

Läsförståelse på engelska för grundläggande vux

Bakgrund

Många vuxna som studerar engelska på grundläggande nivå har svårt att nå målen. Undervisningstiden är begränsad, kunskapskraven är omfattande och det handlar om ett tredje, fjärde eller rentav femte språk som ska läras in. Skolverkets statistik från 2011 visar att 90 % av eleverna på grundläggande vuxenutbildning har utländsk bakgrund, och att det av alla kurser inom vuxenutbildningen endast är gymnasiekursen matematik B som har högre procent avbrott än kurser i grundläggande engelska, 33 % respektive 30 %. På nationell nivå finns alltså svårigheter med engelska på grundläggande nivå. Åsö vuxengymnasium har varje termin ett stort antal kurser på grundläggande nivå i engelska och många elever har utomeuropeisk bakgrund. Bättre resultat i kurserna har efterfrågats av politiker och skolledning. Verksamheten har förändrats under de senaste åren, kurserna är kortare och kraven har ökat i yrkes- och arbetslivet.

Åsö har provat olika vägar med handledning och stöd för att förbättra resultaten och minska avbrott på grundläggande engelska, men utfallet har inte varit tillfredsställande. Det behövs nya arbetssätt. Det finns en enighet om att läsförståelse är ett problem för många elever, undersökningar som PISA och PIRLS som rör barn och ungdomar (Skolverket 2012, 2013) har refererats flitigt i media de senaste åren. Dessa undersökningar rör ofta modersmålet men samma problem finns när det gäller läsning på ett andraspråk. Engelska har en stark ställning i Sverige och gymnasiebetyg är ett krav för vidare studier. Att inte klara grundläggande behörighet blir därför mycket begränsande. Vår tanke var att undersöka om en form av intervention i form av en tioveckors kurs där vi fokuserade på läsning och läsförståelse skulle kunna påverka attityder till läsning och rentav förbättra resultaten.

Arbetet med att ta fram en form av kurs i läsförståelse har utgått från forskning om läsförståelse och andraspråksinläring. En modell, utvecklad från tankar i Reichenberg och Lundbergs "Läsförståelse genom strukturerade textsamtal" (2011), Bråtens antologi "Läsförståelse i teori och praktik" (2009), Gibbons (2009) "Stärk språket, stärk lärandet" ligger till grund för kursen i läsförståelse. Frågan är om en tioveckorskurs med explicit

läsförståelseundervisning leder till någon förändring i hur elever skriver fram sin egen läsförståelse.

Läsning och läsförståelse är komplexa processer. Forskare har undersökt vilka processer och kompetenser som ingår i läsförståelse. De har också försökt förklara och beskriva läsning på olika sätt, dels utifrån syfte med läsningen men också utifrån hur det går till. En vanlig indelning handlar om top-down, dvs läsaren börjar med förförståelse och texten som helhet, eller bottom-up när läsaren börjar med detaljer som ord. De flesta är dock eniga om att ordförståelse är viktigt för att kunna förstå en text.

Ordförståelse är viktig men hur viktig är den egentligen? Med kunskap om 95 % av orden i en engelsk text har man goda möjligheter att utöka sin ordkunskap genom läsning (Cobb online). Denna procentsats förutsätter att man kan de 6 000 vanligaste orden. De 2000 vanligaste orden täcker enbart c. 80 % av en text vilket räcker för att förstå vilket ämne en text handlar om men inte vad som sägs om ämnet (Cobb online). Med 3 000 ord täcks 84 % vilket är en bit på vägen men det räcker inte för att lära ord genom läsning och interferens (Cobb online).

Teorier rörande läsning på L1 (modersmålet) har applicerats på läsning på L2 (andraspråk/främmande språk). Yamashita (2004) menar att mycket forskning om läsning på L2 har fokuserat på kognitiva aspekter, men betydligt färre studier handlar om inställning och förhållningssätt till läsning. Koda (2005) påpekar att eftersom läsning på ett förstaspråk är komplext är det än mer komplext på ett andraspråk.

Ett exempel på forskning om hur läsförståelse kan tränas i skolan, är diskussioner om strukturerade samtal (Reichenberg och Lundberg 2011) och explicit undervisning i läsförståelse (Andreassen i Bråten, 2009). Forskning har undersökt dels läsning på modersmålet/förstaspråket (L1) men också läsning på ett andraspråk och/eller tredjespråk (L2 respektive L3). Koda (2005) påpekar att det under de tre senaste decennierna har forskats mycket om läsning på ett andraspråk. Forskningen är inte helt enig om läsningens processer och komponenter eller effekten av olika typer av läsförståelseundervisning. Dock finns viss samstämmighet när det gäller betydelsen av ett gott ordförråd

Läskunnighet i modersmålet och kunskaper i andraspråket/främmande språket bidrar till cirka 50 % av läsförståelsen medan övriga 50 % kan handla om förståelsestrategier, engagemang, förkunskaper i ämnet, intresse och motivation, enligt Bernhardt (2005).

Bell (2001) har jämfört en grupp unga vuxna arabisktalande elever som läst ett antal lättlästa böcker på engelska med en grupp som intensivläst texter. Hans resultat visar att deltagare som under två terminer läst många texter extensivt läste både snabbare och fick bättre resultat på läsförståelsetest. Yang (2001) jämförde två grupper av vuxna kvällsstuderande som utöver kursmaterialet läste två autentiska romaner med två grupper av studerande som bara använde det vanliga kursmaterialet. Resultatet visar att de studerande som läste romaner avsevärt förbättrade språkförmågan och blev mer motiverade jämfört med den andra gruppen. Hitasugi och Day (2004) genomförde ett tioveckorsprogram med universitets elever på Hawaii som läste en fortsättningskurs i japanska. Eleverna som läste japansk barnlitteratur fick bättre läsförståelse samt mer motivation och en positiv inställning till läsning.

Syfte

Syftet med vårt projekt var att utveckla en tioveckorskurs för vuxna elever på grundläggande nivå i engelska och undersöka om eleverna efter genomförd kurs har förbättrat läsförståelse, ordförråd och inställning till läsning. Våra frågeställningar var

- Hur beskriver eleverna sin upplevelse av läskursen och motivation/självförtroende inför läsning efter kursen?
- Ger kursen någon mätbar effekt på ordförrådet?

Metod

I början av kursen gjorde alla elever ett väl beprövat ordkunskapstest (Nation, 2001), och läsförståelsedelen från ett frisläppt nationellt prov för grundskolan. Dessa tester skulle upprepas i slutet av kursen. Vi genomförde också en skriftlig enkät och diskussion i en fokusgrupp om vad deltagandet inneburit i form av kunskap om läsförståelsestrategier och inställning till läsning.

Vår undervisning utgår från en anpassad modell med explicit undervisning i förståelsestrategier inspirerad av reciprok undervisning (Westlund, 2009 och Bråten, 2009). Läsförståelseprojektet påbörjades med pilotgrupper hösten 2012, genomfördes under våren 2013 och utvärderades i maj/juni. Redan efter inledningstesterna i den första omgången blev vi tvungna att revidera metoden. Vi kunde inte testa läsförståelsen i slutet av kurserna eftersom resultaten av den första läsförståelsen visade att testet var alldeles svår. Eleverna hann inte läsa texterna och

kunde knappt besvara några frågor. Några till och med avbröt läsförståelsen. Vi bestämde oss därför för att fokusera på ordkunskap och inställning till läsning.

Projektet är en intervention i form av en helt ny tioveckorskurs i syfte att öka motivation, förbättra ordförståelse och läsförståelse hos elever på grundläggande nivå. Två grupper på grundläggande nivå i engelska träffas under tio lektionspass à 1½ timme, dvs. 15 timmar totalt. Målet var att samtliga deltagare skulle läsa tre böcker under kursen. Det som skulle utvärderas var ordförståelse och läsförståelse i början av de tio veckorna samt efter genomförd kurs. Förutom läsning (och eventuell lyssning) hemma lyssnade eleverna på texterna under lektionerna, tog reda på vad ord och uttryck betydde, sammanfattade och talade om texterna.

Vårt utvecklingsarbete

Under hösten 2012 genomförde vi en pilotomgång med två grupper av elever som läste engelska på grundläggande nivå två och tre (vilket motsvarar ungefär årskurs 5-8) där vi prövade arbetssätt och skaffade litteratur för eleverna att läsa. Vi avslutade pilotomgången med att diskutera arbetssättet och litteratur med eleverna. Vår tanke var att det var viktigt för eleverna att läsa mycket och att läsa litteratur, vilket bygger på resultat från bland annat Bell (2001), Yang (2001) och Hitusogi och Day (2004). Vi ville dessutom undervisa i explicita lässtrategier eftersom detta visat sig vara effektivt (Bråthen, 2009). Vi valde ut så kallade ”graded readers” det vill säga litteratur anpassad till ett visst ordförråd och så kallade ”Quick Reads”, en bokserie framtagen i England för att stimulera till läsning som kan jämföras med de svenska böckerna Lättläst. Eftersom vi vände oss till studerande både på nivå tre och fyra varierade böckerna i svårighetsgrad och vi ville komma underfund med vilka böcker som fungerade bäst.

Under våren 2013 startade vi två grupper i februari. Kurserna pågick under tio lektionspass à 1½ timme. Eleverna i reguljära åttaveckorskurser på grundläggande nivå (nivå 3 och 4 motsvarande senare delen av grundskolan) blev tillfrågade om de var intresserade av en extra läskurs och fick anteckna sig på en lista. Samtliga som antecknade sig bereddes plats i en grupp. Två grupper startades med cirka tolv elever i varje grupp. Vi använde erfarenheterna från pilotgrupperna och planerade hur lektionerna skulle genomföras och hur många böcker eleverna skulle hinna läsa. Arbetet på lektionerna med läsförståelsestrategier var inspirerade av RT (Reciprocal Teaching) och vi bestämde oss för att använda bildsymboler i ett hjul som stöd för minnet. En spåkvinnor för ”Predict”, att förutspå textens innehåll, Pippi Långstrump för att ställa frågor, vem, vad och när, Sherlock Holmes för att klargöra ord och fraser samt en

cowboy med ett lass som symbol för att sammanfatta texten. Vi fokuserade inte på modellering i RT (Reichenberg & Lundberg 2011) eftersom flera av våra elever hade ett mycket begränsat ordförråd. Istället fokuserade vi på att deltagarna skulle stöttas i sina diskussioner om det lästa.

Den första lektionen presenterade vi de tre böcker som skulle läsas, olika böcker i de båda kurserna. Det var viktigt att deltagarna inte behövde köpa böckerna utan kunde låna dem på Åsös bibliotek vilket också engagerade biblioteket i arbetet med lättare böcker på engelska. Vi delade ut ett inplastat bokmärke med symbolerna spåkvinna, Pippi Långstrump, Sherlock Holmes och en cowboy och introducerade de olika delarna i hjulet: förutspå, fråga, klargör och summera. Eleverna fick en frekvensordlista på de 3000 vanligaste orden i talad och skriven engelska (Longman Communication 3000, online) den första lektionen där vi diskuterade vikten av ordkunskap för läsförståelse. Vi uppmuntrade eleverna att använda frekvensordlistan och tittade tillsammans i den de två första lektionerna. Sedan koncentrerade vi oss på att skapa förförståelse och väcka intresse för den första boken. Det gjorde vi genom att visa filmklipp, visa bilder och läsa högt för eleverna. Eleverna fick sedan i läxa att läsa vidare och tillämpa lässtrategierna: förutspå, fråga, klargör och sammanfatta.

En typisk lektion efter den första innehöll: En sammanfattning av det som lästs hemma (modellen), diskussion av citat/ intressanta händelser, ordkunskap, ord och fraser (ibland jämförelse med frekvensordlistor), förutspå nästa textavsnitt, läsa (läraren läser), tala om texten, kommentera och diskutera, youtube-klipp och andra Internetlänkar. Eleverna fick sedan en ny läsläxa, de skulle läsa hemma och arbeta enligt modellen.

Det framkom efter några lektioner att flera av böckerna uppfattades som mycket viktiga och tänkvärda av eleverna. Detta gällde särskilt Richard Bransons bok ”Screw It, Let’s Do It”, som engagerade många elever. Under läsningen av den fick eleverna i varje kapitel plocka ut citat och förklarade varför just detta citat var viktigt, och vilka händelser i boken som engagerade dem mest.

Resultat

Läskurserna avslutades med diskussioner i fokusgrupper och samma ordtest som eleverna hade gjort i början av kursen. Våra reflektioner byggde på anteckningar från lektionerna.

Fokusgrupper

I samtalet med eleverna diskuterades lektionerna. Eleverna tyckte att de hade varit varierade och bra. En elev tyckte att lektionerna hade varit interaktiva: var och en fick tänka efter själv och sedan utbyta tankar med de andra.

De flesta tyckte att de kunde ha läst mer hemma. En sa att han hade varit lat i början men fick mer och mer motivation att läsa. En annan sa att det skulle vara möjligt att extensivt läsa en bok i veckan. Ytterligare en sa att det är realistiskt att läsa ett kapitel om dagen men att läsa ”detaljerat” tar längre tid.

Frekvensordlistan hade använts mycket av halva gruppen men inte så mycket av den andra halvan.

Eleverna har använt strategierna ”predict, questions and summarize”. I Active Readers fanns strategierna och uppgifter som de gjorde. En antecknade från boken för att komma ihåg.

Samtliga tyckte att det nu var lättare att läsa på engelska jämfört med före kursen. Alla kunde nu tänka sig att läsa böcker på engelska på fritiden: romaner, affärsböcker, barnböcker och böcker för att ge inspiration.

De har lärt sig: fakta, ord och uttal, förstå, tala och diskutera och de har fått motivation att läsa. Böcker om livet och allmänna ämnen uppskattades. Läsningen fångade deras intresse.

Nedan följer några elevcitat:

- Man förbereder sig ordentligt hemma när man vet att man ska tala så noggrant om boken.
- Förut läste jag bara nu använder jag mig av ”predict” – det är som en cirkel som man jobbar med.
- Jag har bestämt mig för att läsa fler böcker därför att jag nu förstår mycket mer.
- Man lär sig mycket av att gå igenom böcker noggrant.
- Jag läser på ett annat sätt nu.
- Bransons bok är mycket viktig och gav mig hopp.
- Jag var lat i början men fick mer och mer motivation.

Ordtest

Korrelationen mellan läsförståelsen och ordförrådet var 0,6 på de 2000 vanligaste orden och 0,8 på de 3000 vanligaste orden i början av kursen. Läsresultaten var låga men det var också resultaten på ordtesterna.

Resultaten på ordtesterna visade att elever som hade lagt ner mycket tid på ord och fraser signifikant hade ökat sitt ordförråd. Genomsnittet på ordförståelsen av de 2000 vanligaste orden i grupperna steg från 20 till 22 (av 30) och genomsnittet för de 3000 vanligaste orden steg från 11 till 15 (av 30).

Våra reflektioner

Eleverna på grundläggande nivå är inte vana att läsa facktexter och skönlitterära texter på engelska. Mer läsning än som ryms i kurserna behövs. Mer strukturerad läsning och explicita lässtrategier behövs också. Ordförståelsen måste öka genom fokus på vokabulär och fraser. Lärarledda textsamtal behövs också som stöd för läsandet.

Diskussion

Vi kunde inte genomföra vår ursprungliga idé att testa både deltagarnas läsförståelse och ordkunskap efter kurserna utan fick nöja oss med ordkunskapstest och fokusgrupper. Vi fick anpassa vårt arbete efter insikten om att det var mycket svårt för flera av eleverna att läsa t. ex. ”The Horse-Whisperer”, en ”graded reader” baserad på ett ordförråd av 1200. Svårigheten kan förklaras av att förklaringar strukits och att boken växlar mellan olika personers synvinkel. Vi kunde inte heller hålla oss till strategierna inom RT eftersom eleverna behövde mycket hjälp med ordförståelse och bokens kontext för att kunna förstå.

Läsning är komplext och läsning på ett främmande språk än mer komplext som vi diskuterade inledningsvis. Vi har bara börjat ana hur och vad vi skulle kunna göra för att utveckla vårt arbete med läsförståelse på engelska på grundläggande nivå. Vi tycker att vi har fått aha-upplevelser och eleverna är mycket nöjda men det är svårt att dra några generella slutsatser efter projektet.

När vi rekryterade elever till läskurserna var intresset stort. Eleverna hade sina ordinarie kurser utöver läskurserna. Anmälningslistorna fylldes snabbt men när kurserna började hade en del insett att de inte skulle hinna. Under kurserna avbröt ett antal elever läskursen, samma sak som inträffar i vanliga kurser. Endast 12 personer slutförde kurserna.

För att kunna utvärdera effekten av kurserna hade vi behövt följa ett större antal elever och arbeta vidare med hur vi la upp lektionerna. För framtiden är vi övertygade om att ett fortsatt strukturerat arbete med läsförståelse är nödvändigt. Vi tänker oss att en väg är att implementera delar av det vi gjort i de ordinarie grundkurserna och vidareutveckla kurser för

ovana läsare. Vi har genom studiebesök från Vuxenutbildningen på Jylland i Danmark kommit i kontakt med lärare som står inför samma utmaningar som vi när det gäller läsförståelse och vårt nästa steg för att vidareutveckla läsförståelsen för vuxna blir att samverka med andra anordnare av vuxenutbildning, förhoppningsvis i ett EU-projekt eller Nordplusprojekt. Vi ser många utforskade utvecklingsmöjligheter.

Litteraturlista

Bell, T. Extensive Reading: Speed and Comprehension. *The Reading Matrix*. Vol.1 No1. April 2001.

Bernhardt, E. 2005. Progress and Procrastination in Second Language Reading. *Annual Review of Applied Linguistics* 25.133-150

Bråten, I. 2009 *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Cobb, T. The original idea behind this website, Why & how to use frequency lists to learn words. www.lexutor.ca/research/

Gibbons, P. 2009. *Stärk språket, stärk lärandet*. Hallgren & Fallgren

Hitusogi, C. I and Day, R. R. Extensive Reading in Japanese *Reading in a Foreign Language* vol. 16 No 1, April 2004

Koda, K. 2005 *Insights into Second Language Reading, a Cross-linguistic Approach* Cambridge University Press

Longman Communication 3000, http://www.lexutor.ca/freq/lists_download/longman_3000_list.pdf

Reichenberg, M & Lundberg, I. 2011 *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur

Skolverket. 2012 12:1309 PIRLS 2011 *Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. Fortsatt nedåtgående resultat*

Skolverket. PISA 2012 Rapport 398, 2013

Skolverket. Statistik om kommunal vuxenutbildning. <http://www.skolverket.se/statistik-och-analys/statistik/2.4295> Hämtad 3/1 2013

Westlund, B. 2009. *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur och Kultur

Yamashita, J. Reading Attitudes in L1 and L2, and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*. Vol.16. No 1. April 2004

Yang, A. Reading and the non-academic learner: a mystery solved. *System* 29, 2001 s 451 – 466.