



UMEÅ UNIVERSITET

# LÄSFÖRSTÅELSE HOS ANDRASPRÅKSELEVER

En undersökning om hur  
mellanstadielärare arbetar för att  
främja läsförståelse

Moa Andersson & Mathilda Nilsson

Examensarbete, 30 hp

Examensarbete för grundlärarexamen, 240 hp

Vt 2023

## **Abstract**

Studier inriktade på andraspråkselever visar att bristande ordförråd påverkar läsförståelsen. Andraspråksforskare framhåller att det krävs att elever interagerar med text på olika sätt för att skapa en djupare förståelse. Syftet med undersökningen är att ta reda på hur mellanstadie lärare arbetar för att främja läsförståelse hos andraspråkselever. Det sociokulturella perspektivet ligger till grund för undersökningen. Datainsamling är av kvalitativ karaktär och har skett genom semistrukturerade intervjuer med sex grundskollärare utifrån kriterier att de undervisar i årskurs 4-6 samt undervisar i ämnet svenska och/eller svenska som andraspråk. Intervjuer har transkriberats och analyserats utifrån tematisk analysmetod. Resultatet visar att lärarna anser att lässtrategier som textsamtal och läsfixarna stöttar andraspråkselevens läsförståelse. Lärarna anser att medvetenhet om lässtrategier och ge tid till förståelse och repetition stärker läsförståelsen. Lärarna använder kooperativa arbetssätt, bildstöd och åldersadekvata texter samt samarbete med olika yrkesroller för att främja andraspråkselevens läsförståelse. Studiens resultat jämförs med aktuell forskning.

Nyckelord: Andraspråk, lässtrategier, motivation

<b>1. Inledning</b>	<b>1</b>
<b>2. Syfte och forskningsfrågor</b>	<b>3</b>
<b>3. Bakgrund</b>	<b>4</b>
3.1 Definerade begrepp	4
3.1.1 Läsförståelse	4
3.1.2 Svenska som andraspråk	4
3.2 Läsförståelse hos andraspråkselever	5
3.3 Motivation	6
3.4 Jämförelse mellan första- och andraspråkselevs läsförmåga	7
3.5 Faktorer som främjar läsförståelse	8
3.5.1 Val av texter	8
3.5.2 Lässtrategier	9
3.5.3 Textsamtal	10
3.5.4 Högläsning	11
3.5.5 Bildstöd	12
3.5.6 Modersmålet som resurs	12
<b>4. Läsförståelse ur ett sociokulturellt perspektiv</b>	<b>14</b>
<b>5. Metod</b>	<b>17</b>
5.1 Metodval och materialinsamling	17
5.2 Urval och tillvägagångssätt	17
5.2.1 Deltagande lärare	18
5.3 Forskningsetiska ställningstaganden	19
5.4 Genomförande	20
5.5 Analysmetod	20
5.6 Arbetsfördelning	21
<b>6. Resultat</b>	<b>22</b>
6.1.1 Strategier för läsförståelse	22
6.1.1.1 Frågor på, mellan och bortom raderna	23
6.1.1.2 Läsfixarna	24
6.1.1.3 Metakognitiv medvetenhet	24
6.1.2 Stöttande faktorer	25
6.1.2.1 Ge tid till förståelse och repetition	25
6.1.2.2 Vardagsspråk och skolspråk	26
6.1.2.3 Modersmålet som resurs	27
6.2 Forskningsfråga 2	28
6.2.1 Kooperativt lärande	28
6.2.1.1 Arbeta i mindre grupper	28
6.2.1.2 Målbaserat arbete	29
6.2.2 Pedagogiska verktyg	29
6.2.2.1 Bildstöd	30

6.2.3.1 Bibliotek som resurs	32
6.2.3.2 Olika yrkesroller	32
6.3 Forskningsfråga 3	33
6.3.1 Överensstämmer med forskning	34
6.3.2 Forskning som saknas i resultat	37
6.3.3 Resultat som saknas i forskning	37
<b>7. Sammanfattning av studiens resultat</b>	<b>39</b>
<b>8. Diskussion</b>	<b>40</b>
8.1 Metoddiskussion	40
8.2 Resultatdiskussion	42
<b>Bilaga</b>	<b>50</b>

## 1. Inledning

Vi lever i ett mångkulturellt samhälle med en språklig variation. Detta visas bland annat i de svenska klassrummen där många elever har olika etnicitet och bakgrund. Skolverket (2012) visar på att det finns tydliga skillnader i skolresultat mellan elever som har svenska som förstaspråk och elever som har svenska som andraspråk. Under tiden vi har spenderat i skolans verksamhet har vår upplevelse varit att elever med andra modersmål än svenska har svårare att ta sig an skrivna texter och därför undviker att läsa mer utmanande texter. Lindholm (2019) stärker den uppfattningen och anger som förklaring att andraspråkselever har varierande förkunskaper inom läsning, vilket gör att läsförståelsen är lägre då svenska inte är elevens förstaspråk. En annan faktor är att texter i skolan vanligtvis kräver en djupare språkförståelse som många andraspråkselever inte hunnit utveckla ännu.

Många barnböcker är skrivna med en förmodan att barn känner till de kulturella referensramar som gäller i det land boken är författad i. Böckerna är ofta skrivna med antagandet att barnen som läser boken bemästrar språket vilket resulterar i en extra stor utmaning för barn som lär sig läsa på ett andraspråk. Trots detta bör barn exponeras för böcker som lyfter kulturella faktum eftersom att lära sig ett språk också handlar om att lära sig kulturen. Det handlar även om hur lärare stöttar eleverna och arbetar med böckerna för att skapa en fördjupad kunskap hos eleverna (Gibbons 2018). Det är betydande hur lärare väljer att arbeta och samtala om innehållet i böcker både innan, under och efter läsning (Kaya 2016). Westlund (2015) lägger vikt vid att läsförståelse bör få en större plats i undervisningen.

Gibbons (2018) förklarar hur förmågan att läsa på förstaspråket är en avgörande del för att andraspråkselever ska lära sig läsa på sitt andraspråk. Detta stärks av Skolverket (2012) som lyfter att en väsentlig betydelse för flerspråkiga elevers läsutveckling är lärares val av arbetssätt och hur de förhåller sig till dem. Vidare lyfter Hyltenstam & Lindberg (2013) att ett centralt arbetssätt enligt andraspråksforskning är samtal och interaktion, eftersom samtalets roll är en stor del av kunskapsutvecklingen. Enligt Skolverket (2016) är motivation en faktor som påverkar utvecklingen av läsförståelse positivt. Motivation som drivkraft innebär att lättare känna en förståelse för det man läser, att texten har ett syfte samt att innehållet är intressant och engagerande. Stensson (2006) framhåller att förmågan att läsa och förstå texter på ett djupare plan är av vikt för att elever ska kunna påverka och förändra samhället.

Vi hänvisar vår tolkning av läsförståelse till Olin-Scheller & Tengbergs (2016) definition av begreppet. De definierar det som att kunna sammanfatta texter och sätta det lästa i perspektiv samt förmågan att läsa mellan raderna. Detta innebär att i denna studie definieras inte begreppet läsförståelse som avkodning av bokstäver, ord eller läshastighet.

Det kan vara en utmaning för andraspråks elever att skolans texter kräver en djupare språkförståelse. Studien vill därför undersöka hur ett urval av lärare på mellanstadiet arbetar för att främja läsförståelse hos andraspråks elever. Hur stöttar lärarna eleverna att utveckla förmågan att sammanfatta text, läsa mellan raderna och sätta det lästa i perspektiv?

## **2. Syfte och forskningsfrågor**

Syftet med arbetet är att med hjälp av kvalitativa intervjuer få fördjupad kunskap om hur lärare arbetar med att främja läsförståelse hos andraspråkselever på mellanstadiet. Vidare syftar studien till att undersöka hur lärarnas arbetssätt förhåller sig till forskning.

1. Vad anser ett urval av lärare bidrar till att stärka andraspråkselevs läsförståelse?
2. Hur arbetar ett urval av lärare på mellanstadiet för att utveckla andraspråkselevs läsförståelse?
3. Hur stämmer lärarnas arbetssätt överens med vad aktuell forskning visar?

### **3. Bakgrund**

I detta kapitel presenteras den bakgrund som är relevant för studien. Inledningsvis presenteras definitioner av väsentliga begrepp. Därefter beskrivs relevant information om läsförståelse hos andraspråkselever och motivation, följt av en jämförelse mellan första- och andraspråkselever. Avslutningsvis introduceras faktorer som påverkar läsförståelse hos andraspråkselever.

#### **3.1 Definierade begrepp**

Under detta avsnitt definieras väsentliga begrepp för studien. Inledningsvis begreppet läsförståelse följt av svenska som andraspråk.

##### **3.1.1 Läsförståelse**

Läsförståelse uppstår genom en process där läsaren interagerar med texten. Begreppet *läsförståelse* är därav omfattande och kan förklaras på många olika sätt. Att läsa ett recept eller en biografi innebär läsförståelse på samma sätt som det är läsförståelse att läsa en berättande text. Avgränsning av begreppet har därför gjorts i denna studie och Olin-Scheller & Tengbergs (2016) definition av begreppet har använts. Det betyder att läsförståelse handlar om att interagera med texten på olika sätt för att skapa mening om det man läser. Denna definition är likvärdig med professor Bråtens (2008, 14) tolkning av begreppet: ”Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den”.

##### **3.1.2 Svenska som andraspråk**

Språket är människans primära verktyg för att kommunicera, tänka och utveckla ett lärande. Språket bidrar till att en individ utvecklar en egen identitet och kan uttrycka känslor och tankar. Ett varierat språk är betydande för att individer ska utveckla förmågan att förstå och engagera sig i samhället där språk möts i olika sammanhang (Skolverket 2022).

Under läsåret 2020/21 var det drygt 143 000 elever i grundskolan som deltog i svenska som andraspråk, vilket motsvarar cirka 13 % av grundskolans totala andel elever. Antalet andraspråkselever har ökat de senaste åtta åren, vilket tyder på en fortsatt ständig utveckling (Skolverket 2021). Detta innebär att det är många barn i dagens samhälle och skola som är flerspråkiga och har andra modersmål än svenska.

I denna studie använder vi oss av begreppen *förstaspråk* och *modersmål*. Dessa begrepp ligger nära varandra men används i olika sammanhang. Duek (2017) beskriver begreppen likvärdiga vilket denna studie tagit fasta på och gör därför ingen skillnad i betydelse mellan förstaspråk och modersmål. Begreppet modersmål är väl etablerat inom skolan och i styrdokument, medan begreppet förstaspråk är mer vedertaget inom forskningsbaserade ändamål. Begreppet modersmål syftar till det språk som ett barn utvecklar under sina första år i livet av vårdnadshavare. Om ett barn är omgivet av vårdnadshavare som talar två olika språk kan barnet ha fler än ett språk som modersmål (Duek 2017).

När ett barn utvecklat ett eller flera förstaspråk (modersmål) kan inläringen av ett andraspråk påbörjas. Begreppet *andraspråk* definieras som det språk som förekommer instinktivt i en miljö där andraspråket används, exempelvis när invandrare lär sig svenska som andraspråk i Sverige. När barn lär sig ett andraspråk har modersmålet en stor roll eftersom barnet tar med sig tidigare inlärd struktur och regler från förstaspråket till andraspråket (Abrahamsson & Bylund, 2012). På samma sätt som modersmål och förstaspråk har samma betydelse, gäller det också begreppen *andraspråkselever* och *flerspråkiga elever*. Dessa begrepp har samma betydelse men används i olika sammanhang. Flerspråkiga elever är mer förekommande inom forskning medan andraspråkselever används frekvent inom skolan och i styrdokument.

### **3.2 Läsförståelse hos andraspråkselever**

Att tolka och förstå texter kräver en viss läshastighet, något som för andraspråksanvändare kan innebära en ansträngning (Abrahamsson & Bylund 2012). Forskning indikerar att läshastigheten hos andraspråksanvändare generellt är långsammare än vad den är hos en förstaspråksanvändare. Detta beror på att andraspråksanvändare ligger efter i områden som vokabulär och ordigenkänning (Abrahamsson & Bylund 2012; Duek 2017).

Burgoyne, Kelly, Whiteley & Spooner (2009) påvisar att den största svårigheten med läsförståelse för andraspråkselever i jämförelse med förstaspråkselever, är det bristande ordförrådet. Burgoyne et al (2009) har utfört en studie som undersöker relationen mellan andraspråkselevs ordförråd och läsförståelse där resultatet visar ett tydligt samband mellan dessa komponenter både för första- och andraspråkselever. Ett gott ordförråd är grunden till förståelse för det man läser. Om en elev inte förstår begrepp, uttryck och formuleringar påverkar det läsförståelsen negativt. Lindholm (2019) förklarar att andraspråkselever

fokuserar på ordförståelse snarare än textförståelse, vilket å ena sidan är bra då andraspråkselever behöver utvidga ordförrådet men inte gynnar textförståelsen. Det krävs att arbeta med ordförståelse i kombination med att interagera med texten för att skapa en ökad läsförståelse.

Walters (2007) har genomfört en forskningsstudie där hon undersöker hur grundskoleelever använder sig av strategier för att lära sig läsa. Studiens syfte var att observera tre klasser under ett års tid för att se enskilda elevers läsutveckling. I studien framkommer det att många andraspråkselever saknar förståelse för texten trots att de själva upplever att de har förmågan att läsa. Eleverna föredrar att läsa texter som läraren har läst högt tidigare. Detta då de har med sig från högläsningen hur ord ska uttalas och betonas, men också för känslan att göra läraren nöjd. Eleverna använder sig av strategier som att avkoda och imitera lärarens beteende, vilket medför att läraren upplever att eleverna har en bättre läsförmåga än vad de i själva verket har. I och med detta tappar eleverna innebörden med läsning. Eftersom undervisningen inte fokuserat på läsförståelse går eleverna miste om betydande lässtrategier. Detta stärks av Eckerholm (2018, 23) som konstaterar att många studier visar på vikten av att elever får använda sig aktivt av lässtrategier i undervisningen. Lässtrategier kan definieras som ett verktyg till att stötta elever att skapa en textförståelse. Det visar sig vara en framgångsfaktor för utvecklingen av läsförståelse, till skillnad från de elever som inte tar del av en undervisning som inkluderar lässtrategier. Detta stärks av Lindholms (2019) forskning om flerspråkiga elevers läsförståelse. I studien lyfts begreppet metakognition och betydelsen av att elever blir medvetna om sin egen inläring. Det är av betydelse för svaga läsare att kunna reflektera och tänka kring sitt eget läsande, då det bidrar till en djupare läsförståelse.

### **3.3 Motivation**

Motivationsforskare menar på att en individs motivation definieras utifrån personens olika värderingar, uppfattningar och mål (Bråten 2008). Utöver detta menar Lindholm (2019) att läsmotivation även lyfter tilltron till egen förmåga när det kommer till att lösa en aktuell uppgift.

Motivation fungerar med hjälp av inre och yttre faktorer. Inre motivation handlar om en elevs drivkraft till att vilja delta i aktiviteter och tillämpa ny kunskap för egen vinning. Elever som har utvecklat en inre motivation är sällan i behov av belöning. Motsatsen till inre motivation

är yttre motivation. Denna typ av motivation handlar om att elever är i behov av belöning, som till exempel betyg, materiella ting eller beröm (Skolverket 2020). Läsning som sker på grund av lust och intresse kännetecknas av inre motivation. I dagens samhälle finns det många aktiviteter som konkurrerar med läsning. Det är mer lättillgängligt att titta på tv, lyssna på musik eller vara med vänner än att aktivt välja att läsa. Läsning kräver till viss del ansträngning och energi jämfört med mer passiva aktiviteter. Detta bidrar till att vissa elever endast läser på grund av yttre motivation, till exempel i form av belöningar (Bråten 2008). Det är därför av vikt att lärare bemöter elevers tankar och intressen för att skapa förutsättningar hos eleverna som bidrar till att utveckla läsförmågan (Skolinspektionen 2016).

En studie om motivation för språkinläring (Liu & Chen 2011) visar på faktorer som påverkar andraspråkselevens prestationer i skolan. Faktorer som påverkar är bland annat den miljö som eleverna omger sig av, inlärningsmetoder samt familjebakgrund och självförtroende. Fortsättningsvis visar forskarna att motivation är grunden för att uppnå uppsatta mål (ibid). Lärare bör därför vara medvetna om hur yttre motivation fungerar för att kunna stötta elever i deras kunskapsutveckling. Detta i kombination med att stärka elevernas inre motivation, vilket kan göras genom att till exempel skapa en intresseväckande klassrumsmiljö (Ghamdi 2014).

### **3.4 Jämförelse mellan första- och andraspråkselevens läsförmåga**

Ulf Fredriksson (2002) har genomfört en studie i Stockholm där han analyserade och jämförde första- och andraspråkselevens läsförmåga baserat på relationen mellan läsvanor, individuella-, familjerelaterade- och skolrelaterade faktorer. Studien är baserad på ca. 30 000 elever och delar av resultaten från respektive aspekt redovisas nedan (Fredriksson 2002, 140-143).

Övergripande testresultat av elevernas läsförmåga visade att den största skillnaden mellan den grupp som har svenska som förstaspråk och den grupp som har svenska som andraspråk är att andraspråkselever har svårare för textförståelse än ordförståelse. Resultat visar även att förstaspråkselever har en högre självkänsla avseende deras läsförmåga än vad andraspråkselever har. Vidare synliggör studien de olika gruppernas läsvanor vilket visar att båda grupper läser böcker på fritiden. Skillnaden är att andraspråkselever lånar böcker mer frekvent från bibliotek än förstaspråkselever. Däremot visar resultat att de elever som lånar

böcker nästan varje dag har lägre läsförmåga än de elever som lånar böcker mer sällan.

Interaktionen mellan ålder och läsförmåga är likvärdig i båda grupper. Däremot är det mer vanligt att andraspråkselever börjar skolan tidigare eller senare än vad en elev gör vid normal skolstart. Detta gör att elever som börjar skolan tidigare har högre testresultat än de elever som börjar skolan senare. Elever som börjar skolan vid normal skolstart förbättrar sina resultat med åldern. I överlag har gruppen förstaspråkselever ett större utbud av böcker för barn och vuxna i hemmet. I studien framgår det att förstaspråkselever tar del av tidningar och nyheter i en större utsträckning än andraspråkselever. Vidare visar studien att förstaspråkselever har tagit del av högläsning från vårdnadshavare i större omfattning än andraspråkselever. Elever som exponerats för högläsning innan de själva kan läsa har högre skolresultat än elever som inte blivit det. Slutligen lyfter studien skolrelaterade faktorer. Den mest frekventa undervisningsmetoden är att låta både första- och andraspråkselever använda sig av olika lässtrategier för ökad läsförmåga. Det finns inga tydliga skillnader i testresultat mellan första- och andraspråkgruppen när det kommer till användandet av lässtrategier, vilket visar på att båda grupperna har stor nytta av att tillämpa strategier. I studien framgår det att båda gruppernas skolresultat påverkas positivt om eleverna trivs i skolan och har goda vänskapsrelationer.

Fredrikssons (2002) resultat av studien visar en generaliserad bild av hur första- och andraspråkselever förhåller sig till varandra.

### **3.5 Faktorer som främjar läsförståelse**

Under detta avsnitt presenteras betydande faktorer i klassrummet som stöttar och främjar inläring av läsförståelse för andraspråkselever. Lindholm (2019, 2) påpekar att övergången till mellanstadiet kan upplevas utmanande för flerspråkiga elever, eftersom det textinnehåll som används i skolan kräver en mer djupgående språkförståelse än vad många andraspråkselever hunnit utveckla.

#### **3.5.1 Val av texter**

Det är av vikt att andraspråkselever bekantar sig med en mängd böcker. Variationen bör innefatta allt från diktsamlingar till romaner och illustrerade sagor till novellsamlingar. Elever som har svenska som andraspråk behöver tid och utrymme för läsning. Det innebär att de har

behov av goda förebilder och möjlighet att utnyttja ett varierat utbud av litteratur på skolan för att få bra förutsättningar att läsa böcker (Bråten 2008). Det är av fördel att låta eleverna läsa skönlitteratur, då det kan bidra till ökad läsförmåga genom att eleven får läsa texter som är relaterbara till verkligheten (Economou 2021). För att främja möjligheten för eleverna att läsa olika typer av litteratur krävs det tillgång till ett välskött bibliotek och tillgänglig litteratur, såväl på bibliotek som i klassrummet. Dessa aspekter gör att lärare har resurser för att skapa en kultur för läsning, vilket ger eleverna goda förutsättningar att utveckla sin läsförmåga (Bråten 2008).

Economou (2021) påtalar vikten av att lärare motiverar sina didaktiska val av litteratur, i synnerhet i det mångkulturella klassrummet. Eftersom andraspråkselever vanligen har med sig varierande bakgrunder och synsätt från olika kulturer, är det betydande att lärare känner till dessa och lyfter dem i klassrummet. Lärarens roll blir att uppmärksamma elevernas olika tankar som uppkommer från litteraturen de läser och lyfta likheter och skillnader. Genom att lärare lägger märke till elevernas bakgrunder skapas en förståelse för varandra och ett tryggt klimat i klassrummet. Enligt en intervjustudie av Economou (2021, 3) framkommer skönlitteraturens funktion när det kommer till ämnet svenska som andraspråk. Det visar att litteraturen främjar elevernas läsförmåga och möjliggör för eleverna att ta del av svensk kultur genom läsning.

Inom barnlitteratur är bilderböcker en populär genre. Bilderböcker har ofta lite text och kan uppfattas som lättlästa, vilket enbart är fallet om syftet är att skapa en god avkodningsförmåga. Om fokus däremot är att arbeta med läsförståelse, att få eleverna att förstå komplexa samband, läsa mellan raderna, skapa intresse och bli involverad i innehållet, då är bilderboken en gynnsam resurs. Om lärare använder bilderböcker som ett verktyg i undervisningen underlättar det för eleverna att kunna se bilder som skapar olika betydelser (Westlund 2015, 186).

### **3.5.2 Lässtrategier**

Mistar, Zuhairi och Yanti (2016) har gjort en studie som undersöker effekten av att andraspråkselever använder lässtrategier för att utveckla läsförståelse. Undersökningen utgick från tre strategier: förutsäga, kartlägga och sammanfatta text. Studien visade att elevernas läsförståelse förbättrades markant genom att använda sig av lässtrategier. Det framkommer även att många svaga läsare behöver stöttning i att synliggöra lässtrategier eftersom förmågan

att upptäcka dem på egen hand kan vara bristande. För att utveckla en god läsförståelse är det av vikt att lärare medvetet undervisar om lässtrategier (ibid).

Läsaren behöver ha insikt om sin egen inlärnin g för att kunna utveckla en strategisk läskompetens. Vägen till en god läsförmåga går att utveckla på olika sätt. Somliga elever föredrar att läsa en uppsjö av texter och bearbeta dem med olika tillvägagångssätt. Detta är en så kallad implicit undervisning. För elever som måste anstränga sig hårt med sin läsförståelse och där läsutvecklingen är långsam, kan en stor stöttning vara att läraren undervisar explicit (Lindholm 2019). Explicit undervisning om lässtrategier är en nyckel till utveckling, om undervisningen sker i givna situationer. Det finns en möjlighet att elever inte vet när eller hur de olika strategierna kan användas om de inte synliggörs i undervisningen (ibid). Syftet med lässtrategier är att förtydliga och lära ut tankemönster som ger stöd för att organisera tankar vid läsning. En god läsare använder sig inte bara av lässtrategier under tiden de läser utan även av strategier före och efter läsning, något som är minst lika viktigt att undervisa om (Kaya 2016). För flerspråkiga elever som läser svenska lärobokstexter kan undervisning om hur man använder lässtrategier vara extra viktigt. Det främjar förståelsen för texten av den orsaken att strategierna till viss del kan balansera för en språkförmåga som ännu inte helt utvecklats (Lindholm 2019).

### **3.5.3 Textsamtal**

Kaya (2016) påvisar att läsutvecklingen stärks av att arbeta med textsamtal i klassrummet. Samtal är en viktig del av undervisningen då det ger eleverna möjlighet att bearbeta innehållet tillsammans (ibid). Detta bekräftas av flera läs- och skrivforskare som också poängterar vikten av textsamtal. Forskning visar även att aktivt deltagande i textsamtal ger goda möjligheter för läsförståelse (Skolinspektionen 2016). En anledning till att diverse lässatsningar inte ger något resultat i ökad läsförståelse kan vara att undervisningen prioriterar kvantitet hellre än kvalitet. Det betyder att eleverna i första hand riktas in på att läsa mycket snarare än att lägga vikt vid reflektion och samtal kring den lästa texten (ibid).

För att stötta eleverna till att fördjupa sin läsförståelse är strukturerade textsamtal ett gynnsamt alternativ. Lärare stöttar eleverna aktivt utan att fokusera på om svaren är korrekta eller inkorrekta. Det finns goda exempel som visar hur lärare aktivt tar sig igenom en text med hjälp av att tänka högt. Detta innebär att lärare modellerar texten genom att stötta och vägleda textsamtalet med hjälp av öppna frågeställningar. Eleverna skapar en förståelse och

medvetenhet för texten när de aktivt får diskutera och reflektera kring innehållet, samt blir utmanade utifrån individuella förutsättningar (Skolinspektionen 2016). Westlund (2015, 179) nämner värdet av att skapa framgångsrika textsamtal i klassrummet utifrån olika frågenivåer. Dessa definieras som frågor på ytan, under ytan och livsfrågor. Frågor på ytan innebär att svaren finns uttryckligen i texten, medan frågor under ytan utmanar elevens tankeförmåga genom att hen måste tänka själv och göra inferenser utifrån texten. Livsfrågor syftar till att eleven kopplar texten till egna erfarenheter och världen.

### **3.5.4 Högläsning**

Enligt forskning får barn bättre språk-, läs- och skrivutveckling om de i tidig ålder får delta i sammanhang där högläsning och samtal om böcker sker. Högläsning bidrar till att barn tar del av situationer och händelser om livet, vilket gör att barn lättare kan skapa förståelse för omvärlden (Pihlgren 2019).

Processen att lyssna kan i många fall jämföras med läsandets process. Både när en elev lyssnar och läser handlar det om att skapa förståelse, mer än att aktivt producera något. Det vill säga att det väsentliga är att förstå innehållet av vad någon säger vid till exempel högläsning. Lyssnandet är den huvudsakliga faktorn när det kommer till andraspråkselevs läs- och språkutveckling (Gibbons 2018). En skicklig ”högläsare” är viktig för eleverna i den mån att textens budskap ska framföras på bästa sätt. Både när det kommer till yngre och äldre elever, är det av vikt att förstå textens budskap för att åstadkomma en läsutveckling. Om en lärare använder högläsning under en längre period bidrar det till att eleverna får möjligheter att bearbeta och förutsäga textens innehåll (ibid).

Många elever i skolans tidiga år har en svag avkodningsförmåga, vilket utmanar arbetet med läsförståelse. Detta medför att ett flertal elever har behov att läsa texter som inte utmanar läsförståelsen. Ett sätt att hantera utmaningen är att arbeta med högläsning. Genom att läraren använder texter som är på en högre nivå än vad eleverna kan bemästra själva gynnar det elevernas läsförståelse (Elwér 2020). Det är lärorikt att inte bara använda skönlitterära texter vid högläsning, utan även att lärare läser faktatexter. Eleverna får ta del av ett mer komplext innehåll och vänjer sig vid ett växlande språkmönster (Gibbons, 2018). Det är fördelaktigt att använda sig av dialogisk högläsning i klassrummet. Dialogisk högläsning innebär att eleverna får möjlighet att göra egna tolkningar utifrån läsarens frågor och samtal om texten. Detta

arbetsätt har visat sig vara väldigt framgångsrikt för att stärka läsförståelse hos andraspråkselever (Elwér, 2020).

### 3.5.5 Bildstöd

En studie av Pike, Barnes och Barrons (2009) har undersökt hur barn uppfattar text och drar slutsatser med hjälp av illustrationer. Studiens resultat visar att text och bild ska kombineras för att uppnå en ultimata förståelse. Bilden blir i detta fall ett verktyg som hjälper den som läser att skapa en större förståelse och koppla samman orden i texten med vad bilden föreställer (ibid). Bilder kan användas som ett stöd vid läsning och uppmuntra elever till textsamtal. Dessutom kan bilder bidra till att inspirera elever till nyfikenhet kring deras fantasi och känslor. Det är däremot viktigt att lärare använder rätt typ av bilder för att undvika förvirring och att texten tolkas fel (Lundberg 2010). Ord och begrepp kan ha dubbla betydelser och det är något som kan ställa till det för andraspråkselever.

Kaya (2016) lyfter vikten av att arbeta med bilder som stöd för läsförståelse hos andraspråkselever. Vidare lägger hon tyngd vid att lärare förbereder bilder och material innan läsning för att eleverna lättare ska kunna skapa förståelse. Det är även bra om lärare har läst texten innan eleverna får lyssna till den, då det underlättar för lärare att tänka på betoning och uttal. Ett verktyg Kaya (ibid) nämner är att använda bildpromenad utifrån bokens bilder, vilket innebär att eleverna får samtala och fundera kring bokens handling. Detta är en gynnsam aktivitet att göra tillsammans med lärare för att bygga en förförståelse, både kring bokens språk och innehåll.

Även Gibbons (2018) påtalar vikten av att använda bilder som arbetsätt för att stärka andraspråkselevens läsförståelse. Ett arbetsätt är att *para ihop bild och mening*. Det betyder att eleverna får koppla samman bildkort med meningar utifrån en text som de tidigare läst. Eleverna får då träna på att skapa en förståelse med stöd av bild och text. Ett liknande arbetsätt är *stödbilder*. Det är att eleverna ger en visuell återberättelse av en text. Eleverna ritar egna bilder under tiden de läser, alternativt när de läst klart, för att använda bilderna som stöd till att återge texten.

### 3.5.6 Modersmålet som resurs

Translanguaging är en undervisningsmetod som tar vara på elevernas modersmål. Elevernas flerspråkighet används som en resurs i klassrummet. Med stöd av modersmålet får eleven

möjlighet att visa på tidigare kunskaper och göra sig förstådd. Eleverna får använda sina språkliga resurser enskilt men också genom diskussion tillsammans med andra elever (Garcia 2009). Studier påvisar betydelsen av modersmålets roll när det kommer till andraspråksinläring. Abrahamsson och Bylund (2012) visar att barn överför strukturer och regler från sitt förstaspråk till andraspråket.

Det finns ett tydligt samband mellan tvåspråkighet och utvecklingen hos elevers språkliga och kognitiva färdigheter vilket en mängd studier har fastställt under de senaste 30 åren. Det visar att förstaspråket hos ett barn stödjer utvecklingen av ett andraspråk när det kommer till att lära sig läsa och skriva (Gibbons 2010). Användning av modersmål som en resurs är något som underlättar för andraspråkselever i klassrummet när det kombineras med svenskundervisning (Kaya 2016). Genom att eleverna får använda sitt modersmål skapas ett sammanhang som stärker elevernas intellektuella utveckling och bidrar till ett gynnsamt klassrumsklimat där elevernas språkliga och kulturella identiteter stärks (Gibbons 2010). Förmågan att läsa på förstaspråket är relevant för läsförmågan på andraspråket. Detta påvisas bland annat genom att flerspråkiga elever har en förmån om de har god läskompetens på förstaspråket till skillnad från flerspråkiga elever som inte kan läsa på förstaspråket (Abrahamsson & Bylund 2012).

#### 4. Läsförståelse ur ett sociokulturellt perspektiv

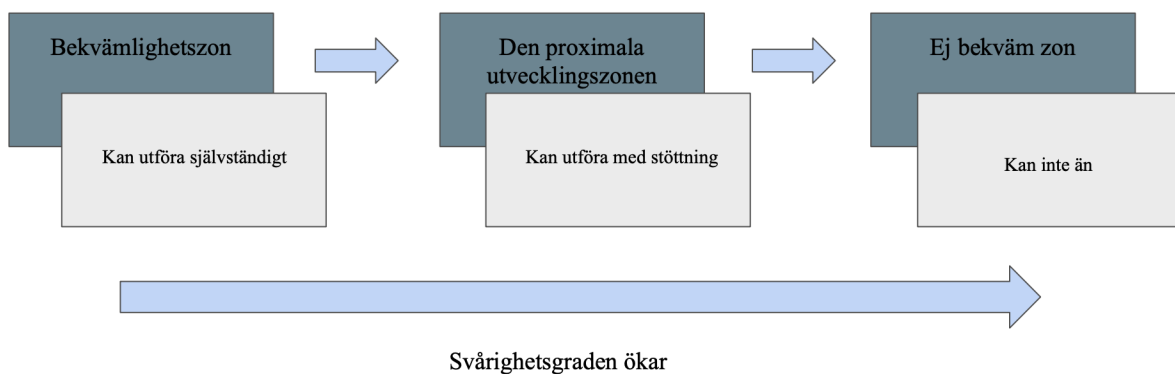
Studien har sin grund i det sociokulturella perspektivet. Det är ett vanligt förekommande perspektiv att använda när det kommer till forskning som berör området läsning (Hedman 2012).

Det sociokulturella perspektivet har utgångspunkt i den kommunikation som sker mellan människor. Det är sambandet mellan vårt tänkande och den interaktion som sker som leder till progression. En bärande faktor i den sociokulturella teorin är den fysiska miljö vi befinner oss i, där det sker ett utbyte av social interaktion med omgivningen (Säljö 2014). Om lärare skapar ett intresseväckande klimat i klassrummet ökar elevernas förutsättningar till ett utvecklat lärande. Elevernas inre motivation stärks av en klassrumsmiljö som främjar kunskapsutveckling och en vilja att läsa (Ghamdi 2014). En aspekt av läsning är kulturella företeelser. Kultur är något som förekommer frekvent i böcker vilket kräver en förkunskap av den individ som läser boken. En stor del av att utveckla läsförståelse är att kontextualisera text, att koppla det lästa till olika sammanhang (Säljö 2014). Det sociokulturella perspektivet syftar till att främja läsarens uppfattning kring omvärlden, erfarenheter och identiteter vilket även litteraturen gör genom att bidra till demokratiska förhållningssätt (Economou 2021).

Lindholm (2019) har forskat om flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska och skriver om den *proximala utvecklingszonen* som ett fält som utgör skillnaden mellan vad en elev klarar av självständigt och vad eleven kan uppnå med stöd från lärare. Det krävs att eleverna har kontroll och förståelse över sitt eget lärande för att utveckla färdigheter (ibid). Polias, Lindberg & Rehman (2017) benämner denna zon för utmaningszon, vilket betyder att om utveckling ska ske i lärandet krävs det att eleven utmanas kognitivt. Det är i den närmaste utvecklingszonen som lärarens stöttning har en central roll. Andraspråksforskare menar på att det inte är enbart lärarens stöttning som är väsentlig för elevens utveckling, utan det är minst lika viktigt att elever får stöttning från klasskamrater med både mer och mindre erfarenheter. Elever är oftast kunniga inom olika områden och kan därför bidra med olika förmågor till varandra. Om en elev har mer kunskaper inom ett område och får stötta en elev som har färre kunskaper, innebär det att båda eleverna får en fördjupad förståelse (ibid).

Lärare kan stötta elever i deras inlärningsprocess genom begreppet *scaffolding*. Det innebär att läraren ger eleverna mycket stöd till en början av inlärningsprocessen för att sedan minska

stödet när eleven blir mer självgående (Lindholm 2019). Gibbons (2018) beskriver stöttning som ett tillfälligt stöd som kan tas bort. Detta kan liknas vid ett husbygge, att när en vägg står för sig själv behövs inget stöd runt om. Likvärdigt med stödet som lärare ger till elever kan lärarens stöttning avta när eleven kan behärska kunskapen och bli mer självgående. Lärarens stöttning leder eleverna till nya nivåer av förståelse och färdigheter. När det kommer till stöttning gentemot andraspråkselever är det av vikt att lärare reflekterar över att eleven får rätt form av stöttning för att nå utveckling. Lärare bör ha i åtanke att andraspråkselever behöver möta uppgifter som är relaterade till verkligheten och är kognitivt utmanande för att ge förutsättningar till en gynnsam inläring (ibid).



*Figur 1. Den proximala utvecklingszonen, fritt efter Vygotskij 1978*

Figuren visar den proximala utvecklingszonen. Stödet förändras i takt med att elevernas kunskaper och förmågor utvecklas. Det innebär att desto mer eleven befinner sig till höger på skalan fortsätter eleven att utmanas och motiveras till kunskapsutveckling. När eleven befinner sig i Bekvämlighetszonen innebär det att eleven inte utvecklas men är trygg och arbetar självständigt utan stöd från lärare eller klasskamrater. I Den proximala utvecklingszonen kan eleven utföra uppgifter med stöd och lärare ser till att arbetet är på en kognitiv utmanande nivå. Den sista zonen är Ej bekväm zon, vilket betyder att eleven inte har kunskaperna att utföra arbetet men att eleven kan klara av det framöver (Vygotskij 1978).

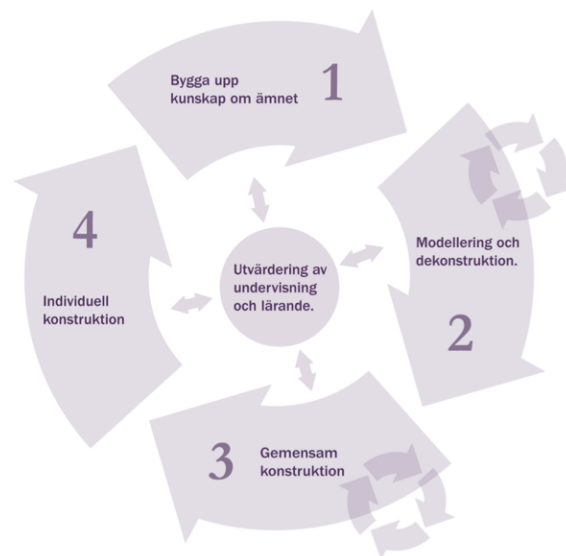
En konkret modell som utgår från den proximala utvecklingszonen är cirkelmodellen. Modellen innebär att det eleverna behöver stöttning med i nuläget är något som de kan klara av mer självständigt framöver. Gibbons (2018) visar på att cirkelmodellen kan fungera som ett stöd för andraspråkselever och med hjälp av lärarens stöttning utvecklas deras kunskap

successivt.

Polias et. al (2017) beskriver cirkelmodellens fyra faser:

1. Bygga kunskap om ämnet
2. Modellera och dekonstruera
3. Gemensam konstruktion
4. Individuell konstruktion

Detta arbetssätt kan appliceras på läsförståelseundervisning på liknande sätt. I första fasen bygger lärare tillsammans med eleverna upp kunskap om texten. Eleverna diskuterar och deltar med de förkunskaper de har. Läraren är inte ett aktivt stöd i denna fas. Andra fasen är lärarstyrd genom att lärare visar eleverna hur de använder lässtrategier för att främja elevernas textförståelse. Tredje fasen utgår från andra fasens stöd när eleverna ska läsa och diskutera en text tillsammans. Lärare stöttar vid behov. I fjärde fasen är eleverna självständiga att kunna läsa och förstå en text på egen hand (jmf. Polias et. al 2017).



Figur 2. Bild från Polias, Lindberg & Rehman 2017

## **5. Metod**

I detta kapitel introduceras tillvägagångssätt för att uppnå syftet med studien. Inledningsvis introduceras metodval och materialinsamling. Därefter en redogörelse av studiens urval för att sedan presentera deltagande lärare i studien. Detta följs av ett avsnitt om studiens forskningsetiska ställningstaganden. Avslutningsvis presenteras studiens genomförande följt av analysmetod och arbetsfördelning.

### **5.1 Metodval och materialinsamling**

Insamlingen av material sker genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer. I semistrukturerade intervjuer är utgångspunkten att intervjuaren använder öppna frågeställningar utifrån förberedda frågor. Intervjufrågor formuleras efter en intervjuguide kopplat till studiens syfte där specifika ämnen plockats fram (Dalen 2015). Detta möjliggör för intervjuaren att ställa följdfrågor och skapa ett flexibelt samtalsklimat där intervjupersonen får möjlighet att dela sin upplevelse utan begränsningar (Bryman 2008).

### **5.2 Urval och tillvägagångssätt**

I studien intervjuas sex lärare som arbetar eller har arbetat på mellanstadiet kring vilka arbetssätt de använder/har använt för att främja andraspråkselevs läsförståelse. Samtliga lärare arbetar på mångkulturella skolor i tre olika kommuner i norra Sverige och i Mellansverige. I denna studie avses mångkulturell skola att det går minst tre andraspråkselever i varje klass på skolan samt att deltagande lärare benämner skolan som mångkulturell. Lärare i studien får ett informationsbrev innan intervju som beskriver syftet med studien.

Ett flertal rektorer kontaktas via mail för att få tag på lärare som är lämpliga för studien. Lärare kontaktas även genom personliga kontakter och lärarforum. Urval görs utifrån två kriterier. Det första kriteriet är att lärarna undervisar eller har undervisat i årskurs 4-6. Det andra kriteriet är att lärarna undervisar/har undervisat andraspråkselever i ämnet Svenska eller Svenska som andraspråk. Detta för att resultatet ska vara så relevant som möjligt för studiens syfte.

### **5.2.1 Deltagande lärare**

#### **Lärare A**

Lärare A är utbildad grundskollärare mot årskurs 4-6 och har arbetat som verksam lärare i 4 år. A har stor erfarenhet av andraspråksundervisning och arbetar på en mångkulturell F-6 skola. Hen undervisar 31 andraspråkselever som är uppdelade på två klasser. Skolan har goda resurser i form av skolbibliotek, smartboard och bildstöd.

#### **Lärare B**

Lärare B är utbildad förskollärare och grundskollärare mot årskurs 1-6 och har arbetat som undervisande lärare i åtta år. Hen är förstelärare i svenska och arbetar för närvarande på en mångkulturell F-9 skola. B undervisar 14 andraspråkselever. Skolan arbetar aktivt med språkutvecklande arbetssätt och har goda resurser i form av lokaler och ett tillhörande skolbibliotek.

#### **Lärare C**

Lärare C är utbildad grundskollärare och har arbetat som lärare i årskurs 4-6 i 30 år. Hen arbetar för närvarande på en mångkulturell F-9 skola och undervisar 27 elever, varav sex är andraspråkselever. C har lång erfarenhet av att arbeta med andraspråkstalare, både inom klassrumsundervisning samt inom svenska för invandrare (SFI). Skolan C arbetar på är en stor skola som har begränsade resurser i form av lokaler och tillgång till skolbibliotek.

#### **Lärare D**

Lärare D är utbildad grundskollärare mot årskurs 1-7 och har arbetat som mellanstadielärare i 19 år. Hen arbetar för närvarande inom annan verksamhet, men har en lång arbetserfarenhet i grundskolan. D har utöver grundläroexamen läst flertalet kurser inriktade mot flerspråkighet och andraspråkselever. Skolan som hen arbetat på är en F-9 skola och har tillgång till skolbibliotek.

#### **Lärare E**

Lärare E är utbildad ämneslärare men arbetar för närvarande i grundskolan och har gjort det i två år. Hen arbetar på en mångkulturell F-9 skola i en klass som har 26 elever varav fyra är andraspråkselever. E har även tidigare erfarenhet av att undervisa och arbeta med

andraspråkselever. Skolan har inte tillgång till skolbibliotek men har resurser i form av boklådor och goda samarbeten med andra yrkesroller.

### **Lärare F**

Lärare F är utbildad grundskollärare mot årskurs 1-7 och har arbetat som mellanstadielärare i 25 år, varav sex år i förberedelseklass för elever i årskurs 4-6. Lärare F är även utbildad SVA-lärare och är förstelärare inom ämnet svenska som andraspråk. Hen har undervisat på en mångkulturell F-9 skola där klasserna har varierat i storlek mellan 15-25 andraspråkselever. Skolan har goda samarbeten med skolbibliotek och andra yrkesroller.

### **5.3 Forskningsetiska ställningstaganden**

Studien tar hänsyn till att varken låta intervjufrågor handla om språk eller bakgrund utan om hur lärande sker. Detta för att bakgrundsaspekter inte är relevant för studien samt kan vara känslig information. Vi tar även ställning till huruvida informanterna ger svar som har med religion eller språk att göra och har därför inte med det i transkriberingen. Lärarnas namn är avkodade och ersatta med bokstäver från A-F och de finns enbart med för att läsaren lättare ska kunna följa med i en diskussion/resultat. Information som socioekonomiska aspekter och resurser som skolbibliotek är uppgifter som kan komma att användas, därav nämns inte aktuella skolor vid namn.

Studien utgår från Vetenskapsrådets (2002) fyra huvudkrav som skyddar individen som deltar i forskningsstudien. Det första kravet är informationskravet, vilket innebär att informanten får ta del av vilka villkor som gäller för studien och att medverkan är frivillig. Det andra kravet, samtyckeskravet, innebär att informanten vet sina rättigheter. För att säkerställa detta får informanter som deltar i studien skriva på en samtyckesblankett för att visa att hen har tagit del av det informationsbrev som berör studien. Det tredje kravet är konfidentialitetskravet, vilket innefattar tystnadsplikt. Alla uppgifter som framkommer i studien förvaras på en plats tillhandahållen av Umeå Universitet. Det fjärde kravet är nyttjandekravet som innefattar att studiens material enbart används till detta ändamål och raderas därför efter att arbetet är godkänt.

## 5.4 Genomförande

Utifrån studiens syfte och forskningsfrågor formuleras ett antal öppna intervjufrågor. Innan respektive intervju får deltagande informanter skriva under en samtyckesblankett. De får även ta del av studiens definition av begreppet läsförståelse. Detta för att intervjuaren ska vara relevant för studiens syfte. Inför varje intervju används uppvärmningsfrågor (Kihlström 2007). Anledningen till användandet av uppvärmningsfrågor är att informanten ska känna sig bekväm under intervjun. Dessa frågor ger svar på informantens namn, yrkesroll, arbetsplats och arbetserfarenhet.

Intervjuer pågår mellan 30-40 minuter och utförs antingen via en digital länk eller på plats. Alla intervjuer spelas in med hjälp av digital inspelningsteknik. Bryman (2008) lyfter att fördelen med ljudinspelning är att det ger möjlighet för intervjuaren att följa upp frågor och engagera sig i samtalet eftersom fokus inte behöver vara på att föra anteckningar. Vidare förklarar Bryman (ibid) att med hjälp av ljudinspelning kan en mer noggrann analys utföras när materialet transkriberas.

Transkriberingen sker genom att använda verktyget ”diktera” i programmet Microsoft Word. Transkribering utförs i anslutning till respektive intervju för att upprätthålla aktuell information på bästa sätt. Utfyllnadsord som till exempel mumlande och liknande har tagits bort ur transkribering då det inte anses vara relevant material. I transkribering markeras informanter och intervjupersoner med olika färger för att lättare utläsa ett resultat.

## 5.5 Analysmetod

För att analysera materialet används en kvalitativ analysmetod, en tematisk analys. Tematisk analys utifrån Braun och Clarke (2012) har fokus att identifiera och analysera samband som sammanförs till teman. Tematisk analys är en steg-för-steg modell, vilket innebär att första steget går ut på att skapa en övergripande förståelse för materialet. Följande steg syftar till att identifiera och kategorisera vilka intervjusvar (koder) som hör ihop och inte, därefter sorteras koderna in till större grupper och bildar generella teman. Nästa steg är att kategorisera teman utifrån relevans till studien, eftersom vissa teman kan fogas samman och/eller delas upp. Sista stegen i analysmodellen innebär att bestämma och beskriva slutliga teman för att längre fram dokumentera analysmaterial. Utöver Braun och Clarkes (2012) modell kopplas resultatet samman med aktuell forskning. Analysen grundas i det sociokulturella perspektivet och utgår

från begreppen proximal utvecklingszon och scaffolding för att undersöka hur lärare stöttar andraspråkselever till fördjupad läsförståelse.

## **5.6 Arbetsfördelning**

Denna undersökning är framställd av båda författarna som har varit lika delaktiga under hela arbetsprocessen och delat lika ansvar för alla delar. I början av arbetet har litteratur bearbetats var för sig för att sedan diskutera och producera en forskningsplan tillsammans. Därefter har arbetet fortgått genom gemensamt arbete med att läsa, skriva och samtala dagligen. Intervjuer har skett med båda författarna närvarande. Bearbetning av material och fortsatt skrivande har skett tillsammans.

## 6. Resultat

I detta kapitel presenteras vårt ordnade resultat av studiens forskningsfrågor.

Forskningsfrågorna redovisas separat. Tabellerna innehåller teman och kategorier som konstruerats av insamlat material från studiens informanter. Tema fungerar som en paraplyterm för ett antal närbesläktade metoder och arbetssätt (kategorier). Inledningsvis redovisas resultaten på forskningsfråga 1 följt av resultatet av forskningsfråga 2. Slutligen presenteras ett avsnitt som visar hur studiens resultat förhåller sig till forskning.

### 6.1 Forskningsfråga 1

Vad anser ett urval av lärare bidrar till att stärka andraspråkselevs läsförståelse?

Tabell 1 visar en översikt av det analyserade materialet. Resultat redovisas genom dessa teman och kategorier.

<b>Tema</b>	<b>Kategorier</b>
Strategier för läsförståelse	Frågor på, mellan, bortom raderna Läsfixarna Metakognitiv medvetenhet
Stöttande faktorer	Ge tid till förståelse och repetition Vardagsspråk och skolspråk Modersmålet som resurs

Tabellen synliggör vad lärare i studien främst anser bidrar till att stärka andraspråkselevs läsförståelse. Dessa faktorer går även in i studiens andra forskningsfråga eftersom lärarna även arbetar efter dessa strategier och faktorer.

#### 6.1.1 Strategier för läsförståelse

Samtliga lärare som deltagit i studien betonar vikten av att samtala och reflektera kring texter för att skapa en djupare läsförståelse hos andraspråkselever. ”Jag upplever att det svåraste i skolan inte är att tala, för det gör barnen oerhört mycket, de är oerhört duktiga på att argumentera och diskutera. Men att sitta ner och reflektera över texter och kunna läsa mellan raderna är något jag känner är jättesvårt för eleverna idag” beskriver lärare C.

### 6.1.1.1 Frågor på, mellan och bortom raderna

Studiens lärare använder strukturerade textsamtal i undervisningen genom att ställa frågor på olika nivåer för att utmana och utveckla elevernas kognitiva förmågor. Lärare A beskriver att hen arbetar mycket med frågenivåer *på, mellan och bortom raderna* i undervisningen. Främst med frågor bortom raderna eftersom eleverna får möjlighet att skapa inre bilder av texten och göra kopplingar till egna erfarenheter. Lärare E nämner vikten av att ge tydliga instruktioner när det kommer till att arbeta med läsförståelse. Hen upplever att om eleverna inte förstår vad nivåerna innebär och vad frågorna syftar till att besvara blir det en utmaning för eleverna. Frågor mellan och bortom raderna kräver att läraren förklarar att svaret inte finns tydligt i texten utan att det krävs att eleverna tänker själva och drar egna slutsatser. Lärare D arbetar ofta med ”på raden frågor” gemensamt i klassen. Detta för att ”eleverna inte ska behöva ödsla tid med att skriva svaren, utan för att försäkra sig om att alla elever får möjlighet att träna alla frågornas nivåer”. Vidare beskriver hen att andraspråkselever som har en svagare läsförståelse ofta bara hinner besvara frågor på raden eftersom svaren är enklare att hitta, medan övriga nivåer kräver en djupare textförståelse. Av detta skäl väljer Lärare D att arbeta tillsammans till en början för att ge alla elever en möjlighet att utveckla svaren.

Att göra inferenser innebär att elever kan läsa information ”mellan raderna” och koppla den informationen till den kunskap de har sen tidigare. Frågor mellan raderna skapar förståelse för texten med hjälp av att göra kopplingar och se samband, vilket är något samtliga lärare i studien ger exempel på att de använder för att skapa läsförståelse. Lärare F menar på att ”det är resurseffektivt det de har med sig, även om de skriver på ett annat språk så kan de jättemycket om det ämnet”. Lärare F påtalar vikten av att göra kopplingar för att stötta eleverna till förståelse. Läraren ger ett exempel när hen ritar ett berg på tavlan för att göra en liknelse med fjäll och reder ut betydelsen av begreppet. Lärare B har rutinen att alltid låta eleverna tänka tillbaka till föregående lektion. Detta för att eleverna ska få möjlighet att reflektera och uttrycka tidigare kunskaper. Lärare B beskriver känslan ”det är så himla häftigt att se barnen säga ’ja men det här ordet det hade vi ju förut, nu kommer jag ihåg’ och så kan de koppla tillbaka till den situationen”. Fortsättningsvis visar lärare B på att det krävs mycket förarbete för att ställa väsentliga frågor som leder till en ökad förståelse av texten.

### 6.1.1.2 Läsfixarna

Samtliga lärare använder en metod som syftar till att reda ut innehållet i en text för att skapa förståelse. Lärarna B och F benämner denna metod som läsfixarna, vilket betyder att lärarna utgår ifrån olika strategier som har olika roller som granskar texten utifrån olika perspektiv före, under och efter läsning. Med hjälp av strategin ”spågumman” får eleverna förutspå texten genom att titta närmare på titeln och bilderna. ”Detektiven” reder ut oklarheter, nya ord och uttryck. Strategin ”reportern” ställer *på, mellan och bortom raderna frågor* om texten medan ”cowboyen” sammanfattar det viktigaste i texten. Dessa strategier använder lärarna sig av både före, under och efter läsning. Lärare B arbetar ofta utifrån läsfixarna och brukar då ha med sig utklädningskläder för att synliggöra de olika strategierna för att stötta andraspråks elever. Även lärare F arbetar frekvent utifrån läsfixarna och hen förklarar att det är viktigt att eleverna förstår innebörden med respektive strategi. Läraren pratar ofta med eleverna om vad som symboliserar de olika rollerna för att eleverna ska vara medvetna om hur och när de ska använda sig av strategierna. Lärare F berättar om ett typiskt lärotillfälle när de arbetat med detektiven för att reda ut svåra ord ur texten, eftersom det är viktigt att lära sig att sätta in ord i meningar och olika sammanhang. Hen förklarar att ordförrådet är den enskilt viktigaste faktorn för elevers skolframgång, vilket medför att läsfixarna blir ett gynnsamt arbetssätt för att stötta elevers läsförståelse.

### 6.1.1.3 Metakognitiv medvetenhet

“Det är viktigt att visa att vi ska läsa texterna för att förstå dem och inte bara för att vi ska läsa dem. Att det på något vis handlar om att få eleverna medvetna om vad de läser”. - Lärare D

Samtliga lärare i studien använder olika arbetssätt i undervisningen för att skapa medvetenhet hos eleverna. Alla lärare arbetar med att gå igenom och lyfta svåra ord samt begrepp i en text. De använder till exempel ordkartor, begreppslistor och bildpromenad för att skapa en djupare förståelse för orden vilket gör att eleverna får en större uppfattning om textens betydelse. Lärare A lyfter att ”det är viktigt att eleverna förstår det de läser och att hela tiden poängtera syftet med att förståelsen för texten är viktig”. Lärare B förklarar att det är betydande att lärare stöttar andraspråks elever till att använda metakognitiva arbetssätt. Med det menar hen att det är viktigt att eleverna först får fundera själva och sedan be om hjälp. Lärare B fortsätter med att berätta att hen inte har så goda läsare i klassen, vilket medför att det är viktigt att medvetet arbeta med förståelsen på olika sätt. Det kan vara genom att använda kroppen i form

av dramatisering eller bildstöd men främst att eleverna får lära sig sätta ord på tankar. Lärare B kommer specifikt ihåg en lektion där eleverna skulle läsa en mening och sedan förklara dess betydelse och reaktionen blev ”skulle jag inte bara läsa? måste jag fundera kring den också?”. Därav uppmärksammade läraren hur viktigt det är för andraspråkselever att reflektera och berätta om det man läser för att gynna deras läsförståelse.

### **6.1.2 Stöttande faktorer**

När lärarna besvarar frågan vad som främst stöttar andraspråkselevens läsförståelse, svarar samtliga att tid är en väsentlig faktor. ”För många andraspråkselever tar det lång tid att läsa en bok men vi tänker att kvalitet är bättre än kvantitet” säger lärare F. Som lärare F antyder och som tidigare nämnts i bakgrunden (Abrahamsson & Bylund 2012) är det viktigt att låta andraspråkselever skapa en djupare förståelse genom att bearbeta och läsa texter över tid istället för att ha fokus på en mängd texter.

#### *6.1.2.1 Ge tid till förståelse och repetition*

Lärare A berättar att det är viktigt att låta alla elever komma till tals. Hen förklarar att eleverna ska få den tid de behöver för att få fram sin tanke. Vidare beskriver lärare A vikten av att lärare stöttar och visar acceptans för de elever som behöver mer tid på sig. Lärare F berättar att hen alltid strävar efter kvalitet framför kvantitet och att eleverna inte läser särskilt många böcker under en termin utan de fokuserar på att läsa färre texter och skapa en djupare förståelse. De arbetar intensivt med samma tema, ord och begrepp vilket gynnar både elevernas läs- och skrivutveckling. Eleverna får tid att reflektera och samtala om texten för att få en förståelse för det de läser, vilket lärare F intygar med sitt valda arbetssätt att fokusera på kvalitet framför kvantitet.

Lärare A-F är överens om att det är framgångsrikt att arbeta repetitivt. Trots att det är något som tar tid i undervisningen så är det väldigt effektivt för andraspråksinläring. För att citera lärare B ”oavsett om det handlar om bildstöd, att visa med kroppen eller gester så handlar det om repetition”. Lärare B upplever att en del lärare förenklar texter som andraspråkselever ska läsa genom att ta bort många väsentliga ord för att det tar för lång tid för dem att förstå innebörden av ordet. Lärare B förklarar att det snarare handlar om att andraspråkselever behöver tid för att lära sig komplicerade ord och begrepp, vilket de kan om de arbetar med orden länge och repetitivt. Hen menar att det handlar om att förenkla genom upprepning

snarare än att ta bort ord som andraspråkselever ändå kommer vara i behov av att förstå. Lärare C framhåller dock att det kan vara svårt att ge enskilda elever den tid de behöver eftersom undervisningen oftast utgår ifrån stora klasser samt brist på resurser som personal och lokaler. Vidare fortsätter hen berätta att det finns en önskan att kunna arbeta i mindre grupper med andraspråkselever för att uppmärksamma och stötta dem till en utvidgad förståelse.

”Eftersom andraspråkselever har olika förkunskaper kring läsning bestämde vi oss för att det här måste få ta tid” förklarar Lärare F och förtydligar vikten av att stanna upp och lyssna på vad eleverna har att berätta om texten. Vidare förklarar hen hur viktigt det är att lärare visar för eleverna att de är ett stöd för dem. Lärare F uttrycker ”först får de mycket stöd och sen tar man bort stödet eftersom och det kan man likna med en byggställning”.

#### *6.1.2.2 Vardagsspråk och skolspråk*

Tre lärare nämner att de har upplevelsen att andraspråkselever har svårare att tillämpa ett skolspråk till skillnad från ett vardagsspråk. Dessa lärare använder vardagsspråket som ett verktyg för att stötta eleverna till förståelse.

Lärare A berättar hur viktigt hen tycker det är att låta eleverna komma in i skolans värld och skolspråket. Lärare C har märkt att hen ”kan luras av att tro att elever har förstått trots att de inte har det”. Därför försöker C lära känna eleverna så bra som möjligt för att förstå vilken nivå de ligger på. Lärare C och F förklarar att andraspråkselever måste lära sig skolspråket parallellt med vardagsspråket vilket gör att de har otroligt många ord som ska läras in. Det gör att eleverna kan ge sken av att de har en förståelse som de egentligen inte innehar eftersom deras vardagsspråk är mer utvecklat än skolspråket. Lärare C och F upplever att de ofta får en uppfattning om att eleverna besitter kunskap som de ännu inte utvecklat. Lärare D har liknande erfarenheter som lärare C och F, att skolspråket framställs starkare än vad det är. Lärare D förklarar att hen vid många tillfällen använder vardagsspråket som verktyg till den enskilda eleven när det kommer till att introducera nya ämnesspecifika ord. Till exempel innan en text ska läsas får eleven en förförståelse om innehållet eftersom läraren har tagit sig tid till att stötta eleven till förståelse.

### 6.1.2.3 Modersmålet som resurs

”Forskning nämner det här med translanguaging. När man använder sitt modersmål och bygger en bro vidare till ett annat språk. I det här fallet svenska, är translanguaging ett jättebra utvecklande arbetssätt för att lära sig ett nytt språk”, förklarar lärare F. Med det menat bör lärare ta vara på elevernas tidigare språkkunskaper och låta dem använda modersmålet som resurs för att skapa nya kunskaper (Garcia 2009).

Tre lärare har märkt betydelsen av att andraspråkselever får använda sitt modersmål som resurs för att skapa förståelse och göra sig förstådd. Lärare F är en av dessa och ger exempel på när klassen läst en bok som heter "Så sjukt kär" och de började fundera och diskutera kring ordet "sjukt". Eleverna tolkade det till en början som att han var sjuk tills de fick läsa boken på sitt modersmål. Under läsning stannade läraren upp ofta och lyfte orden på alla elevers modersmål i form av ordlistor. Med hjälp av ordlistorna kunde eleverna uppmärksamma att orden betyder samma sak men uttalas olika. På detta sätt fick alla språk komma till användning och eleverna fick en djupare förståelse för de svenska orden med stöd av respektive modersmål.

I resultatet framkommer många likheter, till exempel det faktum att lärarna arbetar med lässtrategier och stöttar andraspråkselever genom att ge tid till förståelse och ta vara på elevernas tidigare resurser. Det är dock märkbart att lärarna har olika erfarenheter av att undervisa andraspråkselever. Lärare A, B och F undervisar bara andraspråkselever vilket framkommer i deras utförliga och konkreta svar. De lärare som bara undervisar andraspråkselever har en tydligare struktur och tankegång kring arbetet med läsförståelse hos andraspråkselever. Lärare C, D och E undervisar i klasser med några andraspråkselever och svaren blir till viss del övergripande då arbetssätten inte anpassas efter endast andraspråkselever utan även inkluderar förstaspråkselever.

## 6.2 Forskningsfråga 2

Hur arbetar ett urval av lärare på mellanstadiet för att utveckla andraspråkselevs läsförståelse?

Tabell 2 visar en översikt av det analyserade materialet. Resultat redovisas genom dessa teman och kategorier.

Tema	Kategorier
Kooperativt lärande	Arbeta i mindre grupper Målbaserat arbete
Pedagogiska verktyg	Bildstöd Val av texter
Samarbete	Bibliotek som resurs Olika yrkesroller

### 6.2.1 Kooperativt lärande

I många fall är eleverna en stöttning till andra elever genom att de får dela kunskap med varandra och utveckla tankar och idéer tillsammans. ”Man kan se dem som resurser för varandra”, uttrycker lärare F.

#### 6.2.1.1 Arbeta i mindre grupper

Samtliga lärare föredrar att låta eleverna arbeta i mindre grupper så att eleverna blir resurser för varandra för att sedan gå över till självständigt arbete. Lärare B använder samtalet som ett verktyg. Hen påpekar vikten av att diskutera svåra saker tillsammans och hjälpas åt för att utveckla en förståelse. Lärare D och F lyfter ett framgångsrikt arbetssätt med andraspråkselever, att arbeta utifrån cirkelmodellen. Lärare D och F förklarar att med hjälp av cirkelmodellen kan alla parter vara ett stöd för varandra, både lärare och elever. De elever som har kommit längre i sin läsutveckling kan hjälpa en elev som inte kommit lika långt i processen.

”Vi arbetar mycket efter att först fundera själva en stund och sen får de prata med sin parkompis för att sedan lyftas gemensamt i klassen” säger lärare B. Detta arbetssätt liknas med Westlunds (2015, 58) beskrivning av tankepar vilket går ut på att låta eleverna vara aktiva i samtal och lära av och med varandra. Vidare förklarar lärare B att detta arbetssätt skapar trygghet för eleverna genom att de först får prata ihop sig med en kamrat innan det

lyfts i klassrummet. Lärare F påtalar att det här arbetssättet är ett “strålande sätt att arbeta språkutvecklande på” och uppmärksammar hur bra det är att låta alla elever komma till tals, oavsett om det är i par eller i helklass.

#### *6.2.1.2 Målbaserat arbete*

Läsförståelse är inte bara betydande i ämnet svenska utan i alla skolans ämnen eftersom läsförståelse är grunden till kunskapsutveckling. ”Läsförståelse för andraspråkselever är så pass viktig för att de ska lyckas i det långa loppet” säger lärare A.

Lärare A-F nämner hur viktigt det är att lärare motiverar andraspråkselever till läsning och förståelse. Lärare B beskriver upplevelsen av att eleverna inte alltid läser för att förstå. Vidare beskriver hen att eleverna inte ansåg sig ha rätten till att förstå, vilket visar på vikten av att lärare bör synliggöra stöttning för eleverna genom att motivera och förklara innebörden av att förstå vad man läser. Samtliga lärare i studien står fast vid att lärare ska vara goda förebilder och ta hänsyn till elevernas olika intressen för att på bästa sätt motivera dem.

Lärare A och D är de som främst lyfter hur viktigt det är att poängtera syftet med läsning för andraspråkselever. Lärarna påtalar att det är betydande att eleverna får en förståelse för vad de läser och att andraspråkselever generellt är i behov av stöttning som innebär att det ska finnas ett mål och ett syfte med undervisningen. Lärare D har en upplevelse av att svaga läsare ofta byter bok när det inte pågår ett medvetet arbete om boken. Det krävs att det finns ett tydligt mål och syfte med arbetet för att eleverna ska vara engagerade. Lärare B har skapat en klassrumskultur där alla hjälper varandra vilket innebär att det underlättar för eleverna att arbeta mot ett gemensamt mål. Hen påpekar också att det är viktigt att det är ett tillåtande klimat i klassrummet när det kommer till acceptansen att göra fel. Läraren menar på att det är extra viktigt för andraspråkselever eftersom de ska våga testa sig fram och utveckla sina färdigheter. Lärare F påtalar att lärare bör utgå ifrån andraspråkselevens resurser för att bygga vidare på ny kunskap, att ta vara på deras erfarenheter och styrkor. Vidare beskriver hen att lärare bör fokusera på vad eleven kan, istället för vad eleven inte kan för att stötta eleverna framåt i kunskapsutvecklingen.

#### **6.2.2 Pedagogiska verktyg**

“Jag menar, vi (lärare) är större än boken. Vi måste våga välja och vraka av alla dessa oändliga möjligheter och utbud som finns” beskriver lärare C. Lärare behöver inte bara

förhålla sig till läroböcker eftersom dessa inte alltid är anpassade efter elevgruppen. Därav är det viktigt att lärare vågar använda varierande verktyg som lämpar sig bäst efter eleverna.

#### *6.2.2.1 Bildstöd*

Studiens lärare använder bildstöd på olika sätt i undervisningen. Samtliga lärare använder bilder som ett verktyg för att stötta till förståelse både för den enskilde eleven och i helklassundervisning. Detta görs bland annat genom användning av schemabilder, stödbilder till texter och digitala bildspel.

Lärare B beskriver att hen arbetar mycket med bildstöd. B använder bilder för att skapa en ordförståelse hos andraspråkselever. En typisk arbetsgång är att eleverna får titta på bilder som illustrerar olika situationer, till exempel att spela teater. Eleverna får sedan dramatisera dessa händelser och bli bekanta med orden. Därefter skapar lärare en ordvägg med begrepp och bilder som eleverna fortsätter arbeta med för ökad förståelse. Lärare D beskriver ett liknande sammanhang där hen arbetar med bildstöd i undervisningen. D presenterar i många fall bild innan text för att underlätta den kommande läsningen och menar att elever kan behöva bilder som stöd till en förförståelse av textens innehåll. Hen ger exempel på detta och det är att låta eleverna para ihop bild med ord/begrepp innan läsning. Lärare B ger ett annat exempel på arbetsgång vilket är att arbeta med bildpromenad. Hen förklarar att eleverna får titta på en bild tillsammans och fundera samt samtala om vad bilden visar för att skapa en förförståelse och nyfikenhet.

Lärare A har uppmärksammat att böcker utan bilder ibland kräver att lärare förbereder bilder till innehållet som stöd för andraspråkselever. A ger exempel på ett lektionstillfälle där hen läser en bok som eleverna valt utifrån deras ålder och intresse. Boken tillhör genren skräck men eleverna har svårt att förstå det läskiga innehållet när de inte har en bild som illustrerar händelsen. Lärare B beskriver också bildstöd som ett gynnsamt verktyg: "Jag tycker ändå i grund och botten att bilderböcker är det bästa för det är så tacksamt att jobba med, det finns mycket att tänka på med språket och ta hjälp av bilderna". B föredrar att arbeta med bilderböcker framför kapitelböcker eftersom bilder stöttar andraspråkselever till en djupare förståelse.

#### *6.2.2.2 Val av texter*

Lärarna i studien påpekar hur viktigt det är att låta eleverna läsa texter som passar deras ålder

och intressen. ”Det ska alltså vara åldersadekvat handling, de går ju ändå på mellanstadiet och ska inte behöva börja läsa småbarnsböcker bara för att de kommer från ett annat land” säger lärare F. Eleverna ska känna att de kan hantera att ta sig an en text och att innehållet är utmanande på en lämplig nivå. Lärare E menar på att det är viktigt att läsa mycket och många olika texter för att låta eleverna utmanas på sin egen kognitiva nivå. Lärare C och D bekräftar samma åsikt som lärare E, att det är betydande att ha elevernas kognitiva nivå i åtanke. Lärare C fortsätter med att det är väsentligt att hitta texter som engagerar och är anpassade efter elevernas ålder. Hen påtalar att lärare måste ha respekt och ta hänsyn till att andraspråkselever kan behöva läsa texter med enklare språk men att den kognitiva svårighetsgraden ändå passar den enskilda eleven.

Samtliga lärare använder ämnesövergripande texter i undervisningen för att träna läsförståelse, eftersom andraspråkselever kan behöva skapa en förförståelse för innehållet då det kräver bearbetning av till exempel nya begrepp. Fyra lärare nämner även vikten av att använda skönlitterära texter eftersom elever lättare kan sätta sig in i händelser och relatera till egna erfarenheter. Lärare A arbetar mycket med skönlitteratur där genren baseras på elevernas intressen och efterfrågan. Lärare D arbetar också ofta med skönlitterära texter och brukar köpa in gruppuppsättningar av böcker så att alla elever kan läsa varsin bok. D nämner boken *Bröderna lejonhjärta* (1973) som exempel på en skönlitterär bok som har åldersadekvat innehåll och skapar engagemang hos eleverna.

Lärare F berättar om Nypon förlag, vilket är en hemsida där skolor kan beställa lättlästa böcker på många olika språk. Texterna är åldersrelevant och det finns en variation av texter som passar elevernas olika intressen. Till texterna finns lärarmaterial som lärarna kan använda sig av för att stötta eleverna till en djupare förståelse. Lärare F beskriver det värdefulla med att eleverna kan läsa samma bok men på olika språk för att sedan diskutera innehållet tillsammans på svenska. Det ger eleverna en förförståelse av texten på deras starkaste språk vilket ger ett stöd att utveckla läsförståelsen på svenska. F poängterar att dessa böcker väcker elevernas nyfikenhet vilket ökar motivationen till att läsa.

### **6.2.3 Samarbete**

”Vi hade ett fantastiskt bibliotek där vi haft väldigt engagerade bokprat. Biblioteket hade förberett med böcker på olika språk så att alla elever kunde vara delaktiga”, beskriver lärare F.

Lärare F påtalar vikten av att arbeta med läsförståelse i andra sammanhang än i klassrummet och att eleverna får möta olika yrkesroller.

#### *6.2.3.1 Bibliotek som resurs*

Fyra av sex lärare arbetar eller har arbetat på skolor med tillgång till skolbibliotek. De övriga två har nyttjat boklådor. De lärare som nyttjar boklådor beställer en mängd böcker från biblioteket och förvarar dem i klassrummet. Samtliga lärare som haft möjlighet att utnyttja bibliotekets resurser har gjort det på varierande sätt. Bibliotekarier har bidragit med boksamtal och stöttning vid lån av böcker. Lärare F berättar om erfarenheter från boksamtal som har skett i samarbete med skolbibliotek. Bibliotekarie gav klassen ord och begrepp i förväg så att eleverna fick skapa en förförståelse inför boksamtalet på biblioteket.

Bibliotekarien visade bildspel under tiden som hen läste boken för att skapa en djupare förståelse hos eleverna. Lärare A nyttjar samarbete med skolbibliotekarie och går tillsammans med klassen till biblioteket var tredje vecka. Eleverna får välja varsin bok som de använder för tyst läsning och bibliotekarie stöttar lärare med att hjälpa eleverna välja en bok som passar deras ålder och intresse. Ett annat sätt A samverkar med bibliotekarie är genom att klassen är indelad i två läsgrupper och varje läsgrupp tar del av boksamtal. Lärare A beskriver att det möjliggör att arbeta mer djupgående med textens innehåll i mindre grupper. Lärare B brukar också använda bibliotekets resurser genom att kontinuerligt låta eleverna låna böcker och delta i boksamtal. Däremot önskar B ett större samarbete mellan skolan och bibliotek där fokus snarare skulle vara på att arbeta aktivt med lässtrategier. Hen menar på att om eleverna får lära sig om hur de ska läsa en bok skapas ett intresse för att läsa ännu mer vilket B tror är extra fördelaktigt för andraspråkselever. Lärare E tycker att det är tråkigt att inte ha tillgång till ett skolbibliotek och beställer därför boklådor med olika genrer och ämnen. Lärare F nyttjar också boklådor trots tillgång till bibliotek och poängterar betydelsen av att ha böcker lättillgängliga i klassrummet vilket lärare C också tycker är betydande.

#### *6.2.3.2 Olika yrkesroller*

Fyra av sex lärare samarbetar med andraspråklärare genom att en SVA-lärare befinner sig i klassrummet vid olika tillfällen som stöd för andraspråkselever. ”Vi pratar väldigt mycket och ger utbyte av tips och idéer. Andraspråkläraren har ju ett lite annat perspektiv och en annan ingång till svenskan än vad jag har, så jag har fått väldigt mycket tips därifrån” beskriver lärare E. Lärare D har inte haft någon andraspråklärare i klassrummet men enskilda elever har tillgång till modersmåls lärare, vilket övriga lärares elever också har. Lärare F är SVA

lärare och förklarar hur hen samarbetar med klasslärare genom att använda sin kunskap om elevernas språkutveckling i svenska. Det stöttar klasslärare att veta vilken nivå den enskilda eleven befinner sig på. Lärare F ger exempel på en situation när en elev ska svara på läsförståelsefrågor. Eleven får möjlighet att skriva svaren på sitt starkaste språk eller om eleven vill svara på frågorna muntligt och använda sig av inspelning. Vid dessa tillfällen finns modersmåslärare på plats för att översätta. Lärare B berättar att hen alltid har med en andraspråkslärare på alla svensklektioner. B tycker att det samarbetet är väldigt värdefullt då en lärare kan visa gester med kroppen medan den andra läraren kan stärka upp språkligt. Lärare A och E understryker båda vikten av att ta stöd av kollegor som också undervisar mycket i svenska som andraspråk för att utbyta erfarenheter. Lärare E och F betonar att samarbetet mellan modersmåslärare och studiehandledare är av vikt för den enskilda eleven eftersom båda yrkesrollerna kan stötta eleven på deras starkaste språk. Studiehandledarens främsta uppgift kan vara att ge förståelse och förklara innehåll. Vidare berättar lärare E att studiehandledare är ett stöd på många lektioner.

Lärare F har även ett nära samarbete med skolans specialpedagog vilket lärare C också har. Lärare F och C menar på att det är ett viktigt samarbete då specialpedagog har ett annat perspektiv och kan vara ett bra stöd om eleven har andra svårigheter som inte har med andraspråket att göra. Vidare förklarar lärare C och F att genom samarbete med specialpedagog kan lärare få stöd i planering kring språk- och bildstöd för att hjälpa eleven till förståelse.

I resultatet framkommer många likheter, till exempel det faktum att lärarna arbetar på olika sätt med kooperativt lärande där pedagogiska verktyg och samarbete med andra yrkesroller är av betydelse. Det är även märkbart under denna forskningsfråga att lärarna följer samma mönster som tidigare. Det synliggörs genom lärarnas olika erfarenheter av att undervisa andraspråkselever vilket visas genom olika utförliga och konkreta intervjuvar.

### **6.3 Forskningsfråga 3**

#### **Hur stämmer lärarnas arbetssätt överens med vad forskning visar?**

Nedan presenteras hur forskningsfråga 1 och 2 förhåller sig till forskning. Inledningsvis redogörs resultaten genom att synliggöra hur lärarnas synsätt och arbetssätt står i relation till relevant forskning utifrån studiens bakgrund. Därefter redovisas forskning som saknas i

studiens resultat. Avslutningsvis resultat som framkommit av studiens informanter som inte har framställts i forskningsbakgrund.

Tabell 3 visar hur studiens ordnade resultat (kategorier) förhåller sig till studiens forskningsbakgrund.

Överensstämmer med forskning	Forskning som saknas i studiens resultat	Resultat som saknas i forskning
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frågor på, mellan och bortom raderna</li> <li>- Metakognitiv medvetenhet</li> <li>- Läsfixarna</li> <li>- Modersmålet som resurs</li> <li>- Målbaserat arbete</li> <li>- Bildstöd</li> <li>- Val av texter</li> <li>- Bibliotek som resurs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Högläsning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ge tid till förståelse och repetition</li> <li>- Vardagsspråk och skolspråk</li> <li>- Arbeta i mindre grupper</li> <li>- Olika yrkesroller</li> </ul>

### 6.3.1 Överensstämmer med forskning

**Forskningsfråga 1:** Vad anser ett urval av lärare bidrar till att stärka andraspråkslevers läsförståelse?

Eckerholms (2018) forskning visar att använda lässtrategier utvecklar läsförståelsen hos andraspråkslever. Detta är något som lärarna i studien applicerar genom att de kontinuerligt inkluderar lässtrategier i undervisningen. Samtliga lärare påtalar även vikten av att tydliggöra strategier för andraspråkslever, vilket Mistar, Zuhairi och Yanti (2016) stärker genom att poängtera att synliggöra lässtrategier stöttar andraspråkslever till djupare läsförståelse. En lässtrategi alla lärare arbetar med är att använda strukturerade textsamtal kontinuerligt i undervisningen genom att ställa frågor på, mellan och bortom raderna. Westlund (2015) framhåller att textsamtal utifrån olika frågenivåer är en framgångsrik faktor för att stötta elever till läsförståelse. Westlund (2015) nämner dessa nivåer som frågor på ytan, under ytan och livsfrågor vilket är likvärdigt med lärarnas sätt att ställa frågor och samtala för att nå en djupare läsförståelse. Lärare C upplever att många elever har svårt att reflektera över texter och läsa mellan raderna vilket har resulterat i att strukturerade textsamtal har varit ett fördelaktigt arbetssätt. Skolinspektionen (2016) påtalar att aktivt deltagande i textsamtal ger goda förutsättningar för läsförståelse. Lindholm (2019) lyfter betydelsen av att andraspråkslever får tänka, reflektera och bli medvetna om textens innehåll vilket bidrar till

en utvecklad läsförståelse. Samtliga lärare i studien arbetar på olika sätt för att skapa medvetenhet hos eleverna. Detta framkommer genom att göra eleverna medvetna om lässtrategier, arbeta med ord/begrepp, bilder etc. för att skapa en djupare textförståelse. Lindholm (2019) framhåller vikten av metakognition och att det är betydande att göra andraspråkselever medvetna för att skapa läsförståelse.

Ytterligare en modell för lässtrategi som lärarna använder sig av är läsfixarna, vilket bygger på Palincsar och Browns (1984) modell för hur framgångsrika läsare tar sig an en text. Strategin stöttar eleverna till att reda ut innehållet genom att förutsäga, reflektera och sammanfatta texten. Kaya (2016) betonar betydelsen av att använda lässtrategier före och efter läsning. Mistar, Zuhairi och Yantis (2016) studie visar också resultat på att andraspråkselever utvecklar en djupare läsförståelse genom att aktivt använda strategier som hjälper eleverna att förutsäga text, lokalisera svåra ord och sammanfatta. Lindholm (2019) påvisar vikten av att arbeta med ordförståelse i samband med att eleverna bearbetar innehållet. Rollerna i läsfixarna som samtliga lärare använder sig av bidrar till att eleverna reder ut svåra ord och begrepp för att lättare skapa en förståelse. Skolinspektionen (2016) poängterar att andraspråkselever utvecklar en förståelse genom att aktivt reflektera och diskutera textens innehåll.

En framgångsrik faktor som tre lärare lyfter är att andraspråkselever får använda modersmål som resurs för att skapa läsförståelse. Lärare F menar på att modersmålet är ett stöd för andraspråkselever eftersom de får möjlighet att bygga en bro över till annat språk utifrån tidigare språkkunskaper. Abrahamsson och Bylund (2012) bekräftar genom studier att barn för med sig språkuppbyggnad och kunskaper från sitt förstaspråk till sitt andraspråk. Forskning visar att flerspråkiga elever med god läsförmåga på förstaspråket har goda förutsättningar för att utveckla läsförmåga på andraspråket. Genom att elever får använda sitt starkaste språk (modersmål) underlättar det för att utveckla läsförståelse på svenska (ibid).

**Forskningsfråga 2:** Hur arbetar ett urval av lärare på mellanstadiet för att utveckla andraspråkselevens läsförståelse?

Studiens lärare påvisar hur viktigt det är att motivera andraspråkselever till att läsa och skapa förståelse. Samtliga lärare gör detta genom att aktivt tydliggöra mål och syfte med undervisningen. Lärarnas upplevelse är att eleverna har lättare att förstå meningen med texten

om lärare synliggör syftet med läsningen. Liu & Chens (2011) forskning visar att inre motivation är en väsentlig faktor för att elever ska nå lektionsmål. Vidare menar forskarna att andra faktorer som påverkar elevernas motivation i skolan är deras självförtroende och den miljö de befinner sig i (Liu & Chen 2011). Lärare F framhåller vikten av att låta andraspråkselever bygga vidare på tidigare kunskaper och att det stärker deras självförtroende när de uppmärksammar en utveckling. Lärare B påtalar att ett positivt klassrumsklimat motiverar eleverna att uppnå uppsatta mål. Samtliga lärare påtalar betydelsen av att ha elevernas intressen, likheter och olikheter i åtanke för att på bästa sätt skapa ett motiverande och tillåtande klassrumsklimat. Ghamdi (2014) och Economou (2021) forskning stärker lärarnas synsätt genom att poängtera det framgångsrika i att lärare aktivt kombinerar yttre och inre motivation i undervisningen.

Lärare A-F använder bildstöd som ett pedagogiskt verktyg. Samtliga lärares upplevelse är att bilder stöttar andraspråkselevs textförståelse. Pike, Barnes och Barrons (2009) forskning visar att en optimal förståelse uppnås hos eleverna genom att kombinera text och bild. Vidare framhåller Lundberg (2010) att bild tillsammans med text skapar nyfikenhet och en djupare förståelse för vad texten vill förmedla. Lärare B beskriver bilderböcker och bildpromenad som lämpliga verktyg för att skapa läsförståelse hos andraspråkselever. Westlund (2015) påvisar att bilderböcker bidrar till att skapa en ökad läsförståelse genom att eleverna får interagera med texten. Vidare påtalar Kaya (2016) vikten av att använda bildpromenad som stöd till att bygga en förförståelse för textens innehåll.

Det framkommer av studiens resultat att samtliga lärare använder olika texter utifrån elevernas ålder och intressen. Bråten (2008) visar på att en variation av texter är betydande för andraspråkselever då det skapar förutsättningar för ökad textförståelse. Vidare lyfter fyra lärare skönlitteraturens gynnsamma funktion för andraspråkselever. Economou (2021) stärker detta genom att påtala hur skönlitteratur stöttar elever till att relatera textens innehåll till egna erfarenheter. Bråten (2008) framhåller det viktiga med att elever har tillgång till litteratur. Alla lärare nyttjar litteraturens tillgänglighet, både i form av bibliotek och boklådor vilket ger eleverna resurser till att läsa och skapa förståelse.

Fyra av sex lärare har tillgång till ett bibliotek inom skolans verksamhet. Bråten (2008) lyfter betydelsen av att elever har tillgång till ett välskött bibliotek eftersom det skapar ett klimat för läsning och möjlighet till att utveckla läsförmåga. Tre av sex lärare använder bibliotek som

resurs, till exempel genom boksamtal vilket Pihlgren (2019) framhåller ska främja läsutveckling. Arbetssättet framkommer mellan raderna i studien, med det menat att tre lärare låter sina elever delta i boksamtal i samarbete med bibliotek men de tydliggör inte i vilken utsträckning det sker. Dessa tre lärare med stöd av bibliotekarier använder strukturerade strategier för boksamtal. Däremot förespråkar Chambers (2014) mindre strukturerade boksamtal där elever får samtala om vad de gillar och inte gillar med boken samt diskutera kring oklarheter och kopplingar.

### **6.3.2 Forskning som saknas i resultat**

Enligt forskning är högläsning en faktor som främjar läsutveckling (Pihlgren 2019). Detta är något som inte framkommer i studiens resultat. Samtliga lärare nämner högläsning men inte som ett aktivt arbetssätt i undervisningen. Lärarna använder högläsning som en aktivitet mellan lektioner men det framkommer inte att det sker något medvetet arbete med texten. Gibbons (2018) påtalar vikten av att andraspråkselever får träna på att lyssna till högläsning för att utveckla förståelse. Vidare visar Elwér (2020) på betydelsen av att använda dialogisk högläsning i undervisningen. Arbetssättet förespråkas för andraspråkselever eftersom de stärker läsförståelse genom att göra tolkningar och samtala om texten.

### **6.3.3 Resultat som saknas i forskning**

Lärarna i studien är överens om att en viktig faktor för att stärka andraspråkselevs läsförståelse är att ge tid till förståelse och arbeta repetitivt. Det gör lärarna genom att arbeta repeterande och intensivt med ord och begrepp samt att använda lässtrategier kontinuerligt i undervisningen. Forskningen nämner inte faktorn *tid* uttryckligen men det är något som går att tolka in mellan raderna i forskningsstudier.

Tre av sex lärare upplever att andraspråkselever ofta har ett mer utvecklat vardagsspråk på svenska än skolspråk. Därför använder dessa tre lärare vardagsspråket som verktyg då de märker att det stöttar eleverna till en djupare förståelse. Lärarna stöttar till förståelse genom att använda vardagsspråk, till exempel när nya ämnesspecifika ord och begrepp introduceras. Det underlättar för eleverna att möta en text när de har en förförståelse för innehållet.

Samtliga lärare i studien föredrar att låta elever arbeta i mindre grupper för att främja inläring. Detta genom att låta andraspråkselever diskutera och skapa förståelse med stöd av varandra. Lärarna arbetar efter arbetssätt som till exempel tankepar (Westlund 2015, 58) och cirkelmodellen (Gibbons 2018) då de anser att det är arbetssätt som främjar språkutveckling. Dessa arbetssätt är faktorer som inte lyfts i studiens forskning, men går att koppla samman att arbeta kooperativt med det sociokulturella perspektivet eftersom elevers inläring sker genom social interaktion (Säljö 2014). Att arbeta kooperativt med stöd från lärare eller andra elever är något som möjliggör för eleverna att nå den proximala utvecklingszonen (Lindholm 2019). Eleven får stöttning genom att arbeta i mindre grupper och öka kunskaper tillsammans för att sedan övergå till att kunna arbeta självständigt.

Det framkommer att studiens lärare lägger vikt vid att samarbeta med olika yrkesroller. Fyra lärare samarbetar med andraspråklärare och två lärare med studiehandledare och modersmåls lärare. Två av lärarna samverkar med specialpedagog. Dessa lärare påtalar betydelsen av att samarbeta med andra yrkesroller för att utbyta tankar och idéer samt öppnar upp ytterligare perspektiv för att främja läsförståelse hos andraspråkselever.

## 7. Sammanfattning av studiens resultat

Forskningsfråga 1: Vad anser ett urval av lärare bidrar till att stärka andraspråkselevs läsförståelse? Det framkommer i resultat och analys att deltagande lärare anser att lässtrategier som till exempel frågor på, mellan och bortom raderna stärker läsförståelse hos andraspråkselever. Lärarna anser även att metakognitiv medvetenhet om lässtrategier är något som stärker läsförståelsen. Lässtrategierna stöttar eleverna till att interagera med innehållet av texten genom att samtala, sammanfatta och göra inferenser. Vidare anser samtliga lärare att stöttande faktorer som främjar läsförståelse är att ge tid till förståelse och repetition samt att arbeta språkutvecklande genom att nyttja elevernas vardagsspråk och modersmål.

Forskningsfråga 2: Hur arbetar ett urval av lärare på mellanstadiet för att utveckla andraspråkselevs läsförståelse? Lärarna i studien använder kooperativa arbetssätt där eleverna arbetar i mindre grupper för att stötta varandra. De lägger vikt vid att tydliggöra mål och syfte med undervisningen för att motivera andraspråkselever till utvecklad förståelse. Studiens lärare använder bildstöd och litteratur anpassad efter ålder och intresse för att öka textförståelsen. Lärarna värdesätter samarbete med bibliotek och olika yrkesroller i skolans miljö för att ge andraspråkselever goda förutsättningar att utvecklas.

Forskningsfråga 3: Hur stämmer lärarnas arbetssätt överens med vad forskning visar? Lässtrategier utvecklar andraspråkselevs läsförståelse och det är viktigt att synliggöra dem för att stötta till medvetenhet och djupare förståelse (Eckerholm 2018; Lindholm 2019; Mistar et al. 2016). Lärarna anser att läsfixarna (Palincsar och Brown 1984) och textsamtal utifrån olika frågenivåer (Westlunds 2015) stöttar eleverna till att reda ut textens innehåll. Studiens lärare använder elevernas modersmål som resurs (Abrahamsson och Bylund 2012) och kombinerar yttre och inre motivation i undervisningen (Ghamdi 2014; Economou 2021). Lärarna använder bildstöd (Pike et al. 2009) samt en variation av åldersadekvata texter och samverkar med bibliotek (Bråten 2008) för att gynna andraspråkselevs läsförståelse. Något som inte framkommer i studiens resultat är att arbeta med högläsning, vilket Pihlgren (2019) visar på ska främja läsförståelse. Resultat som framkommit i studien och inte återfinns i forskningsbakgrund är tid och repetition, vardagsspråk som resurs, kooperativt lärande och samarbete med andra yrkesroller.

## **8. Diskussion**

I detta kapitel diskuteras studiens metod och resultat. Inledningsvis presenteras en metoddiskussion där studiens genomförande och analysmetod diskuteras. Detta följs av en resultatdiskussion som lyfter forskning och resonemang kopplat till studien.

### **8.1 Metoddiskussion**

För att uppnå studiens syfte har sex lärare intervjuats som är utvalda efter två kriterier. Det första kriteriet är att lärarna undervisar/har undervisat i årskurs 4-6. Det andra kriteriet är att de undervisar/har undervisat andraspråkselever i svenska eller svenska som andraspråk. Studiens informanter arbetar på olika skolor vilket ger ett heterogent perspektiv på hur lärarna arbetar. Alla lärare har erfarenheter av att undervisa andraspråkselever men i olika utsträckning vilket ger oss en bred och varierad bild av undervisning i läsförståelse. Det har varit positivt att ha deltagare som har erfarenhet av att undervisa både första- och andraspråkselever, men å andra sidan är det också en begränsning som studien har. Det hade därav varit till studiens fördel om det funnits ett tredje kriterium som satte krav på lärarnas erfarenhet av att undervisa andraspråkselever, i form av antal elever eller års erfarenhet. Detta skulle dock göra studien ännu mer specifik vilket skulle försvåra möjligheten att få tag på lämpliga lärare att intervjua.

Av studiens informanter är endast en lärare SVA lärare men det är tre av sex lärare som undervisar klasser med enbart andraspråkselever. Resterande tre lärare undervisar klasser med några andraspråkselever. Det är märkbart efter intervjuer att informanterna har varierande erfarenheter vilket visar sig i olika utförliga intervjusvar. Samtliga lärare beskriver och besvarar studiens frågor på liknande sätt, men det är skillnad i hur detaljerade svaren är. Med det menas att till exempel en lärare som endast undervisar andraspråkselever ger mer konkreta svar kring vad som stöttar och främjar läsförståelse, medan en lärare som undervisar färre andraspråkselever är mer övergriplig i svaren och har svårare att veta vilket stöd som är specifikt för andraspråkselever. Tanken med studien var att undersöka hur lärare aktivt främjar läsförståelse hos andraspråkselever och hur lärare anpassar undervisningen i en klass med elever som har varierande förkunskaper. Därav beslutet att intervjua både svensklärare och SVA-lärare. Å andra sidan hade det förmodligen blivit mer enhetliga intervjusvar om lärarna i studien hade liknande erfarenheter i att undervisa andraspråkselever. Aktuell studie ger en fingervisning om hur grundskollärare arbetar med att främja läsförståelse hos

andraspråkselever. För framtida forskning inom ämnet vore det önskvärt att inkludera fler lärare.

Kvalitativa semistrukturerade intervjuer användes för att samla in omfattande material kring hur ett urval av lärare arbetar för att stärka läsförståelsen hos andraspråkselever. Intervjuerna spelades in för att säkerställa att väsentlig information noterades. Trost (2010) lyfter att en nackdel med ljudinspelning är att gå miste om gester och mimik samt att det är besvärligt att hitta detaljer eftersom det tar tid att lyssna igenom en inspelning. fördelarna med att använda semistrukturerade intervjuer är att frågorna är öppet ställda vilket ger informanterna utrymme att ge innehållsrika svar. Med denna intervjuform ges möjlighet att ställa följdfrågor och fånga upp intressanta aspekter från samtalet. Vid flertalet intervjuer märktes att en fråga kunde ge svar på flera frågor, att vissa frågor gick in i varandra. Vid dessa tillfällen var det bra att kunna ställa följdfrågor för att se till att alla aspekter av frågan besvaras. Risken med följdfrågor är att de kan bli ledande därför var ett neutralt utgångsläge viktigt vid intervjun. Flera lärare upplever det svårt att besvara vissa frågor som handlar om vilka arbetsätt och strategier de använder i undervisningen. Detta på grund av att lärarna arbetar mycket på rutin och använder metoder utan att reflektera kring varför, vilket kan vara något som har påverkat resultatet. Det hade därför varit ett alternativ att lärarna fick ta del av vissa frågor innan intervjun för att få tid till reflektion. Det hade även varit till studiens fördel att komplettera intervjuerna med observationer. Genom att använda observationer hade deltagande lärare fått möjlighet att synliggöra arbetsätt och strategier som förekommer både omedvetet och medvetet. Det hade även blivit tydligt för oss författare om lärarnas arbetsätt överensstämmer med deras intervjusvar.

Kvalitativ tematisk analys har använts för att analysera det insamlade materialet. Lundman & Graneheim (2012) påtalar att en fördel med denna analysmetod är att mönster och sammanhang förtydligas genom att resultatet delas in i kategorier och teman. Tematisk analys är även bra att använda när materialet är informationsrikt och behöver konkretiseras. En nackdel som observerats genom studien är att analysen ger utrymme för tolkning. Med det menat att två olika svar kan ha likvärdig innebörd vilket sätter krav på att tolka intervjusvaren på rätt sätt. En lärare kan till exempel svara på en fråga som ger två sidor transkribering medan en annan lärare kan svara i princip samma sak men mer övergripande och sammanfattar det till två meningar. Det innebär att tolkning och slutsatser har utförts för att jämföra om svaren är desamma trots att svaren är olika konkreta och utförliga.

## 8.2 Resultatdiskussion

Studien har utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Teorin är relevant eftersom lärarna använder arbetssätt som knyter an till scaffolding och den proximala utvecklingszonen. Det visas genom att lärarna synliggör stöttning och interaktion i klassrummet vilket främjar läsförståelse hos andraspråkselever. Samtliga lärare i studien använder kooperativa arbetssätt genom att låta elever arbeta i par och i mindre grupper. Två lärare framhåller att tankepar (Westlund 2015) är ett framgångsrikt arbetssätt för att arbeta språkutvecklande. En likvärdig benämning på tankepar är EPA-modellen (Andréasson & Ring 2023, 5-6). Lärarna i studien arbetar utifrån modellen genom att eleverna först får tänka och arbeta ensamma för att sedan få stöttning av en kamrat. Slutligen lyfts elevernas tankar i helklass där det sker diskussion och samtal med stöd av lärare och klasskamrater. Två lärare arbetar ofta utifrån cirkelmodellen (Gibbons 2018). Cirkelmodellen som arbetssätt stöttar andraspråkselever till kunskapsutveckling i form av den proximala utvecklingszonen (Vygotskij 1978). Eleverna får stöttning och vägledning för att nå självständigt arbete genom att aktivt följa modellens faser och successivt stöd till att utveckla läsförståelse. Stödet från lärare varierar i olika faser och beroende på utmaning eleverna ställs inför (Gibbons 2018). Med det menat att eleverna får mycket stöd till en början som sedan avtar då eleverna blir mer bekväma och trygga med att arbeta självständigt. Lärare F förklarar stödet som en byggställning på så sätt att lärare hjälper så mycket som möjligt till en början, stöttar upp med mallar, begreppslistor, bildstöd etc. för att sedan minska stödet successivt och eleven får arbeta mer självgående för att nå en utvecklad läsförståelse. Eftersom eleverna först får arbeta tillsammans för att sedan uppnå enskilt arbete har det en tydlig koppling till begreppet scaffolding inom det sociokulturella perspektivet (Säljö 2012).

Lärarna i studien anser att en viktig faktor för att främja läsförståelse är att arbeta med lässtrategier. Samtliga lärare arbetar explicit i undervisningen om lässtrategier snarare än implicit. Det synliggörs genom att lärarna förklarar och visar när specifika strategier används vilket blir extra tydligt i arbetet med läsfixarna och textsamtal. Lindholm (2019) stärker att explicit undervisning om lässtrategier utvecklar andraspråkselever i läsförståelse. Det är inte bara i början av ett undervisningstillfälle som lärarna tydliggör lässtrategier, utan som Kaya (2016) förespråkar arbetar lärarna efter att synliggöra strategier både före, under och efter läsning. Eftersom lärarna inkluderar strategier under hela läsprocessen möjliggör det för

eleverna att organisera tankar, mönster och ord som uppkommer under läsningen och aktivt bearbeta dem.

En lässtrategi som samtliga lärare använder i undervisningen är textsamtal. Kaya (2016), Skolinspektionen (2016) och Westlund (2015) påtalar att textsamtal är en framgångsrik strategi för läsförståelse. Lärarna i studien använder sig av olika frågenivåer vilket kännetecknas som frågor på, mellan och bortom raderna. På grund av att lärarna aktivt arbetar med dessa frågenivåer bidrar det till att eleverna måste interagera med text på olika sätt för att nå en djupare textförståelse. Det är även till fördel för elever att samarbeta och samtala med varandra. Genom att lärare stöttar andraspråkselever till att reda ut innehållet i en text med hjälp av frågor bidrar det till att elever får träna på att göra kopplingar till sig själv och till världen. Eleverna får även tolka text som står mellan raderna och reda ut svåra ord. Vi vet utifrån forskning att det är viktigt att interagera med text för att skapa djupare läsförståelse. Det är dock vedertaget att andraspråkselever har varierande förkunskaper vilket gör att samtala om text kan vara en utmaning. Eftersom andraspråkselever har olika referensramar innebär det att det kan vara svårt för vissa elever att relatera till händelser och göra textkopplingar när man har varierande erfarenheter. Vidare använder samtliga lärare lässtrategi läsfixarna som syftar till att stötta eleverna till textförståelse genom att utgå ifrån olika roller. Läsfixarna består av ett material som stöttar elever till att använda strategier både före, under och efter läsning. Strategierna stöttar eleverna till att förutspå, reda ut oklarheter, sammanfatta och läsa mellan raderna. Vår upplevelse utifrån verksamhetsförlagd utbildning är att materialet läsfixarna med hjälp av bildstöd gör det tydligt och konkret för andraspråkselever att veta vilken strategi som ska användas när. Detta stärks av Mistar et al (2016) som förespråkar att arbetssättet gynnar andraspråkselever. Vidare beskriver Mistar et al (2016) att andraspråkselevs bakgrundskunskaper aktiveras genom att träna på att förutsäga textens innehåll. Lärarna stöttar andraspråkselever till att förutsäga text genom till exempel att använda rollerna i läsfixarna. Vi tänker att läsfixarna är en lässtrategi som går att utforma på olika sätt och att materialet med stöd av bilder är något som tydliggör strategierna. Mistar et al (2016) stärker upplevelsen om att det är viktigt att medvetandegöra andraspråkselever om lässtrategier för att utveckla läsförståelse.

Skolinspektionen (2016) lyfter problematiken med att läsprojekt i skolan ofta inte ger något ökat resultat på läsförståelse, vilket är på grund av att undervisningen i många fall fokuserar på kvantitet framför kvalitet. Detta är något som lärare F upplever och påpekar under

intervjun. I lärarens klass läser eleverna endast två böcker på en termin av den anledningen att eleverna ska få möjlighet att fördjupa förståelsen för bokens innehåll. Vi delar uppfattningen med Skolinspektionen (2016) att det ofta läggs vikt vid att läsa många olika texter framför att bearbeta färre texter mer intensivt. Därav håller vi med lärare F om att snarare fokusera på kvalitet framför kvantitet. Det positiva att andraspråkselever får fördjupa sig i en bok över tid genom att reflektera och bearbeta textens innehåll är att det möjliggör en djupare förståelse för textens innebörd. Samtliga lärare i studien anser att tid är en viktig faktor för att skapa läsförståelse hos andraspråkselever, vilket är något som vi anser inte synliggörs i forskning. Vi hade funnit det intressant att få ta del av forskning som visar på hur tiden påverkar andraspråkselevens läsförståelse. Däremot har vi förståelse för att tid är en svår variabel att mäta. Att ge andraspråkselever tid till att skapa förståelse, reflektera och komma till tals är av vikt för att utveckla förståelse, menar lärarna i studien. Å andra sidan kan det vara svårt för elever att motiveras och uppfatta ett tydligt mål med läsningen om det tar lång tid att ta sig igenom textens innehåll.

Det sociokulturella perspektivet anser att kunskaper uppstår när elever interagerar med andra, vilket är ett synsätt som präglas av alla arbetssätt i studien. Genom att elever får ta del av diskussioner om lässtrategier och text blir de medvetna om vilka strategier de ska använda för att skapa förståelse. Ett annat synsätt som framkommer tydligt i studien är vikten av stöttning (scaffolding) för andraspråkselever. Det är något som återfinns i det sociokulturella perspektivet och innebär att stöttning från lärare eller andra elever är mer omfattande till en början av inläringen för att sedan avta successivt (den proximala utvecklingszonen). Läraren är ett stöd för eleverna kring hur lässtrategier fungerar och hur de ska användas. Genom att lärare introducerar en lässtrategi och aktivt arbetar med dem i helklass och mindre grupper får eleverna möjlighet att samtala om text och ta stöd av lärare och varandra. Det är genom att läraren ger rätt form av stöttning som eleverna utvecklar läsförståelse (Säljö 2012).

Vår slutsats är att lärarens roll är central när det kommer till att främja andraspråkselevens läsförståelse. Gibbons (2018), Kaya (2016) och Westlund (2015) stärker att lärarens stöttning att samtala och interagera med text är betydande för att skapa djupare förståelse. Lindholm (2019, 2) nämner tidigare i studien att en utmaning för andraspråkselever är att skolans texter kräver en språkförståelse som många andraspråkselever inte har. Kontentan är att det krävs att andraspråkselever interagerar med text genom att använda och vara medvetna om lässtrategier samt samtala och ta del av en explicit läsförståelseundervisning.

## Referenslista

Abrahamsson, N. & Bylund, E. (2012) *Andraspråksinläring och förstaspråksutveckling i en andraspråkskontext*. I Hyltenstam, Axelsson & Lindberg, (red) *Flerspråkighet: en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

[https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ac6/1529480531679/Flerspraakighet\\_VR\\_2012.pdf](https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25ac6/1529480531679/Flerspraakighet_VR_2012.pdf) (Hämtad 3/1/23)

Al-Ghamdi, Ahmed (2014). *The role of motivation as a single factor in second language learning*. *Annual Review of Education, Communication and Language Science Vol. 11*.  
<https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/arecls/The%20Role%20of%20Motivation%20as%20a%20Single%20Factor%20in%20Second%20Language%20Learning.pdf> (Hämtad 17/02/23)

Andréasson, A. & Ring, A. (2023) *Interaktion - tala, samtala och föra dialog*. Stockholm: Skolverket

<https://www.skolverket.se/download/18.2f324c2517825909a162929/1623826717186/artikel-4-interaktion-2.pdf> (Hämtad 30/03/23)

Braun, V., & Clarke, V. (2012). APA handbook of research methods in psychology. Volume 2. Chapter 4: Thematic Analysis. Research designs

Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2. uppl.). Malmö: Liber AB.

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

Burgoyne, K., Kelly, M. J., Whiteley, E. H., & Spooner, A. (2009). The comprehension skills of children learning English as an additional language. *British Journal of Educational Psychology*.  
[https://www.researchgate.net/publication/24203383\\_The\\_comprehension\\_skills\\_of\\_children\\_learning\\_English\\_as\\_an\\_additional\\_language](https://www.researchgate.net/publication/24203383_The_comprehension_skills_of_children_learning_English_as_an_additional_language) (Hämtad 2/02/23)

Chambers, A. (2014). *Böcker inom och omkring oss*. (4. Uppl.). Stockholm: Gilla böcker.

Duek, S. (2017). *Med andra ord: samspel och villkor för litteracitet bland nyanlända barn*.

Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2017. Karlstad.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1055930/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 15/12/22)

Eckerholm, L. (2018). *Lärarperspektiv på läsförståelse: en intervjustudie om undervisning i årskurs 4-6*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2018. Göteborg.

[https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/55589/gupea\\_2077\\_55589\\_1.pdf?sequence=1](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/55589/gupea_2077_55589_1.pdf?sequence=1)

(Hämtad 16/02/23)

Economou, C. (2021). *Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk - lärar - och elevperspektiv på urval*. Malmö Universitet [Economou.pdf](#) (Hämtad 15/12/22)

Elwér, Å. (2020). *Läsförståelse genom högläsning*. Stockholm: Skolverket.

[https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/030a\\_tidig-lasundervisning/del\\_05/Material/Flik/Del\\_05\\_MomentA/Artiklar/M30\\_F-3\\_05A\\_01\\_hglasning.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/030a_tidig-lasundervisning/del_05/Material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/M30_F-3_05A_01_hglasning.docx) (Hämtad 20/02/23)

Fredriksson, U. (2002). *Reading skills among students of immigrant origin in Stockholm*. Diss. Stockholm : Univ., 2002. Stockholm.

Garcia, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. Garcia, Ofelia (red.). I: *Bilingual education in the 21 century. A global perspective*.

Gibbons, P. (2010). *Lyft språket, lyft tänkandet: språk och lärande*. (1. uppl.) Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Gibbons, P. (2018). *Stärk språket, stärk lärandet: språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet*. (5. upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Hedman, C. (2012). *Flerspråkighet i skolan: språklig utveckling och undervisning*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) (2013). *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Kaya, A. (2016). *Att undervisa nyanlända: metoder, reflektioner och erfarenheter*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & Kultur.

Kihlström, S. (2007). *Intervju som redskap* i Dimenäs, J., Björkdahl Ordell, S. & Davidsson, B. (red). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och*

vetenskaplig metodik, 1. uppl. edn, Liber, Stockholm

Lindholm, A. (2019). *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska: om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2019.

Liu, Hui-ju & Chen, Chien-Wei (2015). *A Comparative Study of Foreign Language Anxiety and Motivation of Academic- and Vocational-Track High School Students*. *English Language Teaching*, Vol 8, No 3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075211.pdf> (Hämtad 17/02/23)

Lundman, B., & Hällgren Graneheim, U. (2012). Kvalitativ innehållsanalys. I M. Granskär, & B. Höglund- Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. Lund: Studentlitteratur AB.

Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur

Mistar, Zuhairi, och Yanti, (2016). Strategies Training in the Teaching of Reading Comprehension for EFL Learners in Indonesia. *English Language Teaching* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1087125.pdf> (Hämtad 17/02/23)

Olin-Scheller, C. & Tengberg, M. (red.) (2016). *Läsa mellan raderna*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups Utbildning.

Palinscar, A. & Brown, A. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities*. [https://www.researchgate.net/publication/200772570\\_Reciprocal\\_teaching\\_of\\_comprehension-fostering\\_and\\_monitoring\\_activities](https://www.researchgate.net/publication/200772570_Reciprocal_teaching_of_comprehension-fostering_and_monitoring_activities) (Hämtad 30/03/23)

Pihlgren, A. (2019). Högläsning. Stockholm: Skolverket. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/in\\_riktningar/5-las-skriv/Forskola/021-Lasa-o-beratta/del\\_01/Material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/A\\_rtiklar/M21\\_fsk\\_01A\\_01\\_hoglasning.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/in_riktningar/5-las-skriv/Forskola/021-Lasa-o-beratta/del_01/Material/Flik/Del_01_MomentA/A_rtiklar/M21_fsk_01A_01_hoglasning.docx) (Hämtad 20/02/23)

Pike, M.M., Barnes, M.A., & Barron, R.W. (2010). *The Role of Illustrations in Children's Inferential Comprehension*. *Journal of Experimental Child Psychology*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0022096509001842> (Hämtad 21/02/23)

Polias, J., Lindberg, I. & Rehman, K. (2017). *Stöttning på olika nivåer*. Stockholm: Skolverket. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/033\\_nyanlandas-sprakutveckling/del\\_02/Materia/Flik/Del\\_02\\_MomentA/Artiklar/M33\\_7-9-gy\\_02A\\_stottning\\_ny.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Grundskola/033_nyanlandas-sprakutveckling/del_02/Materia/Flik/Del_02_MomentA/Artiklar/M33_7-9-gy_02A_stottning_ny.docx) (Hämtad 23/03/23)

Skolinspektionen. (2016). *Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/svenska som andraspråk i årskurserna 4–6*.  
[https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2016/svenskasvenska-som-andrasprak/slutrapport---las--och-skrivundervisning-i-svenska\\_svenska-som-andrasprak-i-ak-4-6.pdf](https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2016/svenskasvenska-som-andrasprak/slutrapport---las--och-skrivundervisning-i-svenska_svenska-som-andrasprak-i-ak-4-6.pdf) (Hämtad 12/12/22)

Skolverket (2016). *Att läsa och förstå: läsförståelse av vad och för vad?*. Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65c5bd/1553967057896/pdf3694.pdf> (Hämtad 7/01/23)

Skolverket. (2021). *Elever och skolenheter i grundskolan läsåret 2020/21*. Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/download/18.7f8c152b177d982455e15bc/1616397146883/pdf7920.pdf> (Hämtad 14/12/22)

Skolverket. (2012). *Greppa språket: Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2573> (Hämtad 12/12/22)

Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. Stockholm:Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-for-skoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22> (Hämtad 19/12/22)

Skolverket (2020). *Motivation en nyckel till elevers skolframgång*. Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/artiklar-om-forskning/motivation-en-viktig-nyckel-till-elevers-skolframgang> (Hämtad 17/02/23).

Skolverket.(2022). *Svenska som andraspråk*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/loroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/loroplan-lgr22-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=-996270488%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRSVA01%26tos%3Dgr&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f> (Hämtad 19/12/22)

Stensson, B. (2006). *Mellan raderna: strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.

Säljö, R. (2012). Den lärande människan: Teoretiska traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (Red.), *Lärande skola bildning: Grundbok för lärare*. 2. Uppl. Stockholm: Natur och Kultur.

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.) Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

[https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska\\_principer\\_VR\\_2002.pdf](https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf) (Hämtad 3/02/23)

Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.

Walters, S. (2007). *Researching Bangladeshi pupils' strategies for learning to read in (UK) primary school settings*. *Language Learning Journal*.

<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005844/1/Walters2007Researching51.pdf> (Hämtad 16/02/23)

Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft: att undervisa i lässtrategier för förståelse : mellanstadiet*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.

## Bilaga

### Intervjufrågor

- Vad har du för utbildning? Yrkeserfarenhet?
- Vilken erfarenhet har du av att arbeta med andraspråkselever?
- Vilka arbetssätt använder du för att främja läsförståelse? Hur?
  - Vilket/vilka arbetssätt har fungerat bättre/sämre och hur har det uppmärksammats? tycker du att hon svarat på detta?
  - Väljer du att använda några strategier i syfte att utveckla andraspråkselevs kunskaper i läsförståelse? (Tex. lässtrategier)
- Kan du beskriva en typisk situation då eleven/eleverna arbetar med läsförståelse?
- Vad använder du för texter? Böcker?
- Använder du något särskilt material/verktyg när det kommer till att undervisa andraspråkselever?
  - Vilket/vilka?
  - Hur används materialet?
- Vad anser du är viktigast för att stärka andraspråkselevs läsförståelse?
- Samarbetar du med andraspråklärare för att utbyta tankar och idéer kring undervisning av läsförståelse för andraspråkselever? Och/eller samarbete med skolbibliotek?

*Detta är våra huvudsakliga frågor, under intervjuerna ställdes ett antal följdfrågor beroende på vad respondenterna gav för svar.*