra texterna har innehåll som är mer eller mindre känt för eleverna. Brevets innehåll är vardagligt och personligt precis som brev brukar vara. Insändaren och krönikan behandlar båda ett ämne som är aktuellt för ungdomar, nämligen att prata i mobiltelefon när man sitter på bussen eller åker tåget. Artikeln behandlar ett innehåll som är aktuellt för eleverna då texten handlar om sexualitet och identitet när man är ung. Ett känt innehåll underlättar läsningen och förståelsen av genrererna. Eleverna har den förkunskap som krävs för att förstå och relatera till innehållet och det gör det lättare att besvara frågorna som ställs.

När man undersöker de ord som används i texterna är det brevet som särskiljer sig. Eftersom det är skrivet på 1800-talet är språket gammaldags både till stavning och till ordval:

Högt af hjertat älskade föräldrar, bror, mormor och lille Ernst. Må så väl, jag vill för det första uttrycka min hjertliga tacksamhet för det tjerkomna bref jag idag har bekommet från eder, vilket jag genast vill besvara. (Texthäfte, 2010:6)

Detta borde försvåra något för eleverna men frågan till brevet handlar inte om innehållet utan istället ska eleverna visa sin genrekunskap genom att ange karaktärstypiska drag för ett brev, till exempel datum och hälsningsfras. Eftersom brevgenren är känd för eleverna klarar de denna fråga trots att de kanske inte förstår hela innehållet på grund av språket och orden.

De övriga genrerna har till största del ett vardagligt och konkret språk. Eftersom innehållet är känt är även de ord som används kända för eleverna, till exempel *musikvolym*, *sudoku* och *gymnasiet*. Förkunskapen tillsammans med att orden är lätta att förstå bidrar till att eleverna klarar av frågorna på ett bättre sätt.

Men det förekommer även svårigheter i dessa fyra genrer. Insändaren innehåller symbolik som till exempel ”ser ni ut som fågelholkar” och ”alla rör och ledningar är dragna, men det är ingen som har flyttat in”. Symbolik och metaforer är ofta svårare för andraspråkselever att förstå och frågan som tillhör insändaren handlar just om att förklara uttrycket att se ut som en fågelholk. Man kunde på den frågan se en liten skillnad i resultatet. Förstaspråkseleverna klarade av att förklara uttrycket till 80 procent jämfört med andraspråkselevernas 60 procent. Det förekommer även en referens till Saida som beskrivs som en sierska. Detta är förkunskaper som många av förstaspråkseleverna har men inte andraspråkseleverna.

Även i artikeln förekommer en del svårare fackord som handlar om kön och identitet, till exempel *biologisk*, *transpersoner* och *könskorrigerig*. Det verkar dock som att de uttryck, ord och referenser som finns inte påverkar helhetsförståelsen på grund av att innehållet och övriga ord är kända för eleverna.

4.4 Genrer med sämre resultat

För de övriga fem genrer som användes i provet uppvisade eleverna ett sämre resultat av läsförståelse. Dessa genrer var en debattartikel, en dikt, ett utdrag från en roman, en filmrecension och en novell.

Till de här fem texterna hör åtta frågor där man endast kan nå nivå 1, sex frågor där man kan nå upp till nivå 2 och tre frågor där man kan nå nivå 3. Elevresultaten för de här fem texterna ser annorlunda ut om man jämför med de andra fyra texterna i kapitel 4.2. Diagram 8 visar att på de här fem texterna fick alla elever fler felaktiga svar och att det även var större skillnad mellan förstaspråks- och andraspråkslevers resultat:

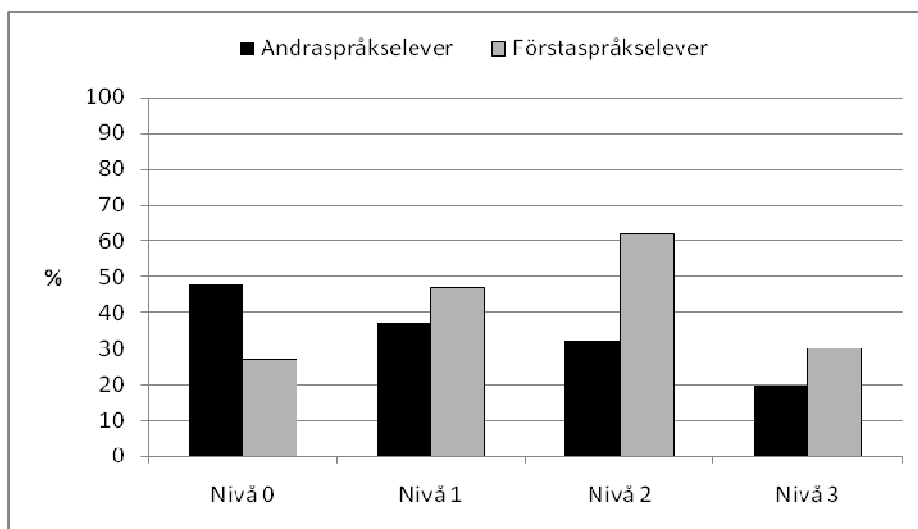


Diagram 8: Procentuellt antal svar på de fem genrer där eleverna fick ett sämre resultat

De här fem genrererna har alla fler frågor på de två högre nivåerna vilket kan ha bidragit till elevernas sämre resultat. Det är stora skillnader mellan hur de båda elevgrupperna klarar av de kognitivt svårare uppgifterna. Men man kan även se att båda elevgrupperna har svårigheter med att nå upp till nivå 3 som kräver att man ska kunna jämföra, resonera och dra slutsatser utifrån sina egna tankar och de texter som finns.

Flertalet av de fem genrererna kan antas vara kända för eleverna. I skolundervisningen brukar både dikter, skönlitteratur och recensioner ingå. Den genre som kanske är mer okänd är debattartikeln. Men trots att genrererna är kända för eleverna klarar de inte av uppgifterna som hör till texterna.

Det kan vara genrerernas form som påverkar elevernas läsförståelse. De genrer där resultatet var bättre har en form som stämmer med genrens typiska drag, till exempel brevet och artikeln. De följer de kulturbundna mönster som finns för respektive genre. Till exempel innehåller brevet ort, datum, hälsningsfras och namnteckning. Artikeln har både rubrik, ingress, brödtext och är spaltad. Innehållsmässigt är de dessutom personliga och tar upp vardagliga händelser. Dikter däremot har en annorlunda form och en annorlunda rytm jämfört

med en vanlig löpande text. En del elever kan ha svårt för detta. Det kan även vara så att många elever endast möter dikter i skolans värld men sällan läser dem för övrigt vilket gör att de känner sig osäkra på hur de ska ta dem till sig. Utdraget ur en roman har inte den typiska kronologiska tidsordningen som är vanligast i skönlitteratur utan börjar i nutid för att sedan förflytta sig till dåtid:

För rånet den femtonde augusti samt för ett grovt bilrån dagen innan döms Julian till ett och ett halvt år fängelse, Daniel till ett år. Att en tredje person varit inblandad i bilstölden vet rätten genom bilägarens berättelse. [...] Han skulle bara följa med och titta på en bild som Julian tänkte köpa. Så långt var det inga problem. Julian hade helt enkelt förtroende för Jimmys kunskaper om motorer (Texthäfte, 2010:8)

Denna form är något som kan försvåra för elever som är ovana vid det. Om man som en svagare läsare koncentrerar sig på att förstå orden och innehållet i stort kan en form som denna missas helt.

Novellens form består i att en berättare talar till huvudpersonen i du-form:

Och det är då, när alla tittar på dig, väntar på fortsättningen, ler och ser så där uppskattande ut vill höra alla detaljer. Det är då du kommer på det – att du inte gjorde något andra mål – att du bara tänkte det (Texthäfte, 2010:4)

Berättaren blir som huvudpersonens samvete och det blir en inre dialog istället för en vanlig berättelse vilket kan försvåra och göra att vissa elever inte förstår innehållet fullt ut.

Innehållsmässigt är det stor skillnad på de båda grupperna med genrer. De fem genrer som eleverna fick sämre resultat på, det vill säga debattartikeln, dikten, romanutdraget, filmrecensionen och novellen, har ett svårare innehåll eftersom det kan vara mer okänt för eleverna, till exempel krävs kunskaper om valsystemet i Sverige. Men innehållet framgår inte heller lika tydligt som i de övriga fyra genrerna, det vill säga brevet, insändaren, krönikan och artikeln. Till exempel kräver dikten mycket tolkning för att man ska förstå innehållet.

Även språket i de fem genrerna är svårare jämfört med de övriga fyra. Det förekommer fler fackuttryck, fler slangord och ämnesspecifika ord samt mer symbolik och analys. För andraspråkslever som inte alltid har samma förkunskaper och ordförråd kan ord som till exempel *konservativa*, *korpmatchen*, *skärgårdsholmar*, *ruttna bilar* och *långfilmsdebut* vålla

stora problem. Eftersom alla de fem texterna innehåller ett flertal ord och uttryck som är mindre vardagliga ställer det större kvar på eleverna för att de ska klara av att förstå innehållet och svara på uppgifterna.

4.5 Den sista fristående uppgiften

Den sista frågan i provet är inte knuten till någon specifik genre utan kopplas istället till provets tema, tillika titel på texthäftet, som är *I gränslandet*. Eleverna ska förklara och tolka vad de tycker att det betyder att vara i gränslandet. Sedan ska eleverna välja en text ur texthäftet och förklara hur de tycker att den hänger ihop med deras tolkning av temat.

Det framgår tydligt av diagram 9 att båda elevgrupperna hade svårt för denna uppgift. Det var inte många som klarade av att lösa uppgiften så att de nådde upp till nivå 3. Men tabellen visar även att det var en avsevärd skillnad i hur första- och andraspråkseleverna klarade av denna uppgift.

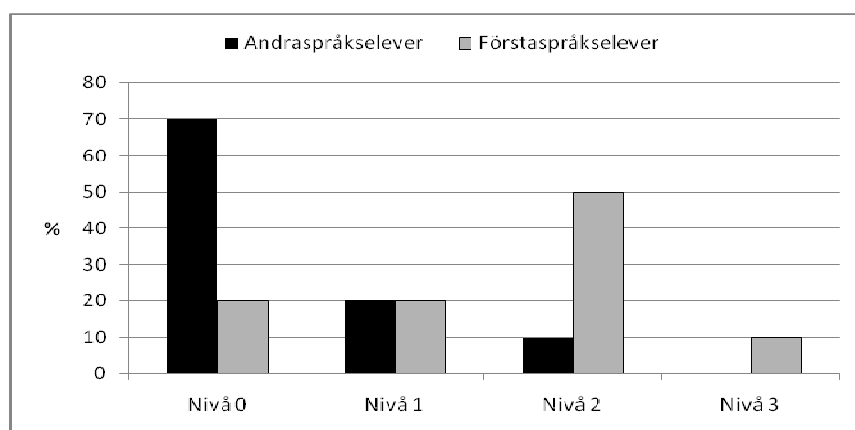


Diagram 9: Procentuellt resultat på den sista fristående frågan

Förstaspråkseleverna har lättare för att utveckla sina tankegångar och nå de högre nivåerna jämfört med andraspråkseleverna som hade svårt för att nå upp till den grundläggande nivå 1. Flertalet andraspråkselever gör en alltför konkret förklaring till vad det betyder att vara i gränslandet. De ser på ordet *gränslandet* och associerar till länder och deras gränser:

Det betyder att man är i ett land och har många gränser runt sig (andraspråkselev, nivå 0).

Deras förklaringar är korta och ofullständiga. De kopplar sällan ihop temat med någon text från texthäftet och när de gör det visar de svårigheter i att tolka textens betydelse på rätt sätt:

[...] Dom lever bakom galler och det finns inga regler där. Det är kriminellt och dom är utpekade. Muren som går runt La Zona är gränsen till gränslandet (andraspråkselev, nivå 1).

Denna elev har missförstått budskapet i texten *La Zona*. Men han har däremot lyckas förklara uttrycket på ett bättre sätt tidigare i sitt svar och därför når han den grundläggande nivån.

Det är endast en elev som klarar av att nå någon av de högre nivåerna och denna elev når då upp till nivå 2. För att klara detta behöver svaret ge en förklaring av uttrycket att vara i gränslandet och en tolkning av hur den valda texten hör ihop med att vara i gränslandet, men de behöver inte kopplas ihop:

Enligt min åsikt så är i gränslandet gränserna som finns i livet, i världen och allt annat. Texten (Det andra målet) hör väldigt mycket med I gränslandet. Alltså att det finns gränser för lögn, fantasin och det som är sann. Alltså ljuga kan man göra, fantisera också men det finns ju gränser som man inte få nå. Man ska inte ljuga för mycket för då kommer man inte att skilja mellan verkligheten och sina lögn [...] (andraspråkselev, nivå 2).

Eleven visar att kan tolka den text hon har valt. Svaret är mycket utförligt men kopplas ändå inte riktigt ihop med hennes tidigare förklaring av uttrycket. Man förstår av läsningen att eleven menar att det finns olika gränser och att man kan hamna mitt emellan dem ibland.

Eftersom den sista frågan är utformad så att eleverna själva ska kunna resonera, jämföra och dra slutsatser visar resultatet att andraspråkseleverna har mycket svårare för detta jämfört med förstaspråkseleverna. Det är alltså inte säkert att andraspråkseleverna förstår temat I gränslandet och dess symbolik och därmed kan de inte heller förklara det eller tolka det vare sig konkret eller abstrakt.

Flertalet av eleverna från båda grupperna hade problem med denna fråga. Det var endast en förstaspråkselev som klarade av att nå upp till den högsta nivån:

Att vara i gränslandet innebär att man står inför ett val där man inte riktigt vet om man ens vill välja. I gränslandet är man i ”valet och kvalet”. Jag valde texten Kim vill bli kallad

”hen” och den hör mycket bra ihop med texthäftets titel ”I gränslandet”. Både Ludvig och Kim har genomgått ett mycket stort och svårt val när de bestämt sig för att vara transexuell resp. könslös. [...] Kim har gjort valet att bryta denna gräns och vara ”mitemellan” och på båda sidor. Detta tycker jag är häftigt och mycket tacksamt (förstaspråkselev, nivå 3).

Eleven visar med sitt svar att hon förstått vad det betyder att vara i gränslandet och hennes tolkning och koppling av en text är tydlig och klar.

5 Diskussion

PISA-undersökningarna visar att läsförståelsen sjunker i Sverige. Både de goda och de svaga läsarna har blivit sämre. Det gäller både förmågan att nå upp till basnivåerna och förmågan att klara mer avancerade uppgifter (Skolverket, 2010:6ff). Resultaten av min undersökning visar att förstaspråkseleverna klarar av läsförståelseprovet på ett bättre sätt än andraspråkseleverna. Men båda elevgrupperna visade även svårigheter när det gäller de mer avancerade uppgifterna (se diagram 1).

Skillnaderna visade sig genom att det var fler av andraspråkseleverna som inte fick godkänt betyg samt att de generellt fick sämre resultat än vad förstaspråkseleverna fick. Detta leder till att de har ungefär 15 procent fler felaktiga svar än vad förstaspråkseleverna har. Det är en skillnad på nästan fyra felaktiga svar per elev vilket påverkar provresultatets helhet negativt. Flertalet av andraspråkseleverna visar svårigheter i att kunna nå de högre nivåerna på de frågorna där det är möjligt. Genomsnittet visar att förstaspråkseleverna har två fler svar per elev på dessa nivåer än vad andraspråkseleverna har. Detta påverkar möjligheten att få ett högre betyg än Godkänt på provet då både Väl godkänt och Mycket väl godkänt kräver ett flertal svar på nivå 2 och 3.

Resultatet i dessa två undersökta skolklasser visar en skillnad i läsförståelsen både med att förstå detaljer och helheten i en text. Det kan man se när man undersöker frågornas olika infallsvinklar. Andraspråkseleverna har svårare både för att plocka ut exempel och att hitta fakta i texterna vilket visar på sämre förmåga att hitta detaljer. De har inte det ordförråd som krävs för att förstå texterna och därmed klarar de inte detaljerade uppgifter. De visar även svårigheter med helhetsförståelsen genom att de hade svårare för flervalsfrågorna. Men även förstaspråkseleverna hade vissa svårigheter med de frågorna vilket visar att även de har svårt att förstå helheten av vissa texter i provet.

Att ordförrådet påverkar kan man också se på frågorna som kräver flera delsvar. andraspråkseleverna förstår inte, när de läser frågan, att det krävs att de gör flera olika saker för att nå de högre nivåerna. När andraspråkseleverna ska förklara på vilket sätt olika påståenden hör ihop skriver de oftare av stycken ur texterna. Detta är en vanlig strategi då eleverna på ett ungefär kan se var svaret borde finnas men inte förstår innehållet och därför skriver av hela stycket. Detta kan tolkas som att andraspråkseleverna ligger på en lägre kognitiv nivå. Andraspråkseleverna klarar av, om än dock inte fullt ut, att ta till sig faktakunskap och kan därmed klara provuppgifter på nivå 1 men har svårare för övriga steg jämfört med förstaspråkseleverna.

De högre nivåerna som kräver att eleverna har en högre kognitiv förmåga visar på skillnader mellan första- och andraspråkselever. Andraspråkseleverna visar inte att de har den förmåga som krävs för att analysera och tolka en text och förklara hur de menar. De uttrycker sig för kortfattat och konkret för att nå de högre nivåerna och när de försöker förklara sina tankar är de ofta otydliga eller visar att de inte förstått texten/uppgiften genom att göra en felaktig tolkning. Om man utgår från Blooms (1956) trappa kan man se att problemet kan ligga i att de inte ligger på den höga kognitiva grad som krävs för denna typ av uppgifter. Men det kan även handla om att de inte har det ordförråd som krävs för att förklara de tankegångar de har. Intressant är att kravet på hög kognitiv nivå till viss del innebär problem även för förstaspråkseleverna. Det kan man se på de genrer som fick sämre resultat. Båda elevgrupperna visar att de har svårt för att uttrycka sina svar och sina tolkningar på ett sådant utförligt sätt att de når nivå 3. Till exempel hade båda elevgrupperna svårare för uppgiften som tillhörde dikten om identitet. Diktgenren i sig kräver en högre kognitiv förmåga eftersom en dikts innehåll ofta behöver tolkas och analyseras för att förstås fullt ut. Dessutom ställde uppgiften till denna text höga kognitiva krav eftersom det handlade om att para ihop texten med en bild och förklara hur de hänger ihop samt tolka både bild och dikt. Båda elevgrupperna visar att de har svårt för att tydligt förklara sina tankegångar och deras tolkningar blir därför ofta ofullständiga eller inte tillräckligt utförliga för att nå den högsta nivån.

I dikten om identitet kan man även se bevis för andraspråkselevernas brister i ordförrådet. Dikten innehåller många metaforer och kulturella referenser både till det svenska och till det turkiska vilket försvårar för andraspråkseleverna som inte har de språk- eller förkunskaper som krävs för att förstå texten, något som är mycket viktigt för en lyckad läsförståelse (Schleppegrell, 2006:59; Golden, 2006:119ff). Denna dubbla problematik visar att

ordförrådet och den kognitiva förmågan går hand i hand. Det går inte att uttrycka mer avancerade kognitiva tankegångar utan ett adekvat språk.

Men resultaten på provet varierar och är mycket olika för varje text. Det finns några texter som inte vållar bekymmer för vare sig första- eller andraspråkseleverna och det är brevet, insändaren, krönikan och artikeln. Både första- och andraspråkseleverna hade ganska lätt för att plocka ut genretypiska drag hos brevet vilket kan bero på att brevformen är en ganska känd genre i skolans värld och man kan anta att majoriteten av eleverna i båda grupperna även kommit i kontakt med denna genreform i vardagen och därför är dess typiska drag kända för eleverna. Alla de fyra texter där eleverna fick bäst resultat har dessutom ett innehåll som sannolikt är känt för båda elevgrupperna. Detta visar att det inte bara är elevernas genrekunskap som påverkar resultatet utan att elevernas förkunskaper kanske är ännu viktigare. För andraspråkselever innebär detta en svårighet då de ofta brister i förkunskaper jämfört med jämnåriga förstaspråkselever. De fyra texterna där eleverna fick bäst resultat innehåller även till största delen vardagliga och enkla ord. Enstaka svårigheter i form av uttryck, ålderdomligt språk och fackord påverkar inte helhetsförståelsen för eleverna. Frågorna på de här texterna är dessutom relativt enkla och ställer inte krav på någon högre kognitiv förmåga. De kräver inte heller att eleverna ska visa förmåga att uttrycka sina tankegångar. Resultaten kan alltså tolkas som bevis för att både kännedom om genre, innehåll, kända ord påverkar elevernas läsförståelse positivt samt att lägre kognitiva krav gynnar andraspråkseleverna som inte har det ordförråd och de förkunskaper som krävs för de mer kognitivt- och språkligt krävande uppgifterna.

Resultatet visar att det är stora skillnader mellan hur förstaspråks- och andraspråkseleverna klarar av att förstå och tolka texterna samt hur väl de klarar av de frågor som ställs i provet. På många frågor svarar förstaspråkseleverna dubbelt så bra jämfört med andraspråkseleverna, både när det gäller antalet svar som är godkända men även när det gäller förmågan att nå de högre nivåerna. Men resultatet visar även att förstaspråkseleverna har problem med de svårare uppgifterna som kräver tolkning, helhetsförståelse och abstrakt tänkande. Detta är bevis för att andraspråkseleverna överlag har en sämre läsförmåga än vad förstaspråkseleverna har men även att båda elevgrupperna har problem med att frigöra sig från texterna och tänka analyserande.

5.1 Avslutning

Det hade varit intressant att fortsätta forska inom detta område. Elevers läsförståelse är starkt kopplat till deras skolframgång och undervisningens upplägg spelar en avgörande roll. Det hade därför varit intressant att i framtida forskning se på hur olika skolor arbetar med texter, genrer och ordkunskap och sedan koppla det till deras elevers läsförståelse. Med allt fler andraspråkselever i klasserna blir kraven på genreundervisning viktigare, inte bara inom svenskämnet, utan även inom övriga ämnen. Tidigare nämnd forskning har visat att genreundervisning underlättar elevernas läsförståelse (Hyon, 2002:121ff). Man kan inte förutsätta att alla elever har samma kunskaper om olika sorters texter när de kommer till skolan. Läsning är starkt kulturellt kopplat och kräver därför större utrymme i dagens undervisning och detta är även forskarna överens om (Kuyumcu, 2004:574).

Litteratur

Tryckta källor

- Bloom, Benjamin, 1956: *Taxonomi of educational objectives. The classification of educational goals*. New York: David McKay Company.
- Ernström, Ingegerd, 2004: "Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare". I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 171–195.
- Golden, S. Anne. "Minoritets elever og ordförrådet i lærebøker". I: Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red.), 2006: *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk. 115–128.
- Holmberg, Per, 2009: "Tid att lära genre". Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola/FoU-utbildning.
- Holmegaard, Margareta & Wikström, Inger, 2004: "Språkutvecklande ämnesundervisning". I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 539–572.
- Hyon, Sunny, 2002: "Genre and ESL reading: A classroom study". I: Johns M. Ann (red.), *Genre in the classroom – multiple perspectives*. New York: Routledge. 121–141.
- Iversen-Kulbrandstad, Lise. 1998: *Lesing på et andrespråk. En studie av fire innvandrerdommers lesing av laerebokstekster på norsk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Iveresen-Kulbrandstad, Lise. 2003: *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuyumcu, Eija, 2004: "Genrer i skolans språkutvecklande arbete". I: Hyltenstam, Kenneth & Lindberg, Inger (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. 573–595.
- Macken-Horaik, Mary, 2002: "Something to shoot for: A systemic functional approach to teaching genre in secondary school science". I: Johns M. Ann (red.), *Genre in the classroom – multiple perspectives*. New York: Routledge. 17–42.
- Magnusson, Ulrika. 2008. "Språk i ämnet". Rapport till Skolverket.
- Myrberg, Mats, 2001: "Invandrades förmåga att läsa och skriva på svenska – en betraktelse

- över orättvisor eller en orättvis betraktelse”. I: Naucclér Kerstin (red.), *Symposium 2000. Ett andraspråksperspektiv på lärande*. Stockholm: Nationellt centrum för Sfi och svenska som andraspråk. 241–257.
- Sahlin, Pär, 2009: *Fixa texten 1*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Sahlin, Pär, 2010: *Fixa texten 2*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Schleppegrell, J. Mary, “The challenges of academic language in school subjects”. I: Lindberg, Inger & Sandwall, Karin (red.) 2006: *Språket och kunskapen – att lära på sitt andraspråk i skola och högskola*. Göteborg: Institutet för svenska som andraspråk. 47–70
- Skolverket, 2009: *Ämnesproven 2008 i grundskolans åk 9 och specialskolans åk 10 – en resultatredovisning*
- Skolverket, 2010: *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap – Resultaten i koncentrat*
- Skolverket, 2010: *Bedömningsanvisningar, I Gränslandet* (Broschyr).
- Skolverket, 2010: *I gränslandet*. Texthäfte till det nationella ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk för grundskolan årskurs 9 och specialskolan årskurs 10, vårterminen 2010 (Broschyr).

Elektroniska källor

Skolverkets hemsida, 2010: Information om nationella provet (2010-01-28)

<http://www.skolverket.se/sb/d/2853>

Bilaga 1

(enkät som delades ut till eleverna)

Hej!

Jag studerar Svenska som andraspråk på universitetet i Växjö. Nu ska jag skriva en uppsats om nationella provet i svenska och jag vore mycket tacksam om du ville hjälpa mig genom att svara på denna enkät. Ditt namn kommer inte att nämnas i min uppsats utan där kommer alla elever samt skolan att vara helt anonyma.

Hälsningar,

Elin Andersson

Några frågor om dig själv

Namn: _____

1. a) I vilket land är du född? _____
b) Om du inte är född i Sverige, vid vilken ålder kom du till Sverige? _____

2. a) Har du gått i skola i ett annat land? Ja Nej
b) Om du svarade ja på att du gått i skola i ett annat land: hur många år då? _____

3. a) Vilket/vilka språk talar du med dina föräldrar? _____
b) Om ni talar flera språk, vilket talar ni då mest? _____

4. Förutom den ordinarie svenskundervisningen i klassen har du något annat stöd i svenska?
 Ja Nej
b) Om du svarade ja på att du har annat stöd i svenska.
Hur ofta har du stöd? _____
Vem hjälper dig? _____
Vad jobbar ni med att förbättra? _____

